

Revista

2016 • novembro

CULTURA E EXTENSÃO USP

16

USP  PRCEU

Revista

2016 • novembro • volume 16

CULTURA E EXTENSÃO USP



Presença em diretórios e bases de dados: Catálogo Latindex (www.latindex.unam.mx) e Portal Periódicos Capes (www.periodicos.capes.gov.br)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor

Prof. Dr. Marco Antonio Zago

Vice-Reitor

Prof. Dr. Vahan Agopyan

Pró-Reitor de Cultura e Extensão Universitária

Prof. Dr. Marcelo de Andrade Roméro

Pró-Reitor de Graduação

Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandez

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Júnior

Pró-Reitor de Pesquisa

Prof. Dr. José Eduardo Krieger

PRÓ-REITORIA DE CULTURA E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Pró-Reitor de Cultura e Extensão Universitária

Prof. Dr. Marcelo de Andrade Roméro

Pró-Reitora Adjunta de Extensão Universitária

Profa. Dra. Ana Cristina Limongi-França

Assessor Técnico de Gabinete

Prof. Dr. José Nicolau Gregorin Filho

Assessora Técnica de Gabinete

Profa. Dra. Karin Regina de Casas Castro Marins

Assistente Técnico do Gabinete

Cecflio de Souza

Chefe da Divisão de Comunicação Institucional

Michel Sitnik

Chefe da Divisão de Ação Cultural

Margarete Ramos

Chefe da Divisão Acadêmica

Marina Santos de Carvalho

Chefe da Divisão Administrativa e Financeira

Valdir Previde

CONSELHO EDITORIAL

Alexis Lyras (Georgetown University)

Heloísa André Pontes (UNICAMP)

Izabel Madeira de Loureiro Maior (UFRJ)

Marc Jimenez (Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne)

Maria das Dores Guerreiro (Instituto Universitário de Lisboa)

Maria Ruth Amaral de Sampaio (USP)

Marisa Midori Deaecto (USP)

Mônica Almeida Kornis (FGV)

Patrizia Calefato (Università degli Studi di Bari)

Plínio Martins Filho (USP)

Vinícius Pedrazzi (USP)

Wrana Maria Panizzi (UFRGS)

COMISSÃO EDITORIAL

Editores Responsáveis

Profa. Dra. Diana Helena de Benedetto Pozzi

Editores Associados

Prof. Dr. Bruno Roberto Padovano

Profa. Dra. Primavera Borelli

Profa. Dra. Suzana Helena de Avelar Gomes

Prof. Dr. Waldenyr Caldas

Assistente Editorial

Eduardo Valmóbida

Universidade de São Paulo. Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária

Revista de Cultura e Extensão USP/
Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da
Universidade de São Paulo. – N. 1 (jun./jul. 2009)
- São Paulo, SP: Universidade de São Paulo, Pró-
Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, 2009-

Semestral.

ISSN 2175-6805 (versão impressa);

ISSN 2316-9060 (versão online)

1. Cultura. 2. Extensão. 3. Revista. I. Título

REVISTA DE CULTURA E EXTENSÃO USP

Rua da Reitoria, 374, 2º andar

Cidade Universitária – São Paulo-SP – 05508-220

Serviço de Produção Editorial: (11) 2648-0495

prceu.usp.br/revista – revistacultext@usp.br

Portal de Revistas da USP – www.revistas.usp.br/rce

Os artigos assinados não refletem, necessariamente, a opinião dos integrantes da Comissão Editorial da *Revista de Cultura e Extensão USP* e nem da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, sendo todo o seu conteúdo de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Sumário

Contents

5 EDITORIAL

EDITORIAL

CHRISTIANE WAGNER

ENTREVISTA

INTERVIEW

11 "Política e Politização"

"Politics and Politicization"

entrevista com GILBERTO VASCONCELLOS por COMISSÃO EDITORIAL

OPINIÃO: POLITIZAÇÃO E SOCIEDADE

OPINION: POLITICIZATION AND SOCIETY

21 Cidadania e Politização

Citizenship and Politicization

DIANA HELENA BENEDETTO POZZI

DOSSIÊ

DOSSIER

27 Extensão Como Dimensão Singular da Construção do Conhecimento

Extension as a Singular Dimension of Knowledge Construction

DENNIS DE OLIVEIRA

41 Corrupção, Imprensa e Opinião Pública: por um diálogo entre o Direito e o Jornalismo

Corruption, Press and Public Opinion: for a dialogue between Law and Journalism

EUGÊNIO BUCCI

53 "O Museu é Seu": Acesso a Visitação Virtual em Museus de Arte para Todos

"The Museum is Yours": Access to Virtual Visitation of Art Museums for All

LUCIA REILY

ARTIGOS

ARTICLES

73 O Mundo é um Palco: Experiências de Oficinas de Teatro na Saúde Mental

All the World's a Stage: Theatre Workshops Experience in Mental Health

CARLA ARAUJO BASTOS TEIXEIRA

EDILAINE CRISTINA DA SILVA

GHERARDI-DONATO

LARISSA BESSANI HIDALGO GIMENEZ

MARIA NEYRIAN DE FÁTIMA FERNANDES

VINÍCIUS SANTOS DE MORAES

85 Dez Anos do Jardim da Percepção do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC-USP)

10 Years of the Perception Garden of the Centre for Scientific and Cultural Dissemination

ANTONIO APRIGIO DA SILVA CURVELO

CIBELLE CELESTINO SILVA

PEDRO DONIZETE COLOMBO JUNIOR

RAFAEL CAVA MORI

101 Projeto de Extensão Universitária: É Legal!

University Extension Project: It's Cool!

CESAR DAVID MENDO

DIEGO GALVÃO DE PAULA

LORRAYNE LUIZ SILVA

113 Rodas de Conversa como Dispositivos de Reflexão, Produção de Conhecimento e Mobilização: Experiências da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Conversation Circles as a Reflection Strategy, Knowledge and Mobilization: Experiences of the Federal University of Paraíba (UFPB)

BEATRIZ PRADO PEREIRA

DANIEL DE CAMPOS ANTIQUERA

JOANA ROSTIROLLA BATISTA DE SOUZA

MARÍLIA MEYER BREGALDA

127 INSTRUÇÕES PARA O PREPARO E ENCAMINHAMENTO DOS TRABALHOS

INSTRUCTIONS FOR PREPARING AND FORWARDING OF PAPERS

Editorial

Editorial

Prezados Leitores,

Aqui nos encontramos, não apenas no final do ano de 2016 e da última edição deste ano da nossa Revista Cultura e Extensão USP, mas em um momento que representa a passagem para um novo começo. Otimistas e determinados pensamos sobre a sociedade, a educação, a cultura e a política no sentido de um progresso da igualdade dos direitos do cidadão para uma realidade coletiva. *Sociedade e Politização*, esse é o tema da nossa edição 16 e, principalmente, o cenário para a sociedade brasileira que experimenta um momento de desestabilização econômica, política e social, que se reflete na cultura. Compreendemos este cenário junto ao fato de que em uma comunidade os valores individuais estão presentes na política como experiência de vida em comum, diferentemente de uma sociedade em que, antes de o indivíduo ser compreendido como ser humano, é necessário que seja cidadão, seguindo a legislação e os costumes previamente ao reconhecimento de suas qualidades humanas.

Diferentemente de situações anteriores, a sociedade brasileira reage contra a corrupção. A conjuntura política do nosso país passa por transformações estruturais. Historicamente, é o resultado de um processo de redemocratização do país, desde 1985. Portanto, agora na segunda década deste século, as experiências de hoje compreendem as do passado e, nesse sentido, o conhecimento nos mantém na história em busca de maior igualdade de direitos, estabilidade econômica com a melhora do padrão de vida da sociedade, com a mobilidade social das classes subalternas, maior participação da população na cultura e na sociedade.

Nesse sentido, a relação binária entre comunidade e comunicação, que parecem indissociáveis, tanto no seu sentido etimológico como no sócio-histórico, transforma o significado geral estabelecido de democracia, pelos diversos contextos de suas práticas. Contudo, no que diz respeito aos aspectos globais, o sentido amplo da democracia é muito importante nas sociedades eleitorais e de opinião pública. Portanto, na medida em que se enfatiza a influência da indústria cultural, a humanidade se apresenta em sua diversidade cultural como uma realidade planetária sob a tutela da tecnologia e da comunicação.

CHRISTIANE WAGNER

Universidade Estadual de
Campinas.

Instituto de Artes, São
Paulo, Brasil

Mas que, por meio de uma democracia em seus ideais predominantes, pode encontrar o equilíbrio de interesses comuns, ou seja, do senso comum, do povo e de seu governo.

Com esse objetivo, visando uma interação e um sentido para o tema desta edição 16, *Sociedade e Politização*, nossa comissão editorial, em entrevista com o Prof. Dr. Gilberto Vasconcelos, oferece ao leitor a opinião desse sociólogo. Suas respostas, bem fundamentadas, apresentam um contexto sociocultural brasileiro que marcou a nossa história, mas que ainda pode resistir diante da conjuntura atual. O trabalho de Vasconcelos testemunha uma realidade sociopolítica da nossa modernidade e que ainda repercute em nossos dias, mesmo em meio às influências globais e convergências culturais. Entre suas principais obras sobre a sociedade brasileira, destacam-se *Depois de Leonel Brizola* (Caros Amigos, 2008) e *Ideologia curupira* (Brasiliense, 1978) com prefácio de Florestan Fernandes, resultado de seu doutorado em Ciências Sociais aos 27 anos na Universidade de São Paulo. A segunda obra tornou-se referência sobre os estudos do Integralismo no Brasil.

Além disso, A Profa. Dra. Diana Helena De Benedetto Pozzi, nossa editora responsável, apresenta sua opinião sobre os conceitos cidadania e politização. Levantando questões que abrangem importantes dúvidas e discussões da sociedade para o entendimento da relação indivíduo e coletividade quanto ao sistema econômico de tendência global e suas repercussões frente à cultura e à educação. Sua opinião tem como base os recentes temas abordados nos meios de comunicação e principais instituições do Estado e, especialmente, as teorias dos sociólogos Anthony Giddens e Thomas Piketty visando maior justiça e igualdade social.

Entre nossos convidados, Eugênio Bucci discute um tema sempre atual para o sentido de uma sociedade democrática que é o do “diálogo entre o direito e o jornalismo”. Em princípio, a reflexão sobre a liberdade de imprensa torna-se fundamental no artigo de Bucci ao tratar seu significado e paradoxo à medida que justifica a necessidade de conservar a prática do jornalismo crítico contra a corrupção. Nesse sentido, cita “o paradigma do jornalismo articulado em rede na realização de reportagens transnacionais” como a mais recente inovação. Uma discussão bastante complexa e que se pauta nos principais resultados dessa prática jornalística e nas análises de importantes pensadores, entre eles se destacam Jürgen Habermas e Norberto Bobbio, a respeito do termo liberdade em relação à ética, à sociedade e ao direito fundamental. Enfim, Bucci, em sua reflexão, nos orienta quanto ao sentido dessa liberdade de expressão: “A liberdade de um é justamente o que assegura a liberdade do outro, isto sim. É apenas uma concepção de liberdade com esse lastro de racionalidade que pode encontrar sustentação na democracia contemporânea”.

Seguidamente, Dennis de Oliveira, reflete sobre a concepção de extensão como uma socialização do conhecimento e recorre aos principais pensadores desse assunto e, principalmente, Paulo Freire ao apresentar a universidade como principal referência para o diálogo e inclusão dos grupos minoritários. E, nesse contexto de inclusão, Lucia Reily, professora e vice-diretora do Museu de Artes Visuais (MAV) da Universidade de Campinas (UNICAMP), apresenta o resultado de uma de suas pesquisas sobre o acesso à cultura das pessoas com necessidades especiais. Em *O museu é seu: acesso à visitação virtual a museus de arte para todos*, Reily e as coautoras Agda Brigatto e Jéssica Carvalho apresentam uma análise empírica destacando as políticas públicas de inclusão cultural, a acessibilidade em museus de arte e *Web Content Accessibility Guidelines* para inclusão

digital. Soma-se ao encontro de uma sociedade que busca igualdade, o assunto arte e cultura com o seguinte artigo selecionado: *O mundo é um palco: experiência de oficinas de teatro na saúde mental*, dos pesquisadores Edilaine Cristina Gherardi-Donato, Maria Fernandes, Carla Teixeira, Larissa Gimenez e Vinícius de Moraes. De igual importância, outro artigo selecionado sobre o assunto arte e cultura apresenta a análise de *10 anos do Jardim da Percepção do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC-USP)*. Os resultados dessa análise apresentada pelos pesquisadores Rafael Mori, Pedro D. C. Junior, Antonio Curvelo e Cibelle Silva consolidam a valia dos “museus e centros de ciências como espaços que contribuem para a elevação do nível cultural da comunidade”.

Contudo, ao sentido de uma democracia, os dois artigos escolhidos que encerram esta edição são oportunos ao tratar a educação e a cidadania em consequência às sucessivas reivindicações de melhores condições do ensino médio, fundamental e superior em nossas escolas e universidades públicas. Os autores Lorryne Silva, Diego Paula e Cesar Mendo relatam o projeto de extensão universitária com crianças das escolas públicas do município de Cáceres no Mato Grosso, desenvolvendo os seguintes temas: O que é política? O que é participação? Democracia, história do voto e cidadania. Assim sendo, ao pensar em uma geração para o futuro da democracia de nosso país, atualmente, entre as soluções que buscam melhor consenso como resposta, destaca-se o artigo dos autores Marília Bregalda, Beatriz Pereira, Daniel Antiquera e Joana de Souza em *Rodas de conversa como dispositivos de reflexão, produção de conhecimento e mobilização: experiências na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)*. Esse artigo mostra a relevância do diálogo entre docentes e discentes da Universidade Federal da Paraíba em rodas de conversa, objetivando o sentido de coletividade, o papel social da universidade na transmissão do saber e produção “universal” de conhecimento. Os autores analisam as mesas redondas e suas respectivas atividades com referência às importantes obras *Universidade Brasileira: reforma ou revolução* (1975), de Florestan Fernandes, e *A universidade necessária* (1975), de Darcy Ribeiro.

A presente edição abrange o espírito de nossos tempos em meio à diversidade dos pontos de vista e ideias em relação ao tema *Sociedade e Politização*. Os ensaios e artigos comportam em sua totalidade dois aspectos que respectivamente representam a *Revista Cultura e Extensão USP*: a liberdade de expressão sem intenção moral ou doutrinária e, principalmente, o respeito às diferenças. Enfim, esta publicação é composta de contribuições ilustrativas e teóricas de diferentes áreas do saber visando, sobretudo, a extensão ao conhecimento e a participação cultural. Encerramos, assim, esta edição em momento que é não apenas a passagem para o novo ano, mas, especialmente importante para um balanço dos valores de nossa sociedade, com os quais todos nós devemos nos comprometer, independentemente das questões político-ideológicas, de crenças, religiões e gêneros, na expectativa de que 2017 seja próspero!

Boa leitura!

CHRISTIANE WAGNER professora de Ciências da Comunicação e Estética do Instituto de Artes da Universidade de Campinas (IA-UNICAMP) e editora associada da Revista de Cultura e Extensão USP – e-mail: christiane.wagner@usp.br



ENTREVISTA *interview*

“Política e Politização”

“Politics and Politicization”

Em tempos de grandes mudanças políticas a nível global, entrevistamos Gilberto Felisberto Vasconcellos, sociólogo e professor do Instituto de Ciências Humanas da Universidade Federal de Juiz de Fora, a fim de compreender a complexa relação entre política e sociedade.

Primavera Borelli – *Há várias concepções sobre a palavra política, inclusive quando usada como adjetivo. Afinal, o que é política no campo da sociedade?*

Gilberto Vasconcellos – Política para o povo é pior do que vender a mãe. O mais interessante é que os políticos, deputados e senadores, que vivem da política, usam a palavra política em sentido pejorativo. É preciso sempre prestar atenção na conotação da palavra política. O significado da política remete a um mundo dividido, a um mundo do conflito e do antagonismo, e isso ocorre assim porque o mundo real é um mundo dividido em classes. Não existe política como atividade autônoma.



DIANA HELENA DE
BENEDETTO POZZI,
WALDENYR
CALDAS, PRIMAVERA
BORELLI E CHRISTIANE
WAGNER

Universidade de São Paulo.
Pró-Reitoria de Cultura e Ex-
tensão Universitária, São Pau-
lo, Brasil

GILBERTO FELISBERTO
VASCONCELLOS

Universidade Federal de Juiz
de Fora. Instituto de Ciências
Humanas, Minas Gerais, Brasil

Suzana Avelar – *Como podemos entender o significado de política, para além das instâncias de poder público?*

GV – Política, dizia Leonel Brizola, é briga de foice no escuro. Política para lembrar Leon Trotsky, é luta de interesses, cujos vencedores não o são porque são mais inteligentes ou porque usam argumentos melhores elaborados, se isso fosse verdade, Leon Trotsky e não Stalin teria dado a orientação do poder soviético depois da morte de Lênin. Poder público e poder privado não são entidades separadas, ambas operam em função da luta de classes. Afinal, o Estado, na definição clássica, não passa de um comitê dos interesses das classes dominantes.

Waldenyr Caldas – *O poder*

Legislativo em uma Democracia Representativa se constitui em legítimo representante do povo. Por que no Brasil essa mesma Democracia Representativa transfere o poder final de decisão ao poder Judiciário, na instituição do STF (Supremo Tribunal Federal), judicializando as decisões que deveriam ser tomadas pelo poder Legislativo que é formalmente o representante da sociedade entre os três poderes?

GV – A questão dos Três Poderes não deve ser analisada em si mesma, mas como reflexo da estrutura de classe na sociedade brasileira. O atrofiamento do poder judiciário, no sentido de interferir nos rumos da política, é consequência da pós-ditadura. A ditadura brasileira se iniciou em 1964, foi compreendida como uma usurpação do poder pelos militares, deixando de lado a sua essência: a organização do poder econômico pelas multinacionais. Fato, é que a predominância do judiciário não afetou em nada a organização desse poder multinacional. O que devemos nos perguntar é porquê, qual o motivo de terem acontecido vários golpes, simultaneamente, na América Latina. A substituição dos militares pelos juristas não

altera a infraestrutura econômica da sociedade. A ciência política, que não consegue superar a herança dos bacharéis não atenta para a transferência de excedente da economia brasileira, ou seja, a operação de repatriar os lucros dos países subdesenvolvidos para os centros metropolitanos. Existe uma ilusão – para não dizer má fé – de que bastam eleições parlamentares e o funcionamento do judiciário para que haja democracia. Os políticos não tocam na questão das “perdas internacionais”, como dizia Leonel Brizola, o último político anti-imperialista que existiu no Brasil. Isso significa que sob o signo do judiciário o imperialismo deixa de ser inerente ao capitalismo atual; trata-se apenas de uma contingência que pode ser evitada. A ciência política passa por cima do fato substancial

de que o imperialismo é um estágio econômico inerente ao capitalismo e, portanto, insuprimível.

Diana Pozzi – *O que seria politização de uma sociedade? A população brasileira, inclusive as assim chamadas elites*

e, particularmente, as intelectuais, seria politizada?

GV – A política é uma maneira de organizar os interesses de classes contraditórios, de modo que toda sociedade em sua essência está politizada. Acontece que normalmente ela é politizada pelos interesses das classes dominantes. Muitas vezes a ofensiva da direita, como está acontecendo atualmente, não significa que a sociedade esteja politizada. Lembro aqui a observação de Leon Trotsky, segundo a qual a sociedade atinge o máximo de conflito com a greve geral e a revolução, trata-se de um ponto culminante da luta de classes, mas isso não significa que com a ausência de greve e revolução estaríamos em um regime social tranquilo e sem conflitos políticos. Evidentemente a classe dominante, prefiro esta expressão que elite, que é muito edulcorada, nunca se mantém indiferente em relação aos dominados. O domínio do capital se faz por todos os poros da sociedade, quando a classe operária se

organiza em função dos seus interesses legítimos, imediatamente a classe dominante a criminaliza, chamando-a de canalha operária, como dizia Marx em O Capital. Isso porque a sociedade capitalista pressupõe a subordinação do trabalho ao capital. Os intelectuais, como dizia Darcy Ribeiro, são uma matéria extremamente corruptível. O intelectual, se não abandona sua classe de origem, em geral burguesa ou pequeno burguesa, converte-se em um laiaio ou um cipayo dos interesses das classes dominantes. Em se tratando de Brasil, esses interesses são uma combinação da burguesia bandeirante com os estamentos multinacionais. Isso porque a classe dominante no Brasil não é a burguesia brasileira, a burguesia brasileira é uma força auxiliar dos gerentes multinacionais, cujos proprietários moram fora do país. A parceria da burguesia nacional com as empresas multinacionais não traz progresso algum para o povo e o país, mas os intelectuais corrompidos fazem o elogio do capital estrangeiro como dinamismo do desenvolvimento.

O intelectual bem sucedido é aquele que se adapta ao aparato da classe dominante, que implica o aparato universitário e o midiático.

Waldenyr Caldas – *Como você vê os movimentos de massa que têm surgido em nosso país nos últimos três anos? Seriam eles reflexo de um maior nível de politização da sociedade brasileira?*

GV – Os movimentos de massa ocorrem de maneira disruptiva, refletindo em insatisfação, carência econômica, indignação contra o status quo, mas carecem de um elemento fundamental da atividade política: direção. Esta, em geral, é atributo de partido político, e o que nós observamos atualmente é a falta de partido político revolucionário com capacidade de direção. Se o partido está em crise, mais crise ainda existe nos movimentos de massa, os quais aparecem e desaparecem de forma volátil.

Suzana Avelar – *A cultura pode contribuir para uma*

politização da sociedade? Como isso está ligado ao presente que vivemos no Brasil?

GV – Há que se fazer uma distinção entre Cultura e Ideologia. A verdadeira Cultura está em conflito com a ordem dominante. Nesse sentido ela assemelha-se à ciência, cuja função é iluminar as coisas, lembro a frase lapidar de Karl Marx: “se a essência e a aparência das coisas se confundissem, não haveria necessidade da ciência”. Ao contrário da Cultura, que é motivada pelo valor de uso, a Ideologia é puro valor de troca que encobre a essência da sociedade. Hoje no Brasil estamos vivendo sob a opacidade ideológica representada pelos meios de comunicação de massa, sobretudo a telenovela, que é a rainha do Brasil, ou seja, a telenovela substituiu a mandioca, como dizia Luís da Câmara Cascudo, escritor do

Folclore que é criminosamente sabotado pelos professores universitários.

Diana Pozzi – *Educação seria importante para a politização? Como ela deveria ser exercida? Atendendo àqueles*

que estão no poder (como ocorre com os americanos, ocorreu com os nazistas e ainda acontece com os de esquerda, comunistas que sequer distinguem Socialismo de Comunismo)?

GV – É um truísmo afirmar que a Educação é um fator de desenvolvimento do povo. Na verdade, a Educação, seu conteúdo, não deixa de ser expressão dos interesses da classe dominante. Evidentemente, como mostrou Darcy Ribeiro, nós devemos apoiar toda política que objetive colocar todas as crianças na escola, mas esse objetivo é absolutamente impossível sob a vigência do subdesenvolvimento capitalista, eu diria até que uma Universidade Nacional é impossível num país em que a ideia da nação não se completou. A Universidade se nutre da ideologia multinacional, tanto é que se for passado um pente fino, a universidade brasileira pouco contribuiu para a elaboração de uma teoria do atraso brasileiro e de sua superação. Os últimos

intelectuais que tentaram dar algum lustro para a teoria sociológica do subdesenvolvimento foram Ruy Mauro Marini e Álvaro Vieira Pinto, por sinal dois intelectuais marxistas que a nova geração de hoje não conhece. O que a nova geração conhece são as flores retóricas de uma ciência social decadente que apregoa que a multinacionalidade ajuda o país subdesenvolvido a desenvolver-se. Em outras palavras, a indústria nacional deve submeter-se ao controle da corporação multinacional, que é a instituição chave do capital financeiro.

Diana Pozzi – *Nos países nórdicos, como Dinamarca e Finlândia, que têm dado importância à educação e onde a desigualdade socioeconômica é menor, isto não estaria relacionado à educação e uma melhor politização da sociedade?*

GV – Evidentemente, a pressão política interfere no maior ou menor nível educacional da sociedade. Isso pressupõe que a educação em si não é um fator determinante na dinâmica da sociedade; em outras palavras, a educação não é o motor da história, como tem sido alardeado por todos os partidos políticos, quer da direita, quer da esquerda. O próprio Banco Mundial hoje se arvora a defensor da educação. Não há ninguém que se insurja contra a educação, porém a educação hoje se tornou uma ideologia, no sentido marxista do termo, ou seja, uma mistificação. Aqui no Brasil tivemos um exemplo notório de educador, que foi Darcy Ribeiro, discípulo de Anísio Teixeira. Darcy Ribeiro concebeu a Universidade de Brasília e os CIEP's (Centro de Educação Pública Integrada), mas ele, em nenhum momento, chegou à conclusão de que, num país subdesenvolvido e submetido à dominação imperialista, poderia universalizar a educação, assim como seria impossível uma universidade nacional em um país que não controla o seu destino econômico e político.

Primavera Borelli – *A proposta de "escola sem partido", se aprovada, levará a que tipo de cidadãos e*

sociedade?

GV – Um cidadão completamente idiota, que é a negação da verdadeira cidadania. Aliás, é preciso fazer um reparo quanto ao uso abusivo da palavra cidadania que tomou conta dos estudos universitários. Cidadania é uma palavra burguesa que pouco aparece no léxico marxista, este prefere falar em produtor. Com efeito, como falar em cidadão operário? O operário se destina a enriquecer o outro, portanto sua função não é exercer a cidadania de nada.

Christiane Wagner – *Brasil tem hoje uma grande participação da mídia, ou seja, uma grande "mediação" entre as forças: a sociedade e o poder. Nesse sentido, há quem suponha maior informação, transparência e maior cidadania para uma consciência política. Além disso, são muitas as ações em comum acordo com o Estado para subvenção de atividades, principalmente projetos culturais e artísticos, ao contrário das ações subversivas que prevaleceram na modernidade, na sociedade brasileira, sob um governo autoritário. Não é nesse caso que, desde o início do século XXI, sendo consensuais com o Estado, estaríamos aceitando a utopia da liberdade de expressão no seu sentido mais ingênuo para um ideal democrático?*

GV – A mídia no Brasil, palavra, essa, estrangeirada, que designa os meios de comunicação de massa, é o principal fator contra-revolucionário. A propósito, convém chamá-la pelo seu verdadeiro nome, segundo Theodor Adorno, que é Indústria Cultural, isto é, a cultura produzida pelos interesses das classes dominantes. Indústria da consciência. Indústria ideológica. Não seria descabido afirmar que o golpe de 64, cujo objetivo foi implantar as multinacionais no seio da produtividade brasileira, foi acompanhado da necessidade de construir uma televisão que legitimasse a entrega do país aos interesses imperialistas. A telenovela, por exemplo, funciona como uma arma para convencer (arma doce, sedutora e mistificada) os telespectadores de que o melhor caminho é prestar lealdade aos dominadores.

Diana Pozzi – *Ao mesmo tempo as redes sociais e as ONGs, como Avazz, change org, Greenpeace, têm feito campanhas e coletado adesões, que têm produzido resultados junto às classes dominantes. Os resultados obtidos pelos modernos meios de comunicação não se beneficiariam se houvesse uma participação ainda maior de pessoas educadas e críticas participantes da sociedade?*

GV – Não acredito. Essas agências estão a favor do capital, operam segundo os interesses da burguesia nacional ou internacional. Essa ideia de que as pessoas inteligentes poderiam colaborar para um alargamento do processo civilizatório não passa de um “sub-Iluminismo” que já foi criticado extensivamente por Adorno e Horkheimer, em seu livro *A Dialética do Iluminismo*, publicado em 1944, livro no qual está formulado o conceito de Indústria Cultural, que é o tópico essencial em qualquer discussão séria sobre educação.

Christiane Wagner – *A mídia, as redes sociais, tudo converge para uma recente e grande realidade, sobretudo mundial. Porém, as notícias e as imagens*

não são percebidas pela maioria com clareza. A noção do que se entende por verdade é dissimulada em relação à formação de opinião e aos critérios políticos. Nesse sentido, como é possível atingir o interesse político como processo de socialização brasileira em busca do conhecimento, da educação, dos direitos humanos para o respeito e participação de todos com igualdade?

GV – Theodor Adorno dizia que a televisão não manipula inteiramente as pessoas: a televisão apenas torna as pessoas aquilo que elas são. Meu amigo Cláudio Abramo, um dos últimos jornalistas idôneos do Brasil, dizia que a democracia só iria acontecer no Brasil quando todas as televisões privadas forem fechadas. Eu concordo inteiramente com isso, principalmente porque há no mundo da comunicação uma espécie de oligopolização latifundiária. Não podemos nos esquecer que apenas nove famílias dominam os meios de comunicação de massa, e isso é intocável, assim como é intocável o poder dos latifundiários. Jango caiu porque quis alterar esse poder, Dilma não quis alterar esse poder, mas caiu também.

NÃO HÁ NINGUÉM QUE SE INSURJA CONTRA A EDUCAÇÃO, PORÉM A EDUCAÇÃO HOJE SE TORNOU UMA IDEOLOGIA, NO SENTIDO MARXISTA DO TERMO, OU SEJA, UMA MISTIFICAÇÃO.

GILBERTO FELISBERTO VASCONCELLOS professor titular da Universidade Federal de Juiz de Fora, coordenador do laboratório audiovisual KIVIDEOBIOPSIKOMASSAFOLK, sociólogo com trabalhos na área de Cultura, Economia Política e Agricultura, atuando principalmente nos seguintes temas: Pensamento Social Brasileiro, Sociologia da Arte, Desenvolvimento, Energia e Folclore – e-mail: gilbertovasconcellos@yahoo.com.br

DIANA HELENA DE BENEDETTO POZZI professora associada da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FM-USP) e editora responsável da Revista de Cultura e Extensão USP – e-mail: revistacultext@usp.br

WALDENYR CALDAS professor titular da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP) e editor associado da Revista de Cultura e Extensão USP

PRIMAVERA BORELLI professora titular da Faculdade de Ciências Farmacêuticas da Universidade de São Paulo (FCF-USP) e editora associada da Revista de Cultura e Extensão USP

SUZANA HELENA DE AVELAR GOMES professora da Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (EA-CH-USP) e editora associada da Revista de Cultura e Extensão USP

CHRISTIANE WAGNER professora de Ciências da Comunicação e Estética do Instituto de Artes da Universidade de Campinas, (IA-UNICAMP) e editora associada da Revista de Cultura e Extensão USP

The background of the page is an abstract watercolor painting. It features a central, dark, irregular shape that resembles a footprint or a shadow, surrounded by soft, blended washes of color including shades of blue, yellow, orange, and pink. The overall texture is soft and painterly.

OPINIÃO

opinion

Cidadania e Politização

Citizenship and Politicization

Eis dois conceitos que tem gerado confusões. Cidadania tem sido considerada por muitos como direito a ser adquirido pelas pessoas para que tenham níveis adequados de consumo. *Politização* é tratada como se fosse uma coisa para profissionais políticos que teriam a obrigação de atender aos interesses da população. Aparentemente a sociedade teria direitos, não teria responsabilidades sobre as coisas que ocorrem. Estas seriam tão somente responsabilidades dos políticos que devem servir e atender a todos os direitos que a sociedade se avoca. Seriam esses conceitos os corretos? *Cidadania* e *politização* não estariam intrinsecamente ligados e ambos não estariam vinculados à educação e à cultura de uma sociedade ética e preocupada com sua evolução?

Cidadania não seria uma questão de todos estarem atentos a seus direitos e deveres para com a sociedade em que vivem? Direitos e deveres não estariam vinculados à ética e respeito ao próximo? Isso não lembraria que o direito de um vai até onde começa o do outro? *Política* não estaria associada aos procedimentos na sociedade em que se vive? Estaria tão somente vinculada a votar e ser votado para algum cargo público? Atividade política não estaria intimamente ligada à cidadania?

Estas não são perguntas aleatórias para cada um responder sem uma avaliação consciente e crítica da sociedade em que vive. Cidadania e politização são questões básicas para qualquer sociedade e seus membros têm de ter consciência de que eles são parte integrante dela e responsáveis pelo que e como ela é. Cultura e sua educação começam a ser aprendidas já na vida intrauterina e irão ditar o comportamento de cada um e definir sua cidadania. É fato que existe um meio ambiente que poderá interferir nesse aprendizado, mas também é fato que cada um é responsável pelo seu caminho, escolhendo entre as opções que se apresentam e até criando novas.

Tudo indica que *cidadania* e *politização* estão estreitamente vinculadas e, o mais importante, que ambas são dependentes da cultura e da educação das pessoas que constituem a sociedade.

Aparentemente politização está sendo considerada como a luta pelos direitos à

DIANA HELENA DE
BENEDETTO POZZI

Universidade de São Paulo.
Faculdade de Medicina, São
Paulo, Brasil

cidadania, e essa, como uma capacidade de obtenção de bens de consumo e, na maioria das vezes, vinculada a interesses de partidos políticos e não necessariamente voltada aos interesses da grande maioria da população. Essa politização tem se manifestado, mais frequentemente, através de passeatas e greves. Estas, na grande maioria das vezes, são definidas por pequenos grupos que se reúnem em assembleias, que acontecem quase sempre em reuniões realizadas após se aguardar a segunda chamada e com qualquer quórum, por mínimo que seja. A grande maioria não participa e com essa legislação vigente essas assembleias minoritárias têm definido condutas, como se tivessem uma representatividade de fato. Essa ausência de cidadania se manifesta nas mais diversas associações de classe e até em situações simples como assembleias de condomínios. Em todas estas situações fica patente a omissão da maioria, que não assume sua falta, muito embora com razoável frequência questione e mesmo condene a proposta aprovada.

Por outro lado, essas assembleias decididas por minorias de pessoas que se pretendem politizadas muitas vezes estão sendo conduzidas por políticas partidárias e, de modo geral, associadas a questões salariais de classes definidas. Essas demandas, na grande maioria das vezes, são baseadas no prejuízo econômico que uma greve desse grupo pode causar, o que lhes dá vantagem na negociação e possibilidade de sucesso. De modo geral não há maior preocupação com o prejuízo social que pode acontecer.

Fica aparente, uma injustiça social, quando grupos têm mais possibilidades de reivindicação e se aproveitam dela e procuram levar vantagem por ter maior “poder de barganha”. Isso fica mais complicado quando se vive numa sociedade de consumo que privilegia os bens materiais e onde a desigualdade é crescente, o que acarreta um aumento na violência, num simulacro de equiparação. A desigualdade tem tido um crescimento continuado e que alguns pretendem que seja justificável como, por exemplo, Ayn Rand, escritora defensora do capitalismo. Entretanto, mais recentemente, após a globalização, a desigualdade crescente tem preocupado economistas como Anthony Giddens e Thomas Piketty. Numa sociedade desse tipo, que seria regida pela procura e oferta, e na qual as vantagens são obtidas pelo “poder de barganha”, quem apresenta esse poder sempre tem a possibilidade de adquirir mais e, com isso, aumentar a procura e aqueles que não têm essa vantagem acabam sendo prejudicados, pois ficam com menos possibilidade de adquirir. Também quem leva vantagem são aqueles que lucram com o consumo conseqüente à procura continuada. Deve ser notado que foram criados diferentes mecanismos, entre os quais os crediários, que prejudicam a relação procura e oferta. Fica patente o crescimento da desigualdade e a carência de cidadania que deveria prevenir que isso ocorresse.

Não existiria um caminho social e político melhor para se conseguir uma sociedade mais justa e menos desigual? Anthony Giddens, Thomas Piketty, Papa Francisco têm enfatizado que se faz necessária e urgente uma mudança nas sociedades para atingirmos esse objetivo. Sugerem que isso seria possível através da educação e do aumento da cidadania, o que tem como uma de suas conseqüências uma melhor politização o que inclui uma melhor escolha de dirigentes.

Politização estaria resumida a votar no partido x ou y e no candidato fulano ou beltrano? Politização seria fanatizar por algum partido e considerar os outros como adversários, como acontece nas torcidas de futebol?

É fato que existe uma cultura, que é até alimentada pelos meios de comunicação, no

sentido de que nos comportemos qual rebanhos: precisamos nos fazer iguais, pertencer a turmas e quem não é da turma é adversário, pois é diferente. Seria esta uma manifestação de cidadania? Muito provavelmente, como somos todos diferentes, para pertencer a alguma turma nessas condições temos de nos adequar, o que nem sempre nos faz felizes. Isso pode até provocar uma reação contra aqueles não o fizeram, o que os faria ainda mais “adversários”.

Os modernos meios de comunicação não facilitaríamos novos caminhos? Muito provavelmente por essa via poderemos encontrar um mundo novo, graças a todas as diferenças existentes, muitas vezes vinculadas às diferentes culturas que, muito embora diferentes da nossa, não são inaceitáveis. Provavelmente todas as culturas têm seus aspectos positivos e negativos. A nossa não necessariamente é a melhor sob todos os aspectos. Temos a possibilidade de nos comunicar e encontrar outras pessoas com sentimentos basicamente semelhantes, mesmo não sendo da assim chamada “nossa turma”.

Temos cada vez mais meios que nos permitem conhecer e criticar os acontecimentos e fazer opções. Temos também a crescente possibilidade de não repetir os inúmeros erros que a História mostra não só no Brasil, mas em toda a humanidade. Poderemos perceber quantas vezes foram aceitos discursos bonitos e agradáveis à população, que na maioria das vezes não se traduziram em ações positivas e muitas vezes, para não dizer sempre, só produziram consequências desastrosas.

Pela internet a comunidade pode ser e tem sido convidada a participar de passeatas que chamam a atenção de todos e demonstram com clareza o que está sentindo a população, que participa desses eventos calma e espontaneamente. Também os abaixo-assinados têm sido utilizados com esse mesmo fim e até deveriam ter maior repercussão nos meios profissionais de comunicação. Talvez devesse haver maior divulgação a respeito dos resultados que têm sido obtidos. Estas seriam manifestações que abrangem a todos e não só aos grupos e com condição de fazer mudanças na sociedade. Deve ser lembrado que, para uma melhor visão e crítica do que acontece não devemos nos ater a uma única fonte de informação com suas eventuais tendências, a internet também incorre nesse problema.

É fato que para atingir os objetivos de se ter condutas éticas e cidadãs há a necessidade primeira de modificarmos a nossa cultura. No nosso país, temos de perder o espírito do “jeitinho brasileiro”, que está fortemente vinculado a levar vantagem e é celebrado por muitos. Não temos “direito à cidadania”, temos sim o dever de ser cidadãos.

Para podermos cobrar ética, temos de ser éticos e para cobrar políticos temos de ser de fato cidadãos conscientes e críticos e ter, conseqüentemente, um espírito político. Afinal, os políticos que estão no poder fomos nós que escolhemos e, provavelmente, o fizemos por algum tipo de afinidade. Chama a atenção que, na sua grande maioria, os políticos são continuamente reeleitos. Aprovaríamos seus comportamentos? Teríamos medo de renovações? Cabe lembrar Tolstói que, em seu livro Guerra e Paz, escreveu que Napoleão não seria quem foi sem os franceses.

DIANA HELENA DE BENEDETTO POZZI *professora associada da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo (FM-USP) e editora responsável da Revista de Cultura e Extensão USP – e-mail: revistacultext@usp.br*



DOSSIÊ: POLITIZAÇÃO E SOCIEDADE

dossier: Politicization and Society

Corrupção, Imprensa e Opinião Pública: por um Diálogo entre o Direito e o Jornalismo¹

Corruption, Press and Public Opinion: for a dialogue between Law and Journalism

“A liberdade de um começa onde começa a liberdade do outro.”

Tercio Sampaio Ferraz Jr.

Fala-se muito – e recorrentemente – nas orquestrações da “mídia” para ludibriar a opinião pública. É uma história que se repete. Suas origens talvez se encontrem nas fábulas de princesas desprotegidas sob o domínio de um dragão botando labaredas pela bocarra. A “mídia”, claro, fica no papel do dragão. A opinião pública é a donzela inocente. A “liberdade” de seios nus na tela de Delacroix não nos deixa mentir. Mas, em Delcaroix, a liberdade em forma de mulher, que marcha à frente dos revoltosos, carrega a bandeira da consciência transformadora. É uma mulher liberta. Na nossa fábula mais presente, em que a opinião pública é vítima da maldade, a donzela ainda não descobriu em si a chama da coragem, ainda não tem aquela iniciativa toda e, reclusa, encarcerada, ainda espera um príncipe valente que a liberte. E então? Quem seria o príncipe? Muito simples: o príncipe valente é o destemido crítico de mídia que, armado de sua pena inteligentíssima, mais afiada que a espada de São Jorge, desmonta o embuste e emancipa a opinião pública de seu algoz fumegante. Chega de orquestrações!

Desconfio dessa lente. Quantas vezes não tenho visto a mesma fábula, sempre mal contada. Quantas vezes não tenho visto a imprensa (cada vez mais reduzida a essa designação perversa, “mídia”) levar a culpa pelos infortúnios dos poderosos que fazem ares de coitados. A culpa é sempre da “mídia”.² Você acredita nesse enredo?

¹ Este artigo foi originalmente apresentado, em 25 de outubro de 2015, como uma breve palestra no *SEMINÁRIO DA FEITICEIRA 2015 – DIREITO, CORRUPÇÃO E DEMOCRACIA*, organizado pelo professor Tercio Sampaio Ferraz Jr, em Ilhabela, São Paulo. O texto aqui apresentado é uma parte resumida de um ensaio que será posteriormente publicado em livro.

² Na França mesmo, muito recentemente, o jornalista Yves Mamou viu a mesma coisa. Ao publicar um livro que trata de manipulações e má fé, revela como o vício de jogar toda a culpa na “mídia” virou o refúgio predileto do discurso de defesa do poder. “‘C’est la faute aux médias’”. (Essay sur la fabrication de l’information. Paris, Payot, 1991). Na obra, o então editor de finanças do *Le Monde*, mostra vários casos em que o poder econômico interfere indevidamente na montagem das pautas das redações, e

EUGÊNIO BUCCI

Universidade de São Paulo.
Escola de Comunicações e
Artes, São Paulo, Brasil

No Brasil, de dez anos para cá, desde o escândalo do “mensalão” até o apocalipse da “Lava Jato”, é impressionante como as redações independentes vêm sendo atacadas pelo poder político e econômico (muitas vezes fundidos num só) como se fossem as grandes culpadas. As redações seriam as responsáveis pela crise generalizada e pela incriminação injuriosa de gente inocente. Curiosamente, esse discurso acusatório contra os jornalistas apenas beneficia os réus. Que eles têm o direito de defesa, não se discute. E a imprensa? Quem a defende? Será que devemos nos conformar com o discurso dos poderosos que não se cansam de condená-la quando ela ousa expor negociatas mal explicadas?

Notemos que, especialmente na Lava Jato, os réus estão longe de ser vítimas indefesas. São personagens graúdas do poder político e do poder econômico. No entanto, na narrativa que sataniza a imprensa, os réus sempre aparecem como perseguidos, como vítimas de preconceitos, e os jornalistas como capangas a serviço dos piores interesses. Não descarto a hipótese de que a Polícia Federal e o Ministério Público, sob as bênçãos da Justiça Federal, pratiquem abusos e errem a mão. Abusos, aliás, ocorreram e ficaram demonstrados.³ Este, porém, não é o meu tema desta vez. O ponto que questiono é a retórica que reduz toda a atividade jornalística a um complô contra os fracos e oprimidos.

Voltemos ao básico. A imprensa livre, mesmo quando ruim, é o melhor antídoto contra os desmandos no âmbito do poder público. Muitas vezes, é apenas com ela que a sociedade pode contar para enxergar os indícios de assaltos ao erário. A corrupção só logra seu intento quando silencia a reportagem, pela força das armas ou pela força do dinheiro. Não há corrupção que tenha estima pela imprensa livre. Ao contrário, o discurso que vilaniza os jornalistas é essencial a quem corrompe ou se corrompe. Logo, quem repudia a corrupção valoriza a imprensa livre, mesmo defeituosa.

Atualmente, no Brasil, a mesma lamúria infantil está em marcha contra o jornalismo. Os enunciados do mais envelhecido leninismo (já degradado em chavismo pós-stalinista) são exatamente iguais àqueles difundidos por expoentes das empreiteiras (esse setor da economia nacional que é tão ou mais atrasado politicamente que o latifúndio). Se ambos, o leninismo degradado e as empreiteiras que são alérgicas ao princípio da concorrência, cantam um dueto afinado para execrar os repórteres, é sinal de que eles aborrecem o poder.

A imprensa pode errar nos seus relatos, no seu tom, na sua urgência. Efetivamente, erra muito. Mas acerta nos parâmetros gerais de seu método e na sua razão de ser. Acerta em duvidar do poder e acerta em publicar o que o poder gostaria de esconder. Graças a esse método – e graças aos princípios que ele mobiliza –, a democracia

não o contrário. Mamou não cai nessa armadilha de apelos melodramáticos, segundo a qual os demônios do nosso tempo moram todos dentro das redações. Em vez disso, ele expande os horizontes da análise e mostra que os “complôs” (essa palavra tão repetida pelos adeptos das variadas teorias conspiratórias), quando tentados, não são urdidos por jornalistas, mas por aqueles que se veem ameaçados por jornalistas.

³ Ver, a esse respeito, o meu artigo “O sorriso do Caranguejo”, acerca de gravação, fora do horário determinado por decisão judicial, e divulgação posterior de conversa telefônica entre a então presidente Dilma Rousseff e o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, publicado no jornal “O Estado de S. Paulo” em 31 de março de 2016, página A2. A gravação e a divulgação tiveram sua legalidade contestada pelo STF, como o artigo aponta.

brasileira tem sido capaz de conhecer e de processar aqueles que tentam corrompê-la.

É a partir daí que – embora eu reconheça orquestrações que instrumentalizam segmentos do jornalismo em prol de objetivos táticos imediatos, objetivos estranhos ao jornalismo – diviso na cena brasileira uma orquestração contra a imprensa, com um discurso que, *data vênia*, nada tem de novo.

Corruptos odeiam jornalistas, especialmente aqueles jornalistas que o dinheiro da corrupção não compra. A mesma má vontade se expressa no semblante do poder. O poder não gosta da imprensa – apenas é forçado a conviver com ela. Cinicamente, se necessário. É assim desde quando a imprensa é imprensa.



Há cem anos, Max Weber anotou, com genialidade e crueza, esse espírito um tanto maligno do tempo. Em sua conferência de 1919, *A política como vocação*, ele escreve sobre a condição do jornalista profissional:

“É de mencionar, por exemplo, a circunstância de freqüentar os salões dos poderosos da Terra, aparentemente em pé de igualdade, vendo-se, em geral e mesmo com freqüência, adulado, porque temido, tendo, ao mesmo tempo, consciência perfeita de que, abandonada a sala, o anfitrião sentir-se-á, talvez, obrigado a se justificar diante dos demais convidados por haver feito comparecer esses ‘lixeiros da imprensa’” [6].

Consideradas as suas circunstâncias, os poderosos têm razão. Os jornalistas revolvem o lixo, de fato. São mesmo “lixeiros”. Mas há um detalhe essencial: não são eles que produzem o lixo. Quem fabrica o lixo são os poderosos que depois xingam os repórteres. Na história da imprensa, o xingamento “lixeiro” não é casual, não é um acidente de percurso. Lembra a palavra em inglês *muckraker* (“aquele que divulga a sujeira”, numa tradução livre). O presidente americano Theodore Roosevelt (1858-1919) reclamou dos *muckrakers* do *World* (jornal de Joseph Pulitzer), para protestar contra as revelações de episódios obscuros da construção do Canal do Panamá, ainda nos primeiros anos de seu governo (que se estendeu de 1901 a 1909) [4]. Naqueles tempos se popularizou também a expressão *yellow journalism* (que traduzimos no Brasil para “jornalismo marrom”), para classificar os diários que se dedicavam ao sensacionalismo político e a outros recursos apelativos. Note-se, porém, que, mesmo aí, mesmo quando enveredava pela deselegância, pelo mau gosto e pelo repulsivo, o jornalismo fustigava o poder e, por isso, mesmo sendo ruim, era bom.

Não vou aqui postular que jornalismo ruim é bom. Não pretendo defender a abolição da ética no exercício dessa profissão. Apenas tento repelir o argumento malicioso daqueles que, em nome de um deslize ético superficial de um ou outro órgão de imprensa, transformam em vítimas as mais poderosas engrenagens da corrupção – e em vilões os mais valorosos órgãos de imprensa.

O curioso é que os que desqualificam jornais para proteger ladrões ou usurpadores, como se protegessem vítimas frágeis do “sistema”, sempre recorrem à mesma estrutura narrativa. Além de “lixeiros”, acusam jornalistas de “requentar” histórias antigas.

Acusam-nos de hipervalorizar fatos menores com o objetivo de desestabilizar governos – como se fosse algum crime pedir o fim de um governo.

Sigamos com nosso esforço de memória. No dia 8 de agosto de 1977, durante a ditadura militar, Goffredo Telles Júnior, professor do Largo São Francisco, em São Paulo, leu, num ato público no pátio da própria Faculdade, a sua célebre “Carta aos Brasileiros”. Chamou a ditadura de ditadura, sem meias palavras, e pediu “Estado de Direito Já!”. No dia seguinte, a “Carta” foi noticiada com destaque em todos os jornais. No dia 10, seus efeitos se fizeram sentir no plenário da Câmara dos Deputados, em Brasília. O deputado Freitas Nobre, então líder do MDB, o partido de oposição, saudou o gesto de coragem do professor Goffredo. Foi aplaudido por seus pares. Em seguida, Cantídio Sampaio, líder da Arena, o partido da ditadura, pediu aparte:

“Sinceramente, não encontramos aqui um pensamento inédito. Os jornais, que são o grande veículo desta campanha articulada que essas organizações se apostam têm acolhido trabalhos de juristas como Seabra Fagundes, Aliomar Baleeiro e outros tantos, muito mais profundos, mais significativos e muito mais abrangentes, mas todos eles, senhor presidente, pecando por pretender abarcar a complexidade do problema político brasileiro apenas pelo seu aspecto jurídico”⁴[5].

O parlamentar da ditadura falava em “campanha articulada” contra o governo, que não está baseada em “nenhum pensamento inédito”. Quanto aos ditadores, não passariam de “vítimas” de uma orquestração midiática.

Em 2009, já no segundo governo Lula, o Senado Federal e a Câmara dos deputados se viam acuados e seus defensores lançaram mão de uma retórica parecida. Certa feita, o presidente do Senado na época, José Sarney (PMDB-AP), reclamou:

“Nós estamos sendo o que popularmente se chama de boi de piranha. Enquanto tudo passa, nós ficamos aqui na frente. E os grandes problemas não estão surgindo. Está [sic] se discutindo pequenas coisas”⁵.

Como Cantídio Sampaio, Sarney acreditava que aspectos menores (“pequenas coisas”) eram postos no lugar da complexidade do problema político brasileiro (“os grandes problemas”).

Naquele ano de 2009, no dia 8 de abril, uma quarta-feira, deputados de destaque engrossaram o coro dos (poderosos) descontentes. O *Estadão* de quinta-feira, 9 de abril de 2009, registrou o fato na página A8: “Câmara culpa mídia por imagem negativa”. Ninguém menos que o presidente da Câmara, Michel Temer, afirmou em plenário:

⁴ O diálogo está transcrito em *Estado de Direito Já! – Os trinta anos da Carta aos Brasileiros*, organizado por Cássio Schubsky, Flávio Bierrenbach e Almino Afonso (São Paulo: Lettera.doc, 2007), páginas 219 a 226

⁵ Ver no *Globo Online* de 12 de março de 2009, ou na *Folha de S. Paulo* do dia 13 de março, na matéria “Sarney usa polícia do Senado para vigiar casa”.

“Menos as notícias, talvez mais as manchetes e as fotos visam colocar a Câmara dos Deputados em confronto com a opinião pública. Veja que a cultura política vai sendo construída de uma maneira que, se nós não repudiarmos um pouco, não tivermos uma ação muito concreta em relação a isso, não estaremos fazendo um benefício à democracia.”



No dia 16 de setembro daquele mesmo ano, 2009, Sarney – então já às voltas com as reportagens que tinham denunciado os atos secretos no Senado, beneficiando monetariamente os seus protegidos⁶ – voltou ao ataque. Desde o dia 31 de julho daquele ano, as reportagens do *Estadão* que expunham a operação então chamada de Boi Barrica tinham motivado a decisão do Tribunal da Justiça do Distrito Federal de proibir, a pedido de Fernando Sarney, filho do senador, qualquer nova publicação sobre o tema, num claro caso de censura judicial. Mesmo com a censura a seu favor, José Sarney decidiu seguir atacando o jornalismo. E disse: “A mídia passou a ser uma inimiga do Congresso, uma inimiga das instituições representativas”.⁷

A declaração, que parece com essas que hoje são pronunciadas por personagens como Nicolás Maduro, Rafael Correa ou algum porta-voz de empreiteira, foi retrucada em editoriais dos diários e de revistas. Foi assunto de capa do caderno *Aliás* naquela mesma semana. De repente, Sarney parecia convertido às teses de Noam Chomsky. Acontece que Chomsky investiu seu pensamento contra a “mídia” por ter visto nela uma artimanha da classe dominante contra os explorados, ou seja, ele acusa a “mídia” de ser um aparelho de opressão de classe. José Sarney, entretanto, era, como sempre foi, um representante de oligarquias políticas e econômicas (ele mesmo ligado a uma forte empresa familiar de radiodifusão). Com que legitimidade, então, mobilizava um palavreado esquerdista para atacar repórteres e proteger privilégios?

Outro aspecto que chama a atenção no discurso de Sarney, e de outros, é o modo como se confundem intencionalmente os conceitos de “mídia” e “imprensa”. Os dois termos denominam objetos distintos viram sinônimos nesses discursos. A “mídia” – esse aportuguesamento da pronúncia inglesa da palavra latina “media” (meios), plural de “medium” (meio) – é um vocábulo que, rigorosamente, não deveríamos pronunciar nunca. Deveríamos falar simplesmente “meios”. Seria mais claro e menos afetado. Mas concedamos que a tal “mídia” conseguiu ingresso nos dicionários brasileiros, onde ganhou seu significado reconhecido. O substantivo feminino “mídia” engloba todos os meios e todos os seus conteúdos, dos *outdoors* às telas de cinema, dos programas de auditório aos caminhões com alto-falante que vendem pamonhas de Piracicaba, dos jornais diários às propagandas de automóveis coladas nas poltronas de avião.

⁶ A série de reportagens de Leandro Colon, Rosa Costa e Rodrigo Rangel levaria o Prêmio Esso de Reportagem de 2009.

⁷ Disponível em: <<http://g1.globo.com/Noticias/Politica/0,,MUL1305178-5601,00-MIDIA+PASSOU+A+SER+INIMIGA+DAS+INSTITUICOES+REPRESENTATIVAS+DIZ+SARNEY.html>>. Acesso em: 27 out. 2015.

Sarney não tinha nada contra telenovelas, videogames ou outdoors. Por que então ele falava em mídia, se seu único problema era com a imprensa? Convenhamos que dizer que a mídia em geral estivesse voltando suas pontarias contra o Congresso Nacional não teria sentido nenhum. E Sarney sabia disso. O propósito de sua declaração não era falar mal dos *outdoors*. Era, isto sim, desclassificar e deslegitimar a imprensa. Ao se referir à imprensa como sendo a “mídia”, porém, o senador conseguia diluir o conceito de jornalismo e igualar o jornalismo a um mero passatempo dedicado a entreter plateias entediadas. Chamando a imprensa de “mídia”, ele retirava da imprensa o seu valor único.

Para entender um pouco melhor o dano conceitual acarretado por essa indistinção entre imprensa e “mídia”, pensemos a imprensa como instituição social (não estatal). Essa instituição tem sua garantia na liberdade de expressão e no direito à informação. É garantida, portanto, pelo Estado de Direito, mas não se situa dentro dele, e sim fora. Tem seu corpo nos jornais e nas revistas, nas emissoras de rádio e televisão, nos blogs e sites, nas redes sociais, e se manifesta no debate público. A imprensa responde pela mediação dos debates de interesse comum na esfera pública, a mesma esfera de onde emergem os representantes do povo que vão representá-lo dentro das instituições mais ou menos estatais. A imprensa exerce a mediação crítica dos debates da esfera pública – e esta, por definição, também não se estrutura como entidade estatal ou jurídica. Habermas, em diversas passagens, adverte para essa definição não estatal de esfera pública.

A esfera pública se distingue como uma estrutura comunicacional que está relacionada a um terceiro aspecto da ação comunicativa: não se refere nem às funções nem ao conteúdo da comunicação de todo dia mas ao espaço social gerado pela comunicação [3].

Por certo, todos os tentáculos da extensa “mídia”, que envolvem a indústria cinematográfica e o circuito de shows em estádios, além dos meios de comunicação convencionais, compõem de modo direto ou indireto a um conceito expandido de esfera pública. Isso está fora de questão. Mas, aí dentro, a imprensa se ocupa de forma especializada, diferenciada – e profissionalizada – da tematização das questões de interesse público segundo procedimentos que põem em pauta, permanentemente, a crítica do poder. Logo, imprensa não se confunde com programas de auditório, telenovelas, games e outros divertimentos. Ao igualar uma coisa à outra, o que se tem é o rebaixamento do conceito de imprensa ao nível de um passatempo descartável. Se ela é assim, se a imprensa e a publicidade, se a imprensa é a mesma coisa que uma comédia exibida à tarde na televisão aberta, então a imprensa não é essencial. Pior: pode ser tratada pelo Estado como se fosse um passatempo banal. Se ela é assim e se volta contra a democracia, então, deve ser tratada com dureza pelo poder político, que teria legitimidade para enquadrá-la, puni-la e restringir seu alcance.

José Sarney e outros parlamentares tentaram, em 2009, promover uma orquestração contra a imprensa. Fracassaram ridiculamente, mas tentaram. Outros seguem tentando até hoje.

Em qualquer tempo, o poder não cai de amores pela imprensa. Frequentemente, mostra seu ódio contra ela. Não suporta o jornalista como intelectual, não suporta o jornalista como operário da notícia, não suporta o jornalismo em rede. Não suporta o jornalista em nenhuma de suas três dimensões.

Falemos um pouco sobre essas três dimensões, ou três paradigmas, pois os três compõem a identidade essencial dessa figura insuportável para as redes da corrupção. O primeiro deles, o paradigma do jornalista como intelectual, foi fixado a partir do final do século XIX. O escritor francês Émile Zola (1840-1902) é seu modelo principal. O texto que ele publicou no dia 13 de janeiro de 1898, na primeira página do jornal *L'Aurore*, de Paris, conformou em definitivo o tipo a que passamos dar o nome de intelectual.

O segundo paradigma, o do jornalista como operário da notícia, tem em Carl Bernstein e Bob Woodward a sua expressão mais notável. A série de reportagens que ambos assinaram juntos no *Washington Post* entre 1972 e 1974 foi crucial para desmontar os crimes cometidos pela cúpula do governo de Richard Nixon para espionar os adversários. No final das apurações – e das investigações conduzidas por autoridades – daquele escândalo, que entrou para a História com o nome de Watergate, Nixon foi obrigado a renunciar.

Enquanto Zola era um pensador maduro e consagrado, uma voz autoral, o intelectual por excelência, os dois repórteres do *Post*, que beiravam os 30 anos, eram praticamente anônimos dentro de uma redação de nada menos do que mil jornalistas. Descobriram, checaram e publicaram as notícias que o poder adoraria esconder. Eles erraram, muitas vezes, mas militavam do lado da luz. Combatiam a mentira. Combatiam a corrupção.

Hoje, o regime de trabalho da imprensa vem admitindo variantes inovadoras. No bojo dessas inovações, desponta o terceiro paradigma: o do jornalismo articulado em rede na realização de reportagens transnacionais. A revelação, entre 2014 e 2015, das contas secretas (numeradas) abertas na Suíça por políticos, empresários, celebridades e traficantes, entre outros tipos, por orientações do HSBC, só foi possível graças à ação do Consórcio Internacional de Jornalistas Investigativos (ICIJ, em inglês), com base em Washington. Foram 140 profissionais de 45 países, em cooperação com repórteres de grandes veículos da imprensa tradicional. Outra vez, a imprensa desbaratou as teias da corrupção.

Qualquer que seja a abordagem que façamos, preservar as garantias para prática do jornalismo crítico é prioritário se desejamos uma sociedade em que a prática da corrupção seja desencorajada. Enquanto a corrupção depende do segredo e da opacidade para existir, a imprensa dá publicidade às questões de interesse público, amplia os horizontes do direito à informação e, por fim, da materialidade para a liberdade de expressão – que se completa na liberdade de fiscalizar o poder.

Em que termos devemos então pensar a liberdade nesse ponto, quero dizer, nessa inflexão precisa em que a cultura do universo jurídico arrisca um diálogo com o multiverso do jornalismo?

Recorro a um parágrafo de Norberto Bobbio. Em *A Era dos Direitos*, ele escreve:

Dos quatro direitos elencados, somente a liberdade é definida (art. 4º [*da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1989*]); e é definida como o direito de “poder fazer tudo o que não prejudique os outros”, que é uma definição diversa da que se tornou corrente de Hobbes a Montesquieu, segundo a qual a liberdade consiste em fazer tudo o que as leis permitam, bem como da definição de Kant, segundo a qual a minha liberdade se estende até o ponto da compatibilidade com a liberdade dos outros” [1].

Bobbio irá mais longe, mas isso é o que nos basta, até aqui. A ideia central nessa concepção jurídica de liberdade supõe que ela seja precedida pela lei. Só seria possível, então, conceber a liberdade a partir do marco posto pela norma jurídica. Seja porque o direito “autoriza” a liberdade, seja porque algo no direito “não restringe” a conduta acolhida pelo campo demarcado da liberdade, a ideia de que o direito se põe como pré-requisito da liberdade fica subentendida ou pressuposta aí.

Ao nos deslocarmos do universo do Direito para a esfera da imprensa, teremos um pequeno problema no ponto de vista. Vejamos o tema da liberdade como o vê aquele que se dedica ao jornalismo crítico. Se, em nosso tempo, não há lei sem o Estado – mais ou menos como não há democracia sem Estado de Direito –, temos que não poderá haver liberdade de imprensa sem um Estado democrático que seja capaz de assegurá-la. Isso significa que a imprensa livre seria um benefício que o Estado concede à sociedade, ao menos nos marcos da lei. Sendo assim, caberia ao jornalismo “fazer tudo aquilo que as leis permitam”, nos termos de Bobbio.

Esse modo de resumir a questão está errado? De modo algum. Mas é aí que se planta o nosso problema. Aparentemente inofensiva, a formulação acima resumida – à qual se filiam, de modo mais ou menos irrefletido, boa parte dos chamados “operadores do direito” –, se levada a ferro e fogo, seria desastrosa para uma compreensão menos esquemática da liberdade de imprensa e das razões pelas quais ela nos é tão imprescindível. É certo que cabe, sim, ao Estado de Direito, garantir a plena vigência de um regime de liberdade de imprensa, mas isso não basta. É preciso levar em conta, também, que não há Estado de Direito sem uma sociedade livre que o construa dia após dia.

Na perspectiva histórica, haveremos de concordar todos, não é o Estado de Direito que põe a liberdade de imprensa, mas exatamente o contrário. A formação do Estado Moderno – amparada pela formação da esfera pública burguesa – é repleta de evidências dessa constituição histórica, mas é incrível como a inércia do pensamento jurídico tende a ocultá-la. Se enxergarmos o Estado como resultante de um precipitado de sucessivas cristalizações de acordos comunicativos entre cidadãos livres reunidos em público, veremos que as leis democráticas são uma conquista da liberdade – e não vice-versa.

Claro que essa é uma discussão complexa e extensa, que não poderá ser resolvida

aqui. Mesmo assim, é possível dizer que a lei democrática – bem como o Estado de Direito – precisa da liberdade de imprensa não como algo a que possa autorizar, mas como algo de que depende para não se deixar devorar pelo poder absoluto, que é sinônimo, já o sabemos há séculos, de corrupção absoluta.

Estou tentando, como se nota, inverter a abordagem do tema da liberdade. É nesse sentido que postulo o seguinte: é a liberdade de imprensa quem tem a função legítima de fiscalizar e vigiar os limites do exercício da autoridade, não o oposto. Não é a imprensa que está autorizada a se mover dentro do espaço que lhe foi concedido pela autoridade, mas o contrário: a autoridade é que deve respeitar os limites que a sociedade acredita serem justos para o exercício do poder. E quem verifica isso, quem verifica se as autoridades se movem dentro de seu campo devido, é a instituição da imprensa. Daí vem o caldo de cultura, insubstituível, para que a lei e seus agentes cumpram sua parte.

A liberdade de imprensa, então, não estaria contida dentro dos marcos legais, mas são os marcos legais que deveriam estar contidos dentro dos marcos da liberdade – e esta, em seu corpo integral, seria inapreensível pelo direito.

A lei dá limites claros para a ação da autoridade – que, ao sair desses limites, pode provocar o alarme da imprensa. O que limita o exercício da liberdade de imprensa, por paradoxal que vá parecer essa proposição, *não é a lei*. Ou: não é primordialmente a lei. Nem haveria como. Para que se tenha uma ideia mais precisa do significado dessa proposição, pense-se na figura do choque entre os direitos, ou nos direitos fundamentais que serviriam de contrapeso uns para os outros. É senso comum supor que o direito da liberdade de expressão seria limitado por outro direito, o da privacidade, por exemplo. Mas não é bem isso o que acontece, quando olhamos o exercício da liberdade de imprensa a partir do campo da imprensa (o multiverso do jornalismo) e não a partir da cadeira de juiz. Olhem para o direito de privacidade. Ele não é um anteparo para a liberdade, longe disso. Posso entendê-la como a consubstanciação da liberdade do sujeito que se afirma, puxemos pela memória, *contra* o Estado. A privacidade não é outra coisa que não uma conquista da liberdade *arrancada ao Estado*, de tal forma que não limita, mas *realiza* a liberdade. Logo, ela não é uma barreira oposta à liberdade, mas uma barreira contra o Estado e contra o poder, a favor do indivíduo. A privacidade só existe em liberdade; a privacidade de um não limita a liberdade de outro, mas fortalece o ambiente em que a liberdade do outro é possível. A contradição fundamental, enfim, não existe entre uma privacidade e uma liberdade individual, mas entre uma privacidade e o poder.

É por esse caminho que podemos compreender a luminosa intuição do professor Tercio Sampaio Ferraz Jr., que, ao voltar seus olhos para as relações colaborativas geradas no ambiente da Internet, disse nada menos que o seguinte: “A liberdade de um começa onde *começa* a liberdade do outro” [2].⁸

⁸ FERRAZ JR., Tércio Sampaio. *O Direito, entre o futuro e o passado*. São Paulo: Noeses, 2014, p. 54. Na verdade, o ensaio original em que o professor analisa o ambiente virtual – apenas citado em *O Direito, entre o futuro e o passado*, é outro: “A liberdade como autonomia recíproca de acesso à informação”, publicado em: GRECO, Marco Aurélio; MARTINS, Ives Gandra da Silva (Org.). *Direito e internet: relações jurídicas na sociedade informatizada*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2001, p. 241 a 248.

Nada mais exato. Para os tempos que vivemos, a liberdade de um não acaba onde começa a liberdade de outro – e isso não se contém ao que seja virtual. A liberdade de um é justamente o que assegura a liberdade do outro, isto sim. É apenas uma concepção de liberdade com esse lastro de racionalidade que pode encontrar sustentação na democracia contemporânea. Só essa liberdade, amparada na liberdade do outro, dá conta de vigiar o poder até o fundo de seu segredo. Não há outro caminho.

REFERÊNCIAS

- [1] BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- [2] FERRAZ JR., T. S. **O Direito, entre o futuro e o passado**. São Paulo: Noeses, 2014.
- [3] HABERMAS, J. **Between Facts and Norms**. Cambridge: MIT Press, 1996.
- [4] PULITZER, J. **The School of Journalism**. Seattle: Inkling Books, 2006.
- [5] SCHUBSKY, C.; BIERRENBACH, F.; AFONSO, A. (orgs.). **Estado de Direito Já! – Os trinta anos da Carta aos Brasileiros**. São Paulo: Lettera.doc, 2007.
- [6] WEBER, M. **Ciência e Política, duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 2006.

EUGÊNIO BUCCI jornalista e professor associado de Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), superintendente de comunicação social e integrante do conselho curador do Instituto de Estudos Avançados da mesma universidade. Autor de vários livros e artigos acadêmicos, lançou, no final de 2016, "A Forma Bruta dos Protestos – das manifestações de junho de 2013 à queda de Dilma Rousseff em 2016", pela Companhia das Letras. É colunista da revista *Época* e articulista do jornal *O Estado de São Paulo* – e-mail: eugeniobucci@uol.com.br

Extensão como Dimensão Singular da Construção do Conhecimento

Extension as a Singular Dimension of Knowledge Construction

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão crítica da concepção de extensão apenas como uma socialização do conhecimento e propõe a sua ampliação para dimensão singular da construção do conhecimento. Para tanto, apresenta elementos para uma metodologia das ações extensionistas baseadas na concepção dialógica de Paulo Freire e outros autores, sinalizando para que a universidade se constitua como um espaço onde possam dialogar várias narrativas, inclusive dos grupos minoritários que, por esta condição, não têm suas vozes reconhecidas.

Palavras-chave: Extensão. Conhecimento. Metodologia de Projetos de Extensão. Universidade. Grupos Minoritários.

ABSTRACT

This article presents a critical reflection of the concept of university extension just like a socialization of knowledge and proposes its extension to the singular dimension of knowledge construction. In order to do so, it presents elements for a methodology of the extension actions based on the dialogical conception of Paulo Freire and other authors, signaling that the university is constituted as a space where it is possible to advocate for diverse narratives, including those of the minority groups that, in this condition, do not have their voices recognized.

Keywords: Extension. Knowledge. Extension Project Methodology. University. Minority Groups.

INTRODUÇÃO

Este artigo trata das relações construídas entre a instituição universitária e os grupos minoritários em projetos de extensão. Parte de uma crítica à concepção de

DENNIS DE OLIVEIRA

Universidade de São Paulo.
Escola de Comunicações e
Artes, São Paulo, Brasil

extensão meramente como uma socialização do conhecimento, que pressupõe um lugar privilegiado e soberano da produção do conhecimento – a universidade – que, por esta razão, se constitui um lugar de fala legitimada pela racionalidade. Em contrapartida, os grupos sociais subalternos e as minorias se caracterizam pela negação do seu direito de fala e, portanto, de representação sócio-política, o que os coloca sempre na condição de serem alvos ou objetos de falas de outrem, inclusive da própria universidade.

Uma ação extensionista direcionada a grupos minoritários que se limita a transposição de narrativas, na perspectiva da educação bancária de que fala Paulo Freire¹, ainda que bem intencionada, cristaliza as hierarquias de lugares de fala à medida que consolida a ideologia de que a legitimação de fala passa pela apropriação acrítica das narrativas construídas no ambiente acadêmico e regidas pela lógica da racionalidade hegemônica.

Assim, a hipótese que se defende neste artigo é que a extensão deve ser vista como uma “dimensão específica de produção de conhecimento”, diferenciada de outras ações da universidade, como o ensino e a pesquisa, pelas metodologias empregadas na qual o dialogismo, a relativização de saberes consolidados e o compromisso com o direito dos grupos minoritários a terem a sua voz reconhecida e representada são elementos centrais.

Para tanto, o artigo discorre sobre os conceitos de minoria e das cristalizações sociais, a divisão internacional do trabalho intelectual, os conceitos de Paulo Freire de educação bancária e educação como ação cultural libertadora e as críticas às concepções tradicionais de extensão e as propostas metodológicas elaboradas pelo educador peruano Oscar Jara, chamada de “sistematização das experiências”.

Espera-se com este artigo estimular uma reflexão na universidade sobre o papel da extensão na construção do conhecimento científico e sinalizando para procedimentos avaliativos que vão além de critérios quantitativos ou de impactos imediatos em geral utilizados quando se reduz as ações extensionistas a prestação de serviços ou de mera socialização de conhecimentos junto a grupos socialmente subalternizados.

AS MINORIAS E O QUESTIONAMENTO DA UNIVERSALIDADE DAS NARRATIVAS

Na Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação (Intercom) funcionou até 2008 um grupo de trabalho intitulado Comunicação e cultura das minorias. Em 2005, na coletânea de artigos publicada pelo grupo, coordenado então pela Profa. Raquel Paiva, Muniz Sodré escreveu um artigo intitulado “Por um conceito de minoria”. Ele apresenta quatro características para o conceito de minoria:

1. Vulnerabilidade jurídico-social - O grupo dito minoritário não é institucionalizado pelas regras do ordenamento jurídico-social vigente. Por isso, pode ser considerado “vulnerável”, diante da

¹ O conceito de educação bancária foi desenvolvido por Paulo Freire e exposto principalmente na obra *Pedagogia do oprimido* [6].

legitimidade institucional e diante das políticas públicas. Donde sua luta por uma voz, isto é, pelo reconhecimento societário de seu discurso. 2. Identidade in statu nascendi - Do ponto de vista de sua identificação social, a minoria apresenta-se sempre in statu nascendi, isto é, na condição de uma entidade em formação que se alimenta da força e do ânimo dos estados nascentes. Mesmo quando já existe há muito tempo, a minoria vive desse eterno recomeço. Por exemplo, um grupo como o dos curdos (Iraque), mesmo numeroso e antigo, constitui-se minoria ativa no interior do território nacional iraquiano. Nos Estados Unidos, os negros já puderam ser caracterizados como minoria, mas resta determinar o seu status atual na luta contra-hegemônica. 3. Luta contra-hegemônica - Uma minoria luta pela redução do poder hegemônico, mas em princípio sem objetivo de tomada do poder pelas armas. Nas tecnodemocracias ocidentais, a mídia é um dos principais "territórios" dessa luta. Há até mesmo o risco de que as ações minoritárias possam ser empreendidas apenas em virtude de sua repercussão midiática, o que de algum modo esvaziaria a possível ação no nível das instituições da sociedade global. 4. Estratégias discursivas - Estratégias de discurso e de ações demonstrativas (passeatas, invasões episódicas, gestos simbólicos, manifestos, revistas, jornais, programas de televisão, campanhas pela internet) são os principais recursos de luta atualmente [12].

Para chegar a essa caracterização de minoria, Sodré parte da concep o de minoria como aqueles a quem não se institucionaliza a permissão para ter voz própria, a ideia de *menoridade*, como o "enfant", cuja condi o imposta o impede de ser representado *per si*. Fala-se por eles, mas não lhes d o o direito de ter a própria voz.

A nega o da voz para estas minorias está diretamente ligada   emergência de um Ser universal construído a partir das rela oes de dominância. Para Spivak, a divisão internacional do trabalho, que hierarquiza lugares no capitalismo global e, por tabela, ocupantes destes lugares, constrói hierarquias de falas. Por isto, para ela, muitas vezes o Outro   construído teoricamente a partir do sujeito que fala. A partir disto, a pensadora indiana critica as apreensões deste "outro" por parte dos pensadores franceses pós-estruturalistas, principalmente por desconsiderarem esta divisão internacional do trabalho e a constitui o dos sujeitos destes lugares a partir das hierarquias sócio-político-econ micas.

  impossível para os intelectuais franceses contemporâneos imaginar o tipo de Poder e Desejo que habitaria o sujeito inominado do Outro da Europa. Não   apenas o fato de que tudo o que leem - crítico ou não - esteja aprisionado no debate sobre a produ o desse Outro, apoiando ou criticando a constitui o do Sujeito como sendo a Europa [13].

Em outra perspectiva, Idelber Avelar [3] lembra que a maior parte das narrativas e codifica es de direitos humanos   construída nos lugares onde se originam as práticas políticas que geram as a oes de desrespeito aos direitos humanos. Avelar retoma os conceitos de Giorgio Agamben [1] de *bios* e *zoe* que apontam os lugares da "vida qualificada" e da "vida nua" respectivamente, e que, se na dimensão da "vida nua" há um reconhecimento da manuten o da vida humana, essa não   produto de preocupa o caso seja ceifada ou desqualificada, uma vez que está equiparada a qualquer outra existência na natureza.

Para Agamben [1], a vida qualificada   a vida na *polis*, ou o que Aristóteles afirmava

o lugar onde se busca a felicidade pela ação política. Vida na *polis* sinaliza para o direito à fala no *ágora*, na praça pública, reconhecimento do direito de fala. O discurso dos direitos humanos como fala autorizada na vida pública, uma vez que se fulcra no contrato social iluminista só é autorizado, portanto, para os que estão participando da dimensão da *bios*.

Estas duas dimensões de vivência não são independentes, mas sim articuladas. Arendt, a partir das concepções de Aristóteles afirma que:

O domínio sobre as necessidades tem então como alvo controlar as necessidades da vida que coagem os homens e os mantém sob seu poder. Mas tal domínio só pode ser alcançado controlando a outros e exercendo violência sobre eles que, como escravos, aliviam o homem livre de ser ele próprio coagido pelas necessidades. O homem livre, o cidadão da polis, não é coagido pelas necessidades físicas da vida nem tampouco sujeito à dominação artificial de outros [2].

Desta forma, a liberdade necessária para os participantes da *bios* só é garantida pela existência de indivíduos na *zoe*. Libertação e opressão são, assim, domínios complementares. As narrativas de defesa dos direitos humanos que são elaboradas e institucionalizadas no domínio da *bios* em pretensa defesa da *zoe* somente se realizam nesta lógica pela hierarquização de lugares.

Avelar [3] aponta outra questão importante nesta discussão. Para além da divisão internacional do trabalho, enfatizada por Spivak, há a *divisão internacional do trabalho intelectual* que explica uma universalização da condição ética e humana a partir da particularidade de um lugar hegemônico. Sustentando esta posição, ele afirma que:

Quando Michel Foucault mostra que o homem é uma invenção recente, coextensiva à emergência dos domínios da vida (quando a biologia substitui a história natural), da linguagem (quando a linguística toma o lugar da gramática geral) e do trabalho (quando a economia política sucede a análise da riqueza), a ideia é que o humano não é uma essência universal imutável e sim uma construção particular de uma cultura historicamente situada. Quando Jacques Derrida lê desconstrutivamente o humanismo francês pós-guerra, ele demonstra que ‘se bem que o tema da história esteja bastante presente no discurso dessa época, pratica-se pouco a história dos conceitos. Por exemplo, a história do conceito de homem nunca é interrogada’. No caso do texto de Derrida, o alvo é claramente Jean-Paul Sartre, mas essa abordagem naturalizada de noções tais como ‘homem’ ou ‘moral’ que Derrida critica no humanismo francês, encontra-se também na raiz dos ataques do establishment filosófico anglo-saxão ao suposto ‘abandono’ dos problemas humanos ou morais na teoria literária [3].

Em toda esta parte da sua obra, Avelar aponta os limites do liberalismo e humanismo primeiromundista, mais evidente ainda, segundo ele, com a internacionalização crescente dos debates éticos. Para ele, as premissas dos textos neste campo apontam claramente para a formulação de imperativos universais construídas a partir de particularidades que expressam a sua hegemonia por estarem nos lugares autorizados de fala. Avelar questiona ainda:

A emergência de uma moral moderna que pensou a si mesma como universal foi inseparável da

premissa de uma ‘missão civilizadora’ das nações ‘mais avançadas’ e aqui há todo um laço implícito entre a ultraformalizada *Crítica da razão prática* kantiana e o colonialismo [3].

Diante disto, a emergência das falas dos grupos subalternizados, colocados nos lugares de minoria conforme a conceituação proposta por Sodré, constituem um campo de conflitos de significação. Ainda Avelar:

... quando os grupos sociais subalternos se colocam a tarefa de criticar as noções disponíveis de universalidade, eles não podem senão incorrer no que Judith Butler chamou de ‘contradição performativa’. Ao reivindicarem seu pertencimento a este universal, eles expõem o caráter contraditório das formulações anteriores, convencionais, do universal [3].

A dimensão da extensão universitária pressupõe uma relação entre um lugar autorizado de fala (a universidade) legitimado pela racionalidade com lugares colocados à margem destas autorizações. A extensão, portanto, estaria vinculada a uma socialização parcial, a uma concessão de parte desta legitimação de lugares de fala ou ainda a apropriação de determinadas demandas. Dependendo das perspectivas éticas e metodológicas da sua realização, a extensão universitária pode cristalizar estes lugares ou sinalizar para possibilidades emancipatórias.

EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO, UM DEBATE AINDA ATUAL

Na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas, como este algo que está sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém – que são os camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam em conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos? Se a pura tomada de consciência das coisas não constitui ainda um “saber cabal”, já que pertence à esfera da mera opinião (doxa), como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a razão das mesmas? [5].

Em “Extensão ou Comunicação”, obra originalmente publicada em 1968, Paulo Freire faz uma crítica ao conceito gnosiológico de extensão, associando-o à concepção de educação bancária, da hierarquização de saberes. Estas inferências freireanas decorrem da sua concepção de humano como um ser que se forma na práxis, na relação dinâmica com o ambiente e suas práticas de transformação do mesmo. Neste sentido, os conhecimentos e as técnicas empregadas decorrem não de uma neutralidade universalista, mas de uma experiência vivida.

Freire afirma que sistemas de opressão desumanizam tanto o opressor como o

oprimido. Por isto, entende ele que a ação dos oprimidos liberta tanto eles como os seus próprios opressores. Isto porque uma relação de dominação implica necessariamente em uma desumanização [6].

A grande inovação exposta no pensamento de Freire é pensar que os processos emancipatórios são construídos coletivamente. Para Freire, “ninguém se conscientiza separadamente dos demais. A consciência se constitui como consciência do mundo” [6]. Isto porque, para o pensador brasileiro, um sistema de opressão objetifica o oprimido e desumaniza o opressor, a medida que constrói uma relação não entre seres humanos mas sim entre um ser que se pretende vivo e outro que se considera objeto. Para fundamentar este pensamento, Freire lembra a ideia de necrofilia fundamentada por Erich From que diz o seguinte:

Enquanto a vida se caracteriza pelo crescimento de uma maneira estruturada, funcional, o indivíduo necrófilo ama tudo que não cresce, tudo que é mecânico. A pessoa necrófila é movida pelo desejo de converter o orgânico em inorgânico, de olhar a vida mecanicamente e como se todas as pessoas viventes fossem coisas. Todos os processos, sentimentos e pensamentos da vida se transformam em coisas. A memória e não a experiência, ter e não ser, é o que conta. O indivíduo necrófilo pode realizar-se com um objeto – uma flor ou uma pessoa – unicamente se o possuir; em consequência uma ameaça a sua posse é uma ameaça a si mesmo; se perde a posse, perde o contato com o mundo. Ama o controle e o ato de controlar, mata a vida [6].

Assim, é na perspectiva do *diálogo* que Freire constrói sua ideia de emancipação. “Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”, afirma Freire. A libertação é, assim, uma *práxis coletiva*.

O raciocínio de Freire segue a seguinte lógica: os mecanismos de opressão se expressam, simbolicamente, pela naturalização das condições de hierarquia existentes. É em função desta naturalização das hierarquias que emerge o conceito freireano de *cultura do silêncio*.

Na citação a seguir, Freire aprofunda mais o seu conceito de cultura do silêncio articulando-o com o passado de colonização.

Só é possível compreender a cultura do silêncio se a tomarmos como uma totalidade que é, ela própria, parte de um todo maior. Neste todo maior devemos reconhecer também a cultura ou culturas que determinam a voz da cultura do silêncio. (...) A compreensão da cultura do silêncio pressupõe uma análise da dependência enquanto fenômeno relacional que acarreta diversas formas de ser, de pensar, de expressão, tanto da cultura do silêncio quanto da cultura que tem voz. A sociedade dependente é, por definição, uma sociedade silenciosa. Sua voz não é autêntica, mas apenas um eco da voz da metrópole – em todos os aspectos, a metrópole fala, a sociedade dependente ouve. O silêncio da sociedade-objeto face à sociedade metropolitana se reproduz nas relações desenvolvidas no interior da primeira. Suas elites, silenciosas frente à metrópole, silenciam, por sua vez, seu próprio povo. Apenas quando o povo da sociedade dependente rompe as amarras da cultura do silêncio e conquista o seu direito de falar – quer dizer, apenas quando mudanças estruturais radicais transformam a sociedade dependente – é que esta sociedade como um todo pode deixar de ser silenciosa em face da sociedade metropolitana [4].

Os escritos de Freire foram produzidos como reflexões das suas atividades como educador entre camponeses de países da América Latina, daí a sua constante articulação com a colonização. Diante disto, é importante salientar que os mecanismos de opressão expressos na cultura do silêncio na sociedade brasileira ocorrem como produto de um passado colonial, como uma perenidade de uma tradição marcada pelo patrimonialismo, colonialismo e escravismo.

Outro pensador latino-americano, Martin Baró aponta os obstáculos de natureza objetiva e subjetiva para a democracia no continente latino-americano. Entre os obstáculos de natureza objetiva, Martin Baró cita a concentração do poder econômico nas mãos de uma elite oligárquica, a ação imperialista dos Estados Unidos legitimada ideologicamente pela doutrina de segurança nacional e o poder militar constituído de forma a conter as reivindicações populares [10].

Já quanto os aspectos subjetivos, Martin Baró afirma que:

Desde un punto de vista psicosocial, el terreno privilegiado de la ideología dominante en un orden social es el del "sentido común" o, como dice Garfinkel, la "cultura común". El sentido común está constituido por todos aquellos presupuestos que hacen posible la vida cotidiana, la interacción "normal" entre las personas, aquellos elementos que se asumen como obvios y por ello mismo nunca o rara vez e someten a cuestionamiento y revisión. Todo lo que en una sociedad se estima como "de sentido común" es identificado con "lo natural", situándolo de esta manera por encima de las vicisitudes históricas. Cuando las exigencias objetivas de un sistema social logran articularse como exigencias subjetivas de sentido común que se traducen en hábitos, rutinas y roles estereotipados, puede afirmarse que ese sistema ha echado raíces [10].

Esta naturalização dos processos sociais de que falam Freire e Martin Baró apontam para um “fatalismo” no qual a pobreza, os problemas sociais, as precariedades são produtos da própria forma de ser.

La cultura de los pueblos latinoamericanos no constituye la raíz básica de su subdesarrollo, como parecen afirmar ciertos enfoques psicologistas. Sin embargo, sí es cierto que esa cultura logra cerrar el universo de sentido en el que los grupos y las personas se mueven, disorientando la percepción de la realidad e inhibiendo así los procesos de cambio. Es claro que el fatalismo latinoamericano, ya sea referido a un presunto orden natural o a la voluntad de Dios, ha bloqueado importantes dinámicos históricos [10].

Esta vontade divina que sustenta uma cultura de opressão, como demonstra essa afirmação de Martín Baró, hoje é expressa pelo poder do espetáculo midiático, das celebridades midiaticizadas que transformam a sua vida em *sonhos de consumo*.

Daí então é que os aspectos opulentos da vida de tais celebridades espetacularizadas pela mídia ganham notoriedade e audiência, transfigurando o chamado *interesse público*, no sentido da relevância pública, isto é, dos impactos que determinados fenômenos têm no conjunto ou na maioria da sociedade, em *interesse do público* que se legitima única e exclusivamente pela curiosidade e preferências individuais.

Freire fala da sujeição construída na relação de trabalho, a naturalização segundo ele se dá na medida em que os trabalhadores não percebem que o mundo vivido é produto do trabalho coletivo, do qual *eles são sujeitos*. O conceito de Freire é muito próximo da ideia de “fetichização da mercadoria” de Marx dado, segundo ele, pela alienação por parte dos produtores (a classe trabalhadora) em relação aos produtos transformados em mercadorias e submetidos a uma relação de valores de troca.

Paulo Freire contrapõe à cultura do silêncio, o conceito antropológico de cultura. Segundo Lima:

Freire era coordenador do Projeto de Educação de Adultos do Movimento de Cultura Popular do Recife quando lançou o círculo de cultura, mais tarde denominado contexto teórico. (...) Utilizando recursos visuais para debater temas levantados pelos próprios participantes, Freire e seus companheiros tentavam ‘ou clarificar situações ou buscar a ação derivada dessa clarificação’. Inúmeros aspectos da realidade brasileira da primeira metade dos anos 1960 foram discutidos nos círculos de cultura. (...) A experiência do círculo de cultura foi a origem imediata do famoso método de Freire para educação de adultos. Mas a discussão fecunda dos diversos aspectos da realidade brasileira também deu origem àquilo que Freire chamaria mais tarde de ‘temas dobradiça’. Trata-se de temas não sugeridos pelos analfabetos e são apresentados pelo professor-aluno. O conceito antropológico de cultura foi o primeiro desses temas dobradiça utilizados por Freire antecedendo ao início do processo de alfabetização propriamente dito [9].

O conceito antropológico de cultura foi elaborado a partir da discussão de situações existenciais em que é explicitada a relação de transformação da natureza operada pelos seres humanos, independente da sua condição social. Toda a realidade que cerca o ser humano é produto do trabalho humano, no qual todos participam de uma forma ou de outra, ainda que muitas vezes não tenham consciência disto.

Nos círculos de cultura, Freire mostrava imagens de seres humanos tirando água do poço, caçando, pescando, plantando, enfim, *intervindo* na natureza para construir suas condições de existência. Isto ocorre desde processos mais simples, como exemplificados nos círculos de cultura até os mais complexos, como, por exemplo, as cadeias produtivas globais do capitalismo contemporâneo que articulam desde trabalhos científicos complexos com extração de matérias primas em condições precárias – tudo para produção de produtos com alto valor tecnológico agregado.

Ao descobrir-se como ser produtor e, mais que isto, que a condição humana é dada pela ação social sobre a natureza, o conceito antropológico de cultura estabelece-se como a antítese da cultura do silêncio (em que há uma naturalização das condições e de um *mutismo* perante a uma realidade que se apresenta como acima – e não como produto – da ação humana).

É desta contradição que surge a proposta de Freire de entender a educação como *ação cultural*:

Não há nenhum outro contexto em que o conceito de cultura se revele tão claramente em Freire como no de ação cultural. A ação cultural é equiparada a educação, não podendo ser adequadamente compreendida sem um conhecimento prévio tanto do conceito de cultura do silêncio como

do conceito antropológico de cultura. Pode-se dizer ainda que a ação cultural é o conceito mais dialético da linguagem relacional de Freire, cuja explicação é tão difícil quanto sua apreensão [9].

O pensamento de Paulo Freire aponta para uma ruptura com uma tradição epistêmica de se considerar o ser humano em uma dimensão autocentrada, de forma que os problemas ontológicos residem na relação com o outro – o outro sempre visto como potencial adversário ou como um limitador da sua liberdade (expresso, por exemplo, na propensão à agressividade no pensamento freudiano).

É neste sentido que Paulo Freire critica, além dos mecanismos educacionais que reproduzem a lógica da opressão, as tentativas de “emancipação” construídas sem o diálogo com os oprimidos. Este é o sentido da frase contida na obra *Pedagogia do Oprimido*: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão”.

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a sua luta por libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor. O que pode e deve-se variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o *conteúdo* do diálogo. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pelos comunicados, pela verticalidade é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos de domesticação. Pretender a libertação destes sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair em um engodo populista e transformá-los em massa de manobra [6].

A dialogia é, então, mais que um mero procedimento metodológico, mas sim um componente fundamental em uma *ação cultural emancipatória* ou ação cultural para a liberdade, como Freire denomina a sua proposta educativa.

O conceito clássico de extensão, criticado por Freire na obra “Extensão ou comunicação”, está diretamente ligado a essa reflexão. Em determinada parte desta obra, Freire fala de “invasão cultural”, os procedimentos extensionistas dentro de uma concepção de transposição de conhecimentos gerados em contextos estranhos ao da comunidade “alvo”. Ao propor o termo “comunicação” no lugar de extensão, Freire sinaliza para uma relação dialógica – comunicação aqui vista como processo de interação entre partes, *comum + ação* – na qual o conhecimento é construído dialogicamente.

Desta forma, uma ação extensionista nesta perspectiva necessita de procedimentos metodológicos distintos que tenha esta preocupação de construção coletiva do conhecimento como elemento central.

UMA METÓDICA EXTENSIONISTA DIALÓGICA

Milton Santos afirma que a ideia de cidadania no Brasil parte, principalmente, das classes subalternas. Em entrevista concedida a revista *Caros Amigos*, edição de agosto de 1998, Santos afirma que:

A política é feita pelas grandes empresas. Os políticos não fazem política, o aparelho de Estado não faz política, são porta-vozes. O povo faz política, os pobres é que fazem política. Porque conversam, porque conversando eles defrontam o mundo, e buscam interpretar o mundo. E agem, quando podem, em função do mundo. Creio que essa é a questão do MST. O outro aspecto é que a organização é importante, e a desorganização também. A organização conduz obrigatoriamente a palavra de ordem, a certa necessidade imposta. Tem de ter as duas coisas. E, para voltar ao que o Sérgio sugeriu, o que as periferias revelam é um pouco isso. Só que não estamos preparados para entender [11].

Mais adiante, Santos afirma que:

A gente quer repetir a interpretação do Brasil através do que aprendeu na Europa e nos Estados Unidos com a classe média, porque pobres não havia. Na Europa em que essa geração estudou quase não tinha pobre, e a classe média era defensora da democracia e do seu aperfeiçoamento. Tanto que houve a expansão da social-democracia, que era uma forma de aperfeiçoamento da democracia. E os pobres são tratados por nós, que aprendemos a epistemologia européia na universidade, como o chantilly no bolo. A gente faz a construção, depois coloca o pobre em cima. Partidos de esquerda também fazem isso. Quer dizer, a construção toda é de classe média, e depois os pobres são colados lá em cima, porque resta aquela idéia de que a classe média queria defender os princípios fundamentais da humanidade e que os pobres, coitados, não têm nenhuma possibilidade de ser visionários, porque estão no dia-a-dia, ‘vivendo da mão para a boca.’ O dia-a-dia era considerado pela antropologia e sociologia oficiais como algo que impedia qualquer vocação para o futuro. Quando é o contrário, porque quando tenho todos os dias que renovar o meu estoque de impressões, de conhecimentos, de luta, que é o que o povo faz, sou obrigado a renovar também a minha filosófica, vamos dizer assim. Quer dizer todos os dias o povo se renova, e num país como o Brasil, essa urbanização tão galopante, tão rápida, essa mudança de lugar (reivindico o assunto para a minha área) tem um papel extraordinário na produção desse outro homem, já não tão seguro, ainda que ao mesmo tempo lhe ensinam que o consumo é bom, e o façam crer que ele vai poder consumir [11].

Há, assim, uma tentativa de recuperação da política no espaço ocupado pelas classes subalternas (os “pobres”, na afirmação de Santos) tanto de forma organizada e institucionalizada pelos movimentos sociais, como também por fora desta “organização”, nas periferias. O movimento de reconstrução, de ressignificação operado pelas classes subalternas como forma de resistência e até sobrevivência aos mecanismos de opressão é o elemento fundante da construção deste novo espaço da política, segundo Santos.

Oscar Jara, educador peruano, elaborou uma proposta metodológica intitulada “sistematização das experiências” como uma forma de realizar procedimentos de avaliação processual de experiências de movimentos sociais no sentido de instrumentalizar suas formas de renovação e readequação. Embora os objetivos de uma ação extensionista na perspectiva freireana não sejam necessariamente os mesmos propostos por Jara, entende-se que a sua preocupação em constituir um procedimento metodológico que parta da análise de “experiências vividas” pelas classes subalternas é um denominador comum.

Em um texto de 1994, Jara apresenta as seguintes justificativas para propor o seu

método de sistematização:

... el nuevo escenario de este fin de siglo ha puesto en cuestión las prácticas y las concepciones teóricas de los movimientos sociales y las ciencias sociales latinoamericanas. Nos enfrentamos a nuevas preguntas y a desavíos inéditos. Es un momento histórico privilegiado para la creación, pero las respuestas a las nuevas preguntas no van a surgir de ningún otro lugar sino de la propia experiencia histórica acumulada. Lamentablemente no hemos acumulado aún los aprendizajes necesarios contenidos en esas experiencias. La sistematización, como ejercicio riguroso de aprendizaje e interpretación crítica de los procesos vividos, sigue siendo una tarea pendiente y hoy – más que nunca – puede contribuir de forma decisiva a recrear las prácticas de los movimientos sociales y a renovar la producción teórica de las ciencias sociales, desde la experiencia cotidiana de los pueblos de América Latina, en particular, de aquellas comprometidas con procesos de educación y organización popular [8].

Mais tarde, Jara afirma que “la sistematización de las experiencias está comenzando a dejar de ser tarea pendiente” [7], pois várias iniciativas de instituições de educação popular e acadêmicas têm contribuído para gerar novos elementos para aprofundar o método e as reflexões teóricas advindas dele.

Extraindo reflexões a partir de um estudo realizado com camponeses deslocados na Guatemala por conta da violência e da repressão política, Jara propõe que as interpretações das experiências sistematizadas devem ser “integrals e dialéticas” levando em consideração os seguintes elementos:

- » Entender as experiências com todas nossas capacidades humanas (mentais, sensíveis, emotivas, intuitivas);
- » Entender as diferentes etapas, as mudanças mais importantes, as razões dessas mudanças e seus efeitos;
- » Entender como os momentos de mais dificuldades contribuíram a que se tenha maior criatividade para buscar soluções;
- » Entender a relação entre o pequeno e o grande, entre o particular e o geral;
- » Entender a particularidade das experiências dentro da estrutura econômica, social, política e ideológica do país;
- » Entender como se localiza nossa experiência no transcurso da história;
- » Entender como os elementos culturais e que marcam nossa identidade estão presentes em cada experiência;
- » Entender, a partir de várias experiências particulares, fatores que podem sinalizar para certas generalizações e reflexões teóricas. [7]

A proposta de Jara compreende uma observação densa de processos cotidianos e a sua reflexão constante, articulando dialeticamente com elementos conceituais.

La sistematización crea nuevos conocimientos a partir de la experiencia concreta, pero, en especial – en la medida en que su objeto de conocimiento son los procesos sociales y su dinámica – permite aportar a la teoría algo que le es propio: explicaciones sobre el cambio en los procesos [7].

O método de Jara traz uma outra novidade que é a substituição do tradicional “marco teórico” por “contexto teórico”. Para ele, contexto teórico se define como um conjunto de categorias de análise que nos serve de referência para iniciar a sistematização, todos os conceitos e conhecimentos com os quais fundamentamos a prática, o que fazemos, os objetivos, prioridades e procedimentos. Ou, como ele mesmo diz, “nuestra apuesta institucional, nuestra visión del contexto y la coyuntura, nuestras afirmaciones sobre el sentido del trabajo que realizamos” [7].

A distinção de contexto teórico para marco teórico está em que as categorias conceituais em um caráter mais claro de definição de posição e visão de mundo que necessariamente em repertórios de autores ou erudição.

É com base nisto que Jara entende o processo de sistematização como uma interpretação crítica, vista esta como um reordenamento ou reconstrução do processo vivido e a suas interconexões.

Jara afirma que a sua proposta de sistematização não aspira olhar as experiências com objetividade, mas sim *objetivar a experiência vivida*.

Se trata de describir, ordenar, clasificar, los hechos, situaciones, pensamientos, intuiciones con los que hemos actuado en la practica, para tomar distancia de ellos, para sacarlos de nosotros mismos y proyectarlos fuera, objetivando sus características y condiciones [7].

As perguntas que devem ser respondidas são “por que passou isto que passou” e “por que não passaram outras coisas”. Em outras palavras, de forma “rigorosa intelectualmente”, como afirma Jara, pode-se desvendar componentes e os seus trajetos a partir de uma perspectiva processual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo a extensão como uma prática que possibilita o diálogo entre lugares legitimados de fala (a universidade) e lugares destituídos da fala (os grupos minoritários ou subalternizados) e dentro dos marcos do pensamento de Paulo Freire e da proposta metódica de Oscar Jara, a extensão deve ser vista para além de uma mera socialização dos conhecimentos, mas sim como uma *dimensão específica de construção do conhecimento*.

A especificidade desta dimensão de construção do conhecimento reside na particularidade metodológica que parte da observação e da sistematização de experiências vividas não para transportar mecanicamente uma narrativa construída em um lugar estranho ao lugar minoritário para emprestar parcelas de legitimidade, mas para, a partir do diálogo, construir conhecimentos com outras vivências.

Desta forma, as práticas extensionistas rompem com a negação da voz estruturante da minorização de determinados grupos ao estabelecer diálogos e, portanto, reconhecimento de vozes, incorporando-as no processo de construção social do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- [1] AGAMBEN, G. **Homo Sacer: O Poder Soberano e a Vida Nua I**. Trad. Henrique Burigo, 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- [2] ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- [3] AVELAR, I. **Figuras da violência: ensaios sobre narrativa, ética e música popular**. Belo Horizonte: Editora UFMG/Iluminuras, 2011.
- [4] FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- [5] _____. **Extensão ou comunicação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- [6] _____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- [7] JARA, O. **El aporte de la sistematización a la renovación teórico-práctica de los movimientos sociales**. São José: Alforja, 1998.
- [8] _____. **Para sistematizar experiências**. São José: Alforja, 1994.
- [9] LIMA, V. A. **Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire**. Brasília: Ed. UnB e Fund Perseu Abramo, 2011.
- [10] MARTIN BARO, I. “Acción e ideología”, *In: Boletín de AVEPSO*. V 11. N 3. El Salvador, diciembre de 1985.
- [11] SANTOS, Milton. “Entrevista Explosiva”, *In: Revista Caros Amigos*. N 17, ed. ago. p. 24-28. São Paulo: Editora Casa Amarela, 1998.
- [12] SODRÉ, M. “Por um conceito de minoria”, *In: PAIVA, R; BARBALHO, A. (orgs) Comunicação e cultura das minorias*. São Paulo: Paulus, 2005.
- [13] SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

DENNIS DE OLIVEIRA professor associado da Escola de Comunicações e Artes (ECA-USP), chefe do Departamento de Jornalismo e Editoração (CJE), professor dos Programas de Pós-Graduação em Mudança Social e Participação Política (Promuspp) da Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH-USP) e de Integração da América Latina (Prolam). Coordenador do CELACC (Centro Latino Americano de Estudos de Cultura e Comunicação). Coordenou o Projeto de Extensão “Centro de Memória Virtual Negro-Indígena” financiado pela Fupceu em 2012/2013 e foi membro da Comissão de Cultura e Extensão da ECA-USP em 2013 e 2014 – e-mail: dennisol@usp.br

“O Museu é Seu”: Acesso a Visitação Virtual em Museus de Arte para Todos

“The Museum is Yours”: Access to Virtual Visitation of Art Museums for All

RESUMO

Museus de arte são espaços culturais que recebem um público bastante diverso. Entre os visitantes, há pessoas com deficiências de várias naturezas que exigem alguns cuidados especiais para circular nos espaços museológicos e para acessar informações sobre o acervo. No atual contexto de inclusão, percebe-se uma crescente preocupação quanto ao acesso cultural das pessoas com necessidades especiais e muitas instituições culturais têm realizado ações voltadas especificamente para as pessoas com deficiência. Este texto apresenta uma síntese sobre políticas públicas que buscam assegurar o acesso à cultura para todas as pessoas. Com base num estudo de *sites* da *internet* de museus de arte, este artigo aborda as “Recomendações de Acessibilidade para Conteúdo Web” do *World Wide Web Consortium* (W3C) e discute a experiência de simular visitas com o monitor do computador desligado para *sites* de nove museus que indicam na página de abertura que atendem aos requisitos de acessibilidade digital.

Palavras-chave: Museus de Arte. Cultura Visual. Estudos da Deficiência. Acessibilidade. Inclusão Digital.

ABSTRACT

Art museums are cultural venues that receive very diverse audiences. Among the visitors, there are many people with disabilities of various kinds that require special attention in order to navigate museum hallways and to access information about the collection. Currently, in an inclusion focused environment, there has been growing concern about how people with special needs access culture, so many cultural institutions have carried out projects that are specifically geared towards people with disabilities. This paper presents a synthesis on public policies that aim to ensure access to culture for all people. Based on a study of museum internet sites, this article addresses the *Web Content Accessibility Guidelines* of the *World Wide Web Consortium* (W3C) and discusses the experience of simulating navigation with the screen turned

LUCIA REILY

Universidade Estadual de Campinas. Museu de Artes Visuais, São Paulo, Brasil

JÉSSICA KELLY

YACABO CARVALHO

Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes, São Paulo, Brasil

AGDA BRIGATTO

Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, São Paulo, Brasil

off, visiting the sites of nine museums that indicate on their home page that they are digitally accessible.

Keywords: Art Museums. Visual Culture. Disability Studies. Accessibility. Digital Inclusion.

INTRODUÇÃO

Museus de arte são espaços culturais que recebem um público bastante diverso. Pessoas de faixas etárias variadas (e também de diferentes estaturas) – incluindo crianças pequenas, adolescentes, adultos e idosos – visitam os museus. As visitas podem acontecer individualmente ou em grupos (pequenos grupos familiares, grandes grupos escolares ou ainda grupos de turistas). Os visitantes do museu vêm de muitas localidades; incluem residentes locais, que conhecem o idioma e os costumes de visitação, e estrangeiros, com pouco contato com línguas outras que não a sua. Todas essas diferenças têm impacto sobre o design arquitetônico dos espaços, sobre o projeto de design curatorial e sobre os conteúdos informativos.

Enquanto muitas pessoas raramente escolhem a visita ao museu de arte como opção de lazer, outras tantas frequentam tais espaços como prática recorrente, voltando a museus já visitados para apreciar obras de novas exposições ou para rever quadros preferidos, como nos lembra Bourdieu [1] no seu estudo clássico sobre os museus de quatro países europeus nos anos 1960. Variam também os níveis de conhecimento sobre arte e sua história em função da formação, interesse e vivências culturais de cada família. Igualmente, durante a visitação, o tempo de atenção e interesse das pessoas difere, já que algumas gostam de ler todo o material dos painéis explicativos ou apreciam ouvir informações referentes às obras no audioguia, e outras se satisfazem com informações ligeiras.

Entre as muitas pessoas que visitam os museus de arte, há também pessoas com deficiências de várias naturezas – pessoas que exigem alguns cuidados específicos para circular nos espaços museológicos e para acessar informações referentes ao acervo. Nos museus que oferecem serviços plenos de acessibilidade, como é o caso do *Whitney Museum of American Art* e do *Metropolitan Museum of Art* de Nova Iorque, entre outros, as pessoas com baixa visão ou cegueira têm a possibilidade de agendar visitação tátil, participar de workshops especiais, usufruir de audiodescrição detalhada de obras de seu interesse, conhecer obras por meio de protótipos e modelos, e consultar material informativo em braile e texto ampliado.

No caso de pessoas com surdez e deficiência auditiva, os museus internacionais de grande porte oferecem páginas no *site* com orientação em língua de sinais, propõe aplicativos sobre obras selecionadas com interpretação em língua de sinais; também oportunizam o agendamento de visitas monitoradas com intérpretes de língua de sinais. Para pessoas com perda auditiva leve e moderada, os programas de acessibilidade desses museus geralmente fornecem tecnologia assistiva como aparelho FM, audioguias com controle de volume. Com agendamento prévio, é possível, inclusive, solicitar legenda em tempo real para assistir a palestras. Crianças e adultos que apresentam toda uma

gama de estilos de aprendizagem, como é o caso na deficiência intelectual ou nos transtornos do espectro autista (TEA), também são contemplados nos serviços educativos, por meio de oficinas e visitas com monitoria especial.

Cabe destacar que o texto ampliado no material informativo e também nos adesivos museológicos e informações sobre as obras é um benefício geral, assim como os bancos localizados nas salas expositivas para interrupção e descanso durante o *tour*. Ao levar em conta que os visitantes têm níveis variados de conhecimento durante a preparação do material informativo das exposições, os profissionais do museu contemplam necessidades específicas de famílias com crianças, pessoas que fazem parte de minorias linguísticas, turistas de outros países, idosos com limitação visual, auditiva e/ou de mobilidade.

Na página que apresenta os programas de acesso ao museu no *site* do *Metropolitan Museum of Art*¹ consta o convite “*Make The Met yours!*”, que adaptamos no nosso título, com alguma licença poética, como “O museu é seu!”. Destacamos essa chamada porque ela, ao mesmo tempo, convida a todos – sem discriminação – a frequentar o museu, enquanto também sugere que o visitante tem um papel de agente ativo na tomada do museu como espaço de direito.

Rebecca McGinnis [15], atual coordenadora do setor de acessibilidade do Metropolitan, assim justifica a importância da presença das pessoas no museu, independentemente de suas deficiências:

O que é importante sobre o espaço de um museu? Como educadora de museu no Metropolitan Museum of Art de Nova Iorque, vejo a cada dia a força extraordinária das galerias – ao invés de auditório de palestras ou salas de aula – como lugares de aprendizagem e fruição holística e em múltiplas camadas. [...] O sentido da visão é apenas uma das várias modalidades por meio das quais se pode vivenciar o museu. A perspectiva de visitantes com cegueira ou baixa visão, um grupo frequentemente excluído ou marginalizado pelos museus de arte, é significativa ao chamar atenção para a riqueza da experiência que ultrapassa o visual que uma visita ao museu pode oferecer.²

Assegurar o acesso físico ao museu e também o acesso virtual por meio de visitas aos *sites* de museus de arte internacionais e, (em alguns casos) brasileiros, não aconteceu como uma evolução histórica natural em direção à solidariedade e ao reconhecimento social dos direitos humanos. Ocorreu como uma resposta a demandas sociais e movimentos civis de minorias organizadas que mudaram políticas públicas, atingindo os museus e outros espaços culturais públicos, o que por sua vez obrigou as equipes dos museus a olhar com renovada atenção aos visitantes. A intenção da inclusão cultural é promover a participação plena de todas as pessoas que visitam os museus, de forma a incentivar a aproximação, também, daqueles que pensam que esse espaço cultural não é deles.

¹ Disponível em: <<http://www.metmuseum.org/events/programs/access>>.

² Tradução nossa.

POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO CULTURAL

As leis e movimentos em defesa dos direitos das pessoas com necessidades especiais são muito recentes na história mundial. Os movimentos sociais organizados começaram a exigir mudanças desde a Segunda Guerra Mundial, primordialmente, como consequência direta das sequelas que ocorreram em campo de batalha, em função do grande número de pessoas afetadas. Nos anos 1960, associações de deficientes obtiveram suas primeiras conquistas quanto a direitos cívicos e educacionais. Entretanto, a luta coletiva ganhou maior visibilidade em âmbito internacional na década de 1980, declarada pela Organização de Nações Unidas (ONU) como a Década Internacional das Pessoas Portadoras de Deficiência. No Brasil, em 1980, ocorreu o Primeiro Encontro Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em Brasília. Em 1982, foi criado o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência (PAM). O direito ao trabalho e à escola passa pela possibilidade de circular com autonomia nos espaços e transportes públicos. Assim, na década de 1980, deflagrou-se o debate sobre a eliminação de barreiras arquitetônicas e atitudinais, principalmente nas grandes cidades [19]. Como tendência mundial, o foco recaiu sobre a eliminação das barreiras arquitetônicas e urbanísticas como grande solução para a participação e cidadania de pessoas com deficiência.

No Brasil, um passo importante foi dado na Constituição de 1988, com um capítulo específico que trata dos direitos das pessoas com deficiência. Com este marco, passa-se a compreender a pessoa com deficiência e a garantia de seus direitos do âmbito individual como sendo responsabilidade do Estado. Juntos, a Lei 7.853 de 24 de outubro de 1989 e o Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999 legitimaram a garantia dos direitos e a igualdade de oportunidade e responsabilizaram o poder público por assegurar o exercício de direitos básicos das pessoas com deficiência.

Também em 1989 a Classificação Internacional de Funcionalidade e Incapacidade (CIF) da Organização Mundial de Saúde (OMS) foi publicada em português. Este documento evidencia uma mudança significativa em direção a um modelo social de deficiência, em contraposição ao modelo médico que focalizava a falta na pessoa do deficiente. A CIF define as deficiências como “problemas nas funções ou nas estruturas do corpo, tais como, um desvio importante ou uma perda” [17] que não estão desconectadas dos fatores ambientais, ampliando a noção de deficiência a fim de abranger as questões socioculturais que têm impacto na vida de cada indivíduo.

À medida que as discussões foram ganhando profundidade, evidenciando as relações do ambiente físico e social sobre as possibilidades de participação das pessoas com deficiência, considerou-se que o conceito de acessibilidade melhor descrevia as questões em pauta. Elali, Araújo e Pinheiro [11] definem a acessibilidade como “a capacidade do ambiente construído [de] oferecer segurança e autonomia a qualquer pessoa que o utilize, independentemente de suas limitações” [11]. Nos anos 1990, a ideia do Desenho Universal “desembarcou no Brasil” [14]. O desenho universal, segundo o Decreto 5.296 de 2/12/2004 [4], refere-se à “concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável,

constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade”. Duarte e Cohen [10] argumentam que a experiência urbana envolve também uma dimensão intersensorial e que há exclusão espacial quando os ambientes se transformam na materialização de práticas sociais segregatórias e de uma visão de mundo que dá menor valor às diferenças. Essa exclusão espacial leva à exclusão social. As autoras Elali, Araújo e Pinheiro [11] definem a “acessibilidade psicológica”, ou seja, a possibilidade de a pessoa perceber-se como inserida em um determinado ambiente e vislumbrar possibilidades de se relacionar com ele.

Do ponto de vista da inclusão cultural, consideramos que o documento que marca o reconhecimento de que a participação cultural é de fundamental importância para a vida das pessoas é a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, originalmente *Convention on the rights of persons with disabilities* [18], promulgada no Brasil em 2009 com valor de emenda constitucional por meio dos Decretos Legislativos nº 186/2008 [6] e nº 6.949/2009 [5].

Este documento repercutiu em políticas públicas posteriores, como o Plano Nacional de Cultura, Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010 [7], que apresenta estratégias e ações que possibilitem o acesso à cultura por pessoas com deficiência, tanto no aspecto de disponibilização de tecnologias e recursos de acessibilidade que auxiliem o acesso à produção e à fruição de arte e cultura, quanto na criação de programas que ampliem o acesso pelas pessoas com deficiência. Destaca-se também a capacitação de agentes culturais para atender a diversidade de públicos, assim como o fomento de patrimônio e expressão cultural de grupos que formam a manifestação cultural brasileira, mas principalmente aqueles que se encontram marginalizados e discriminados.

A Convenção também subsidia a mais recente Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência [9], de 6 de julho de 2015; por meio dessa lei, a pessoa com deficiência passa a ser considerada a partir de uma ampla gama de aspectos sociais (educação, cultura, lazer, trabalho, áreas jurídicas, sexualidade, política etc.). A legislação aponta o Estado e seus órgãos como responsáveis pela garantia ao acesso no âmbito da justiça social e da eliminação de barreiras financeiras, ambientais e jurídicas que impeçam ou mantenham em desvantagem as pessoas com deficiência. Nesse sentido, a arte e a cultura como espaços de participação passam a ser mais detalhadamente consideradas como direito a participação social efetiva.

ACESSIBILIDADE EM MUSEUS DE ARTE

Os museus têm agregado formas interativas de envolver o visitante e tornar o aprendizado mais atraente. No Brasil, uma pioneira nas iniciativas de tornar os espaços e acervos dos museus de arte acessíveis para as pessoas com deficiência tem sido Amanda Tojal [21]. Nosso enfoque, no entanto são os museus virtuais. Principalmente em nível internacional, os grandes museus têm buscado cada vez mais ampliar a visitaçao do museu contemplando também a visitaçao pelo *site*. Carla da Silva Flor [12] realizou uma pesquisa sobre a necessidade de considerar não apenas o espaço tradicional dos museus para visitaçao, mas também contemplar novos modos de acesso para o

grande público. Na sua dissertação de mestrado, Flor realizou um diagnóstico sobre o acesso virtual a museus internacionais, baseando-se na aplicação das diretrizes da *Web Content Accessibility Guidelines* [22]. Os museus selecionados pela autora foram os 30 mais significativos da lista do *International Council of Museums* (2006) [13], não se restringindo a museus de arte; a partir dos resultados, a autora elaborou um *ranking* dos *sites* mais acessíveis. Neste *ranking*, os três museus mais bem colocados foram o *British Museum*, Londres, o *National Museum of Denmark*, Copenhague, e o *National Museum of Australia*, Canberra.

Em nosso estudo, buscamos avaliar especificamente a acessibilidade virtual a museus de arte. Atualmente, para as pessoas que frequentam museus, em geral, é muito importante realizar uma visita virtual ao museu como preparação para uma visita em loco, para obter informações sobre a localização, os dias e horários de abertura, obras da coleção, dados sobre existência de café e/ou restaurante, guarda volumes, livreria e loja etc. Saber com antecedência o que se irá encontrar ajuda a organizar melhor o tempo. No caso de pessoas com deficiência, conhecer o espaço por meio dos recursos da *internet* é ainda mais importante, já que possibilita agendar possíveis serviços de suporte educativo ou antecipar percursos acessíveis de visita.

A visita ao museu virtual também é importante para conhecer coleções de museus distantes, mesmo quando uma visita não está prevista. Muitos museus permitem adentrar nas coleções, conhecer obras por meio de palavras chaves, ampliar conhecimentos sobre a vida de determinados artistas, e até mesmo baixar reproduções de obras.

MÉTODO

Este estudo, de abordagem qualitativa, explorou e analisou detalhadamente o acesso a nove *sites* de museus de arte de destaque internacional selecionados a partir de uma busca em museus de arte de capitais e grandes centros urbanos. Para subsidiar a discussão, foi realizado um levantamento de dissertações e teses que investigaram acessibilidade para pessoas com deficiência em espaços culturais.

Considerando a importância de conhecer as condições de acessibilidade nos *sites* de museus de arte de destaque internacional, realizamos visitas às páginas da *internet* de 55 museus de arte. Nesta proposta, não nos preocupamos com o acesso aos espaços físicos dos museus – informações estas que muitas vezes constam das páginas referentes à visita ou ao serviço educativo no *site*, indicados por *links* e/ou pelo logo de acessibilidade. O nosso recorte de navegação foi o acesso virtual, focalizando as necessidades de públicos com deficiência e idosos.

Na etapa exploratória de navegação de alguns *sites* de museus de arte, percebemos a necessidade de seguir critérios técnicos de avaliação da acessibilidade, já que os *sites* apresentavam bastante variação quanto às propostas de projeto gráfico, a qualidade das informações e facilidade de obtê-las nas páginas, a experiência estética/sensível, e, finalmente, quanto à acessibilidade de fato.

Antes de prosseguir à avaliação resolvemos entender as questões de acessibilidade na *web*, utilizando como suporte as “Recomendações de Acessibilidade para Conteúdo

Web” (*Web Content Accessibility Guidelines*). As pesquisas de Eduardo Tanaka [20] e de Amanda Melo [16] forneceram importante suporte para a compreensão das Recomendações, cujas normas técnicas constam do site do *World Wide Web Consortium* (W3C).

Tendo como base preliminar o “*Ranking dos sites mais acessíveis*” de Flor [12], foram selecionadas nove instituições de arte internacionais de destaque mundial que apresentavam referência à acessibilidade em suas páginas virtuais iniciais na época da realização do estudo (2013-2014). Foi estabelecido como recorte para os sites que comporiam o escopo do projeto aqueles museus que utilizaram do termo “acessibilidade” para referir-se à página da *internet* (e não ao museu físico) e que possuíam programas de acessibilidade na *web*. De uma lista de 55 museus de arte internacionais de destaque pesquisados no levantamento preliminar, apenas nove apresentavam indicação concreta sobre acessibilidade na *web*, quais sejam: *British Museum* (Londres, Inglaterra); *National Gallery* (Londres, Inglaterra); *Centre Pompidou* (Paris, França); *Los Angeles County Museum of Art* (Los Angeles, Estados Unidos); *Musée d’Art Contemporain de Montréal* (Montreal, Canadá); *Museu Picasso* (Barcelona, Espanha); *Museo Nacional del Prado* (Madri, Espanha); *Museo Guggenheim* (Bilbao, Espanha) e *Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia* (Madri, Espanha). No plano nacional, lamentavelmente, os sites de museus brasileiros estavam muito atrasados na questão da acessibilidade virtual, já que no período do estudo, nenhum site pesquisado no Brasil indicava atender às normas do W3C.

Realizou-se em seguida, por meio de simulação, um percurso de navegação (*walkthrough*) imaginando-se no papel de uma pessoa com deficiência visual, nas páginas dos nove museus selecionados, utilizando-se o leitor de tela *Jaws*.

As experiências de simulação de navegação com leitor de tela foram realizadas no Laboratório de Acessibilidade da Biblioteca da Unicamp. Por meio do tutorial do *Jaws* disponível no laboratório, houve um primeiro momento de aprendizagem sobre o uso das teclas de atalho do computador, para navegar com o monitor desligado, desde a abertura do navegador, pesquisando os endereços eletrônicos dos museus em sites de busca, até chegar aos acessos das páginas virtuais dos museus. Nesta etapa constatou-se que algumas sequências de teclas de atalho servem para o navegador *Internet Explorer* (navegador utilizado como base para o tutorial do laboratório), mas outros navegadores (*Google Chrome*, por exemplo) funcionam por outra relação de sequência de teclas. Antes de começar a explorar as páginas virtuais dos museus, testou-se o funcionamento dos atalhos para interromper a leitura, soletrar palavras, mudar de linhas, e outras funções de documentos do programa *Word*.

Para quem está acostumado a usar o mouse, é muito desafiador manter o monitor desligado e usar as teclas de atalho para as funções necessárias. Após realizar este exercício, avaliamos que era mais fácil utilizar as teclas de atalho no computador no programa *Word*, para abrir pastas e programas, encontrar arquivos etc. do que navegar nas páginas virtuais, que contêm inúmeros conteúdos, apresentados em diversas modalidades.

Essa vivência permitiu adentrar no campo da acessibilidade ao museu virtual, mas cabe ressaltar que a experiência de simulação de navegação realizada pelas pesquisadoras (videntes) não corresponde à experiência real de uma pessoa com deficiência visual. Entretanto, foi uma forma de aproximação com os desafios enfrentados na navegação que não teriam sido percebidos sem passar por este exercício. Antes de apresentar os

resultados, é preciso esclarecer sobre as recomendações do WCAG.

Web Content Accessibility Guidelines (WCAG)

Os princípios da acessibilidade na *web* contemplam o Design Universal, ou seja, os *sites* devem ser acessíveis para a maior diversidade possível de usuários, considerando suas necessidades específicas quanto a compreensão, visão, audição e manuseio. Em cada princípio, diversas recomendações com seus respectivos critérios são detalhados. Em função da limitação de espaço, apresentamos aqui uma síntese das recomendações com maior detalhamento para o princípio Perceptível, de maior relevância para os museus de arte, bem como os resultados da nossa avaliação.

Os princípios são agrupados nas seguintes categorias: Perceptível; Operável; Compreensível e Robusto. Cada critério das recomendações dos princípios é avaliado tecnicamente em três níveis de conformidade: A, AA e AAA quanto aos quesitos de acessibilidade que ele contempla. (O nível A atende menos e o nível AAA atende mais³).

Perceptível

O princípio Perceptível implica a leitura que possa ser realizada por idosos, pessoas com baixa visão, cegueira e outras alterações que afetem a visualização. Esse princípio é detalhado quanto a várias recomendações, das quais destacamos os critérios que descrevem aspectos do texto (tamanho, estilo e *layout*, espaçamento, cor e contraste) e das imagens (multimídia, leitor de tela e CAPTCHA⁴).

Quanto ao tamanho do texto, o *site* é avaliado como acessível (nível AA) se ele atende ao critério a seguir: o texto pode ser redimensionado sem tecnologia assistiva até 200% sem perda de conteúdo ou funcionalidade. Uma solução seria incluir ícones para alteração de tamanho de fonte. Quanto ao estilo do texto e *layout* do texto, o *site* é avaliado na questão de apresentação visual, já que isso está relacionado à facilidade ou dificuldade que impõe à leitura. Os requisitos incluem o estilo de texto, texto justificado, espaçamento entre linhas, altura da linha, e varredura horizontal.

Alguns *sites* incluem um local na página que possibilita aumentar o espaçamento entre linhas e parágrafos, já que muitas pessoas com limitações cognitivas apresentam dificuldades para leitura de texto com espaçamento simples entre linhas; aumentar a altura da linha pode facilitar a leitura do conteúdo. Para conservar a separação entre parágrafos, o espaço entre eles deverá também aumentar, para ser no mínimo 1,5 (proporcionalmente) da altura do espaçamento das linhas, para não ocorrer sobreposição de linhas, como acontece no *site* de alguns museus brasileiros⁵.

Deve-se evitar o uso exagerado de diferentes estilos em páginas individuais e nos

³ Maiores informações sobre os níveis das WCAG (*Web Content Accessibility Guideline*) podem ser consultadas na página das WCAG. Disponível em: <www.w3.org/TR/WCAG>.

⁴ CAPTCHA é uma sigla em inglês que se refere a "Completely automated public Turing tests to tell computers and humans apart" ou "Testes Turing públicos completamente automatizados para diferenciar os computadores dos humanos".

⁵ Conferir o ícone de ampliação no *site* do Museu de Arte de São Paulo: <www.masp.art.br>.

"O Museu é Seu": Acesso a Visitação Virtual em Museus de Arte para Todos

sites, pois isso pode confundir os usuários (pode ocorrer interpretação da mudança de estilo como uma mudança de conteúdo). A coerência no design do *site* é um fator intimamente relacionado à interpretação dos conteúdos.

A possibilidade de alteração da cor e do contraste nos *sites* por sua vez, poderia auxiliar: pessoas idosas com problemas oculares que podem apresentar dificuldade com a leitura e menor familiaridade com a tecnologia; pessoas com daltonismo, pois a não diferenciação das cores pode prejudicar a leitura do *site* ou a sua interpretação visual; pessoas com baixa visão e com alterações neuromotoras que afetem a fixação ocular e o foco e pessoas com hipersensibilidade a estímulos visuais (que pode ocorrer nos transtornos do espectro autista – TEA).

A avaliação de contraste é mensurada por uma proporção técnica entre luminosidade e a intensidade em relação a figura e fundo, claro e escuro. Há recomendação de fundo pastel, e não branco, para um texto em preto, por oferecer contraste suficiente, porém não extremo.

Para atingir o nível A, o critério considerado é: não utilizar a cor como o único meio para passar informação, indicar ação, emitir uma resposta, ou diferenciar um elemento visual. Segundo as recomendações, para se atingir o nível AA, é preciso um contraste mínimo de 4,5:1 para a apresentação visual de texto e imagens; e para o nível AAA, o contraste mínimo exigido é de 7:1. Como exemplo, identificamos que o *site* do *Centre Pompidou* fornece algumas opções que contemplam as recomendações apontadas.

Multimídia

No que diz respeito às multimídias com base no tempo, são listados os seguintes tipos: áudio pré-gravado e áudio ao vivo; e vídeo pré-gravado, com ou sem áudio. Pensando-se nos idosos, sabe-se que eles frequentemente precisam de transcrições, legendas e som de fundo em volume baixo para compreender conteúdos em mídia nos *sites*. Alguns idosos têm dificuldade de ler as legendas rapidamente enquanto passam imagens. As recomendações pretendem promover acesso a pessoas com limitações visuais ou auditivas. A abrangência das alternativas amplia-se para atingir os níveis A, AA e AAA, considerando se o caso é de mídia em áudio ao vivo ou pré-gravado ou vídeo pré-gravado. Cabe observar que não foram estabelecidos critérios para acessibilidade de vídeo ao vivo, provavelmente porque a audiodescrição demanda interpretação e, por enquanto, não há recursos e tecnologia para suprir esta demanda. As alternativas que auxiliam a pessoa com necessidades especiais a acessar o conteúdo incluem: audiodescrição; legenda (mídia pré-gravada); legendas para mídia sincronizada (mídia ao vivo) e interpretação em língua de sinais.

Para se atingir o nível A, devem ser fornecidas alternativas, legendas ou audiodescrições para (somente) áudio e vídeo pré-gravados, legendas pré-gravadas ou ao vivo e audiodescrição ou mídia alternativa. Por exemplo, para mídia em vídeo ao vivo, pode haver a inclusão de legendas além de mídia sincronizada para o nível AA, e legenda juntamente com mídia sincronizada e interpretação em língua de sinais para o nível AAA.

O *Musée de l'Art Contemporaine de Montreal* contém alguns vídeos em mídia

pré-gravada com legenda, mas não consta interpretação em língua de sinais. Já o *Whitney Museum of American Art* tem vários vídeos sobre o acervo voltados para o público com surdez, com narração em língua de sinais, narração oral e também legendas. Um exemplo que contempla várias alternativas encontra-se numa página do *British Museum* em que se observa uma filmagem com sinalização em *British Sign Language* (BSL), com legenda e interpretação em inglês, que funciona como uma audiodescrição⁶.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências vivenciadas na execução do projeto “Teatro e Saúde Mental”, percebeu-se que as oficinas proporcionam um ambiente favorável e facilitador de aprendizagem e de aprimoramento das habilidades cognitivas e criativas dos usuários do serviço de saúde mental. A comunicação, através da linguagem teatral (verbal e não verbal) e do compartilhamento de experiências, ressignifica aspectos saudáveis da vida do sujeito, quando ele interpreta papéis que, depois, refletem no seu dia a dia através da transposição de vivências.

Foi possível observar que os estímulos da criatividade, atitude, sensibilidade e curiosidade, assim como a troca que acontece entre os usuários e os facilitadores criam elementos para uma relação mais flexível e mais contextualizada, sendo um ambiente de trocas de experiências e vivências tanto para quem coordena como para quem participa.

Percebeu-se que o teatro é um instrumento de promoção de mudança social, por isso considera-se importante utilizá-lo com maior frequência nos ambientes clínico e terapêutico, bem como estimular o interesse de mais pesquisadores da Saúde para realizarem abordagens sobre os impactos da arte nesses contextos.

Sintetizador de voz

A síntese de voz, ou *text-to-speech* (TTS) é o processo em que textos escritos em ASCII (*American Standard Code for Information Interchange*) são decodificados para soar como a fala humana em determinada língua (com sotaque do país). Na síntese de voz, um programa de computador é criado para fazer corresponder a leitura vocalizada de um texto na forma digital ao sotaque de uma língua, ao transformá-lo em ondas sonoras. Para atender aos usuários de sintetizadores de voz (*software*), dois critérios de nível A explicitam que o *software* deve ser capaz de ignorar o conteúdo não textual, caso tenha meramente função decorativa ou de formatação. Se o conteúdo não textual for relevante, deve ser incluída uma alternativa correspondente como texto. Além disso, a estrutura do *site* e os relacionamentos entre as partes – como as informações são diagramadas, como conteúdos são agrupados em subtítulos – devem ser elaborados de modo a facilitar o acesso ao material relevante, sem que a pessoa

⁶ Disponível em: <www.britishmuseum.org/learning/schools_and_teachers/projects/bsl_project.aspx>.

seja obrigada a ouvir tudo que consta de um bloco.

Dois *sites* de museus entre os selecionados (*Museo Nacional del Prado*; *Museo Guggenheim Bilbao*) indicam ser acessíveis para sintetizadores de voz. O *site* do *Museu Picasso*⁷ de Barcelona não explicita ser acessível para sintetizadores de voz, no entanto, foi o *site* no qual encontramos um bom exemplo. Nessa página, o recurso de síntese de voz destaca a frase que está sendo lida no momento em cor diferente da cor do fundo. Nessa página, o recurso de síntese de voz destaca a frase que está sendo lida alterando a cor da fonte em relação à cor do fundo.

Uma das recomendações refere-se a um item que desafia o acesso de pessoas com limitações ou deficiências: os CAPTCHAs. O objetivo desse recurso é inibir o rastreamento automático dos *sites* por programas nocivos. É uma ferramenta que propõe algo cuja resposta é possível somente para um ser humano capaz de realizar interpretações, utilizando lógica e reconhecimento. Impede a ação de vírus no acesso a certos conteúdos do *site*. Os CAPTCHAs frequentemente possuem baixo contraste, relação figura-fundo difusa e não aumentam o tamanho quando o texto é aumentado, o que dificulta a identificação dos caracteres no caso dos idosos, pessoas com baixa visão ou dificuldades de compreensão ou com problemas motores, entre outros, do CAPTCHA.

Um critério de nível A inclui uma exigência para CAPTCHAs alternativos. No *site* do Centre Pompidou, há uma opção para ouvir o CAPTCHA, além da imagem visual. Neste caso, o CAPTCHA deve ser soletrado a partir da pista sonora com ruído de fundo que dificulta a compreensão da vocalização dos dígitos. Cabe mencionar que, em nossa simulação, não conseguimos êxito na identificação dos dígitos⁸.

Os outros princípios – Operável, Compreensível e Robusto – tratam de questões sobre *links*, por exemplo, uso do mouse e do teclado, organização da página, linguagem compreensível, legendas, *pop-ups*, atualizações, formulários, equipamentos e *softwares*. Não coube, na presente pesquisa, detalhar minuciosamente cada critério desses princípios.

Operável

Para atender às pessoas com perda de habilidades cognitivas, a navegação e localização na página deve ser claramente indicada. Em síntese, os *links* devem ser bem claros, fáceis de serem identificados, com inclusão de pequeno número por página. Sobre uso do mouse, há pessoas que podem ter dificuldades na utilização do mouse devido a alterações de motricidade de membros superiores, por falta de destreza ou por perda de função visual. Para as pessoas que preferem ou precisam utilizar o teclado, o conteúdo deve ser operável pelo teclado.

Algumas pessoas com necessidades especiais às vezes se distraem facilmente com movimento ou som nas páginas *web*. Sugere-se que deve haver um mecanismo para pausar, encerrar ou esconder conteúdo em movimento ou piscante e para interromper

⁷ Disponível em: <<http://www.bcn.cat/museupicasso/es/coleccion/cronologia.html>>.

⁸ Disponível em: <<http://www.centrepompidou.fr/fr/Le-centre-pompidou/Contact>>.

ou encerrar os estímulos em áudio. Outro fator considerado no princípio *Operável* é a questão de tempo suficiente, pois há pessoas com perda de visão, de habilidades cognitivas ou falta de destreza que necessitam de mais tempo para ler textos e completar transações. Recomenda-se que os usuários possam pausar, ajustar ou aumentar os limites de tempo padronizados para o *site*.

Compreensível

O item “Compreensível” versa sobre a organização e os conteúdos da página. Muitas pessoas com necessidades especiais não são usuárias experientes da *web* e leem a página por inteiro, ao invés de ler por varredura seletiva. Para auxiliar na busca de tópicos relevantes, títulos e legendas devem descrever claramente o tema ou objetivo a que se refere o conteúdo; marcadores na posição vertical ao invés de horizontal contribuem para a organização de conteúdos.

Muitas pessoas têm dificuldade de entender sentenças complexas, abreviações e siglas, palavras incomuns e jargão técnico. Como auxílio, propõe-se a inclusão de *link* para um glossário. Outra solução é incluir duas versões: a versão completa e uma versão resumida em frases curtas, linguagem clara e simples, adequando o conteúdo para leitores com nível escolar intermediário. Tratando de navegação consistente e legendas, para os iniciantes na *web* e para idosos com alguma perda de função cognitiva e memória, é muito importante que o *site* tenha apresentação consistente.

Algumas pessoas com perda de função cognitiva podem se confundir ou distrair com *pop-ups*, janelas novas ou guias novas, bem como atualizações que exigem respostas ou mudanças no contexto da tela. Isso também pode atrapalhar usuários de leitores de tela e lupa na tela. O critério A propõe que não deve haver mudança de contexto quando um componente é focado. No critério AAA, indicam-se três possíveis soluções: 1) deve haver um mecanismo para desligar as alterações; 2) as mudanças de contexto devem ser iniciadas somente por solicitação do usuário (o usuário pode teclar no *link*, na barra de espaço ou pressionar um ícone de submissão para controlar a entrada de novos conteúdos); ou 3) pode-se fornecer aos usuários alertas quando uma nova janela abrir.

Há ainda recomendações sobre as atualizações das páginas, instruções e assistência de entrada de informações e preenchimento de formulários, além de prevenção de erro e recuperação de formulários – algo muito relevante quando se trata de realização de operações financeiras na *internet*.

Robusto

O princípio *Robusto* refere-se ao equipamento em si. Algumas pessoas utilizam navegadores antigos que podem ser menos eficientes e resistentes a erros que as versões atuais. Um critério de nível A exige que o conteúdo deve ser usado corretamente de acordo com a especificação, independentemente da atualidade do computador que o usuário estiver acessando. As tecnologias avançam muito rapidamente, por isso os engenheiros que desenham os *sites* acessíveis precisam pensar sobre a acessibilidade

aplicada não somente aos equipamentos mais usuais (computadores, *notebooks* etc.), como também nas novas interfaces que estão surgindo: *tablets*, *smartphones*, *notebooks* conversíveis (em *tablets*) etc., seja nas versões atualizadas ou não.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os *sites* dos nove museus analisados demonstram preocupação quanto à acessibilidade virtual, explicando as opções acessíveis disponibilizadas nas páginas iniciais e citando opções em desenvolvimento que poderão ser usufruídas futuramente. Os quatro *sites* espanhóis colocam que procuram seguir as normas do W3C, sendo que o *Museu Picasso*, o *Museo Nacional del Prado* e o *Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofia* explicitam que o objetivo é atender a todas as recomendações de nível AA. No *site* do *Centre Pompidou*, há o link “*Site handicap*”, que direciona para uma página que funciona como o “*site acessível*” do museu.

Na exploração dos *sites* de museus utilizando o leitor de tela *Jaws*, evidenciaram-se diversos problemas com *links* na visitação aos museus virtuais. Havia imagens com *links* no título e no subtítulo, entretanto os dois *links* direcionavam o visitante para a mesma página. Alguns *links* que estavam no meio de um texto sugeriam ao leitor que faziam parte de um menu; os *links* para o Twitter ou Facebook do museu não especificavam claramente que eram dessas redes sociais. Além do mais, era difícil entender os conteúdos vocalizados por meio dos sintetizadores de voz tanto em espanhol e inglês, como também em português.

Dos nove *sites* analisados, oito indicam que se pode ajustar o tamanho do texto nas opções da maioria dos navegadores (exemplo no *site* do *Museo Nacional del Prado*: “*Se han empleado fuentes con tamaños relativos para que el usuario pueda aumentar la fuente, a través de las opciones de tamaño de texto de su navegador.*”). No momento da pesquisa, o *British Museum* avisava que estava trabalhando em prol desse ajuste: “*We are working on developing options for users to select different default background colours and larger text sizes.*” O *Museu Picasso* fornece um *link* para uma página com instruções de acessibilidade (uma delas diz respeito ao ajuste do tamanho do texto); e o *Centre Pompidou* fornece ótimas opções para ajuste do texto e de alteração de cor e contraste: “*Le site est conçu avec des contrastes optimisés et des gros caractères. Cependant si ces contrastes ne sont pas adaptés à votre vue vous pouvez choisir les configurations spécifiques.*”).

Sobre alteração de cor e contraste, os *sites* dos museus também consideram suficiente a alteração pelos navegadores. Ao tratar deste quesito, o *British Museum* também aguardava para fornecer opções no próprio *site*.

Em todos os *sites* é possível alterar o estilo de texto pelo navegador, e todos contam com legendas de imagens (em texto). No entanto, dos nove museus somente o *British Museum* e o *Centre Pompidou* possuíam vídeos em língua de sinais.

A *National Gallery* e o *Museo Guggenheim Bilbao* oferecem teclas de atalho, mas nem sempre são funcionais; o *Museu Picasso* de Barcelona é o único que não apresenta descrição de imagens, mas possui sintetizador de voz, assim como a *National Gallery*, o *Museo Nacional del Prado*, o *Museo Reina Sofia*, e o *Museo Guggenheim Bilbao*.

Sobre CAPTCHA, acreditamos que o único *site* que oferece CAPTCHA alternativo (com opção para ouvi-lo) é o *Centre Pompidou*. Procuramos pelos CAPTCHAs nas páginas de formulários de opinião ou de compras, mas em geral é preciso proceder quase até a etapa final de um processo de compra para que eventualmente aparecer o CAPTCHA. Em função disso, não foi possível realizar o teste nos nove *sites*.

Nossa conclusão foi que, em geral, o *site* do *Centre Pompidou* foi o que melhor atendia a todos os critérios do princípio *Perceptível*. No entanto, os museus de arte de grande porte parecem estar no caminho de reformular os seus *sites* para que atendam às recomendações. No Brasil, cresce o número de iniciativas de acessibilidade a exposições nos espaços físicos dos museus, mas cuidar da acessibilidade para visitação virtual ainda não se tornou uma política assumida pelas instituições culturais.

REFERÊNCIAS

- [1] BOURDIEU, P. **O amor pela arte: os museus de arte da Europa e seus públicos**. Trad. Guilherme João de Freitas Teixeira. 2ª Ed. São Paulo: Edusp e Porto Alegre: Zouk, 2007.
- [2] BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 28 out. 2016.
- [3] BRASIL. **Decreto 3.298 de 20 de dezembro de 1999**. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Presidência da República. Casa Civil. República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm>. Acesso em: 28 out. 2016.
- [4] BRASIL. **Decreto 5296 - 2/12/2004**. Prioridade de atendimento às pessoas que específica, e estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Presidência da República. Casa Civil. República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 28 out. 2016.
- [5] BRASIL. **Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Presidência da República. Casa Civil. República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 28 out. 2016.
- [6] BRASIL. **Decreto Legislativo Nº 186, de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo. República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Congresso/DLG/DLG-186-2008.htm>. Acesso em: 28 out. 2016.
- [7] BRASIL. **Lei Nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010. Plano Nacional de cultura**.

- Ministério da Cultura. Secretaria de Políticas Culturais. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10907/963783/Lei+12.343++PNC.pdf/e9882c97-f62a-40de-bc74-8dc694fe777a>>. Acesso em: 28 out. 2016.
- [8] BRASIL. **Lei Nº 7.853 - 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 28 out. 2016.
- [9] BRASIL. **Lei Nº 13.146 – 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. Casa Civil. República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm> . Acesso em: 28 out. 2016
- [10] DUARTE, C. R.; COHEN, R. A acessibilidades como fator do lugar. *In*: PRADO, A. R. A.; LOPES, M. E.; ORNSTEIN, S. W. (eds.). **Desenho universal: caminhos da acessibilidade no Brasil**. São Paulo: Annablume Editora, 2010.
- [11] ELALI, G. A.; ARAÚJO, R. G. de; PINHEIRO, J. Q. Acessibilidade psicológica: eliminar barreiras “físicas” não é suficiente. *In*: PRADO, A. R. A.; LOPES, M. E.; ORNSTEIN, S. W. (eds.). **Desenho universal: caminhos da acessibilidade no Brasil**. São Paulo: Annablume Editora, 2010. cap. 9, p. 117-127.
- [12] FLOR, C. da S. **Diagnóstico da acessibilidade dos principais museus virtuais disponíveis da internet**. 2009. 128f. Dissertação (mestrado) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2009.
- [13] INTERNATIONAL COUNCIL OF MUSEUMS. **VLmp: Vitual Library museums pages**. 2006. Disponível em: <<http://icom.museum/vlmp/>>. Acesso em: 28 out. 2016.
- [14] JUNCA, J.A.U. **Diseno universal: factores clave para la accesibilidad integral**. Castilla-la Mancha, España: COCEMFE, 1997.
- [15] MCGINNIS, R. Islands of stimulation: perspectives on the museum experience present and future. *In*: LEVENT, Nina e PASCOAL-LEONE, Alvaro. **The multisensory museum – Cross-Disciplinary Perspectives on Touch, Sound, Smell, Memory, and Space**. New York: Rowman and Littlefield, 2014. cap. 20, p. 319-329.
- [16] MELO, A. M. **Design inclusivo de sistemas de informação na web**. 2007. 339f. Tese (doutorado) – Instituto de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2007.
- [17] OMS, **CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. Tradução: Amélia Leitão. Lisboa: Organização Mundial de Saúde, 2004. Disponível em: <http://www.inr.pt/uploads/docs/cif/CIF_port_%202004.pdf> Acesso em: 28 out. 2016.
- [18] ONU. **Convention on the rights of persons with disabilities. European journal of health law**. New York, 2007. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>> Acesso em: 16 ago. 2016.
- [19] PRADO, A.R.A. LOPES, M.E.; ORNSTEIN, S.W. (Eds.). **Desenho universal:**

- caminhos da acessibilidade no Brasil.** São Paulo: Annablume Editora, 2010.
- [20] TANAKA, E. H. **Método baseado em heurísticas para avaliação de acessibilidade em sistemas de informação.** 2009. 200f. Tese (doutorado) – Instituto de Computação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2009.
- [21] TOJAL, A. P. da F. **Políticas públicas culturais de inclusão de públicos especiais em museus.** 2007. 322f. Tese (doutorado) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. 2007.
- [22] Web Content Accessibility Guidelines (WCAG) 2.0. Disponível em: <www.w3.org/TR/WCAG>. Acesso em: 10 ago. 2013.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao CNPq pelo apoio ao projeto PIBIC “Acessibilidade nos museus virtuais: para além do museu físico” de Jéssica Kelly Yacabo Carvalho realizado em 2013; agradecemos também o apoio da Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Estadual de Campinas para a realização deste projeto.

LUCIA REILY *professora associada da Universidade Estadual de Campinas, diretora adjunta do Museu de Artes Visuais da Unicamp, com bacharel e licenciatura em Artes Visuais; atua como docente e pesquisadora no Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Dr. Gabriel Porto da Faculdade de Ciências Médicas com pesquisas sobre a intersecção Arte e Estudos da Deficiência – e-mail: lureily@fem.unicamp.br*

JÉSSICA KELLY YACABO DE CARVALHO *bacharel e licenciada em Artes Visuais pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou pesquisas sobre acessibilidade virtual e participou de exposição fotográfica itinerante. Atualmente, é pós-graduanda em Mídia, Informação e Cultura pela Universidade de São Paulo – e-mail: kellyyacabo@gmail.com*

AGDA BRIGATTO *professora de Artes na Escola do Sítio (rede particular de ensino) em Campinas e responsável pelo Espaço Temático do Ateliê de Arte na Fundação Síndrome de Down (Campinas-SP), compondo a rede de Serviços de Apoio à Vida Adulta; formou-se com bacharel e licenciatura em Artes Visuais pelo Instituto de Artes e realizou o Mestrado em Educação na linha Linguagem e Arte em Educação, ambos na Universidade Estadual de Campinas – e-mail: agdabrigatto@gmail.com*



ARTIGOS articles

O Mundo é um Palco: Experiência de Oficinas de Teatro na Saúde Mental

All the World's a Stage: Theatre Workshops Experience in Mental Health

RESUMO

O presente trabalho objetiva descrever a experiência das atividades desenvolvidas no Grupo de Teatro relacionadas ao projeto de cultura e extensão “Teatro e Saúde Mental” iniciado em 2010. Trata-se de uma abordagem qualitativa e descritiva das atividades de desenvolvimento do Grupo de Teatro e sobre os resultados obtidos como desdobramento do *projeto*. A leitura dos resultados advindos da exploração da vivência dos facilitadores do grupo, somado ao material obtido das discussões pós-atividades resultaram em três categorias: *Quando abrem-se as cortinas: o grupo*; *A encenação do Eu e do Nós* e *Os bastidores*. Pôde-se verificar que, ao estimular diferentes habilidades gerais, tais como criatividade, atenção, orientação, memória, raciocínio, reflexão, sensibilidade, expressão vocal e corporal, criou-se elementos para uma relação profissional-paciente menos engessada e mais contextualizada. Além disso, através da valorização dos participantes, foi possível despertar sentidos, emoções e trocas de vivências, bem como estimular o pensar e o desenvolvimento cognitivo-comportamental e de habilidades sociais de cada qual, cujas experiências vividas no grupo desvelaram-se como referência para as situações reais do cotidiano. Percebeu-se que o teatro é um instrumento de promoção de mudança social, por isso, considera-se importante utilizá-lo com maior frequência nos ambientes clínico e terapêutico, bem como estimular o interesse de mais pesquisadores da Saúde a realizarem abordagens sobre os impactos da Arte nesses contextos.

Palavras-chave: Teatro. Saúde Mental. Comunicação.

ABSTRACT

The present work is aimed to describe the experience of the activities developed in the theatre group resulting from the project of culture and university extension entitled "Theatre and Mental Health", which started in 2010. It is a qualitative and descriptive study of the theater group development and the results obtained through the

EDILAINÉ CRISTINA
DA SILVA, GHERARDI-
DONATO, MARIA
NEYRIAN DE FÁTIMA
FERNANDES, CARLA
ARAÚJO BASTOS
TEIXEIRA E LARISSA
BESSANI HIDALGO
GIMENEZ

Universidade de São Paulo.
Escola de Enfermagem de
Ribeirão Preto, São Paulo,
Brasil

VINÍCIUS SANTOS DE
MORAES

Centro Universitário Barão de
Mauá. São Paulo, Brasil

project. The reading of the results arising from the exploration of group facilitators experience, associated with material obtained from post-activity discussions resulted in three categories: “*When the curtain rises: the group*”; “*The staging of me and us*”; and “*The backstage*”. It was verified that, by stimulating different general skills, such as creativity, attention, orientation, memory, reasoning, reflection, sensitivity, vocal and body expression, setting up elements for a more contextualized professional-patient relationship. In addition, through the participants perception, it was possible to arise meanings, emotions, experience exchanges and stimulate cognitive behavioral development and social skills of each participant, whose experiences were unveiled as a reference for daily situations. It was noticed that the theater is a social change tool, so it is considered important to use it more frequently in clinical and therapeutic environments, as well as to stimulate the interest of more health researchers to conduct approaches on the impacts of Art in these contexts.

Keywords: Theatre. Mental Health. Communication.

INTRODUÇÃO

“Eu considero o teatro como a maior de todas as formas de arte, o meio mais imediato com que um ser humano pode compartilhar com outro a consciência do que é ser um ser humano.” (Oscar Wilde)

Para o escritor inglês Oscar Wilde (1854-1900), o teatro é uma forma de arte grandiosa, porque permite aos indivíduos compartilharem uns com os outros o sentido real do que é ser um humano. Em outras palavras, o teatro surge como um mecanismo de estímulo à interação social, a qual é um elemento identificador do existir enquanto pessoa. Por isso, reconhecer as dimensões estéticas do teatro enquanto arte em projetos de saúde amplia as potencialidades do trabalho, transformando uma transação meramente funcional em um encontro criativo [3].

A interação criativa promovida pelo teatro é uma tática eficaz na promoção de mudança social, a qual pode ser percebida através da transformação psicológica, fisiológica, social e cultural dos indivíduos envolvidos no processo [22]. O sucesso dos encontros criativos está diretamente ligado ao processo de comunicação que, no contexto do teatro, precisa ser terapêutico e do tipo psicossocial.

A comunicação é um processo que permeia todas as habilidades sociais e ocupa um papel importante nos jogos teatrais. O processo comunicacional é linear e interpessoal, que envolve o intercâmbio de ideias e informações, por meio da linguagem verbal e não verbal, influenciado pelos sentimentos e emoções dos indivíduos envolvidos no processo [7]. A relação entre o emissor e o receptor da mensagem é acentuada no ambiente terapêutico do teatro, pois esses participantes são envolvidos em um ato de improvisação que afeta não apenas a psique, mas também as habilidades de interagir e comunicar-se [16].

No âmbito da Saúde, existem dois estilos de comunicação: a biomédica e a biopsicossocial. A comunicação biomédica é focada na informação e concentra-se em transmitir para o paciente códigos e sinais específicos sobre suas condições de saúde,

nesse caso, o paciente é um agente passivo, porque apenas recebe a informação. Por outro lado, no estilo biopsicossocial de comunicação, o paciente, por ser o agente central do processo, sofre impactos positivos mais visíveis na sua evolução de saúde. Portanto, no cenário terapêutico, o estilo de comunicação biopsicossocial deve ser adotado de um modo semelhante ao do teatro terapêutico, quando o paciente é o protagonista do processo de comunicação [16].

Como instrumento terapêutico, o teatro vai além da expressão artística, pois é uma atividade que envolve o relacionamento e o desenvolvimento de habilidades sociais nos indivíduos em geral, principalmente naqueles que apresentam sofrimento psíquico ou transtornos mentais. Os indivíduos portadores de transtornos mentais são, em diversas situações, marginalizados pela sociedade e desfrutam de poucas oportunidades de serem ouvidos. O teatro oferece um contexto em que histórias são ouvidas, ajudando os participantes a significarem eventos que poderiam, em outras situações, ser ignorados, escondidos ou relacionados a sentimentos de vergonha ou culpa [15; 18].

Os jogos teatrais são procedimentos lúdicos que possuem regras explícitas e a expressividade dramática exercida nesses jogos evidencia a tendência do ser humano para a representação, experimentando papéis e vivendo situações [21; 4]. As regras explícitas dos jogos teatrais podem contribuir no favorecimento dos processos educativos e terapêuticos, pois sua carga catártica permite que o indivíduo seja ele mesmo, exercendo, dessa forma, a liberdade e a saúde mental. Assim, pode-se considerar que a inserção de jogos teatrais na assistência a pacientes psiquiátricos vai além do tratamento da doença, porque cria espaços de comunicação aberta para o livre exercício das habilidades físicas e mentais de forma lúdica [11; 1].

No contexto do teatro, o indivíduo apropria-se de fragmentos de si próprio e do outro para construir uma ficção composta pela imaginação. Assim, esse indivíduo desenvolve-se a partir do improviso de atos conflitantes e treinos espontâneos que procuram aguçar a sensibilidade dos participantes para melhorar a habilidade de comunicar sentimentos e pensamentos tanto verbal quanto gestualmente. O teatro é o desenvolvimento de um jogo em que os papéis são estabelecidos com a liberdade de determinar ou não um objetivo terapêutico. O processo grupal do teatro é mediado por um facilitador e a performance é realizada pelos participantes. Após a performance, realiza-se uma discussão para lidar com as questões que surgirem, provocadas e evocadas durante o processo terapêutico do jogo teatral [12; 16].

As habilidades interpessoais como: ouvir, escutar, prestar atenção, ter empatia, transmitir informações e apoiar são desenvolvidas durante os atos de improvisação dos jogos teatrais [12]. A essência da improvisação é a transformação, a qual ocorre a partir da abertura para entrar em contato com o outro e com o ambiente ao redor. Assim, o indivíduo atua sobre esse ambiente, permitindo a si e aos outros trabalharem em conjunto para a solução dos problemas estabelecidos no jogo [24].

Nesse contexto, o teatro se constitui como ferramenta importante para o favorecimento da comunicação do tipo psicossocial entre profissional e indivíduo, de forma bilateral, auxiliando o relacionamento terapêutico no âmbito da saúde mental. Partindo desse cenário, este relato pautou-se no seguinte questionamento: Como é executado um grupo de teatro em uma unidade de semi-internação? Dessa forma, propõe-se descrever

a experiência das atividades desenvolvidas no Grupo de Teatro (GT) no Hospital Dia.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de uma abordagem qualitativa e descritiva das experiências, realizada por meio de observação participante das atividades do grupo que incluem as oficinas e as reuniões ocorridas durante o desenvolvimento do GT do *projeto de cultura e extensão* nº. 8717 intitulado “*Teatro e Saúde Mental*” e os resultados obtidos como desdobramento do *projeto*. Seguindo as diretrizes de ação da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão da Universidade de São Paulo, o *projeto* compõe o rol de atividades da Universidade que viabilizam o intercâmbio de saberes entre a academia e a sociedade. O *projeto* é desenvolvido no Hospital-Dia da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (HD-FMRP-USP) desde sua aprovação pelo serviço em 2010.

O “*Teatro e Saúde Mental*” atende aos usuários do HD-FMRP-USP, os quais permanecem no serviço em regime de semi-internação. Nessa condição, os usuários passam o dia participando das atividades da instituição, dentre elas, a vivência nas oficinas do grupo de teatro, e retornam ao domicílio no final da tarde.

A leitura dos resultados foi advinda da exploração da vivência dos extensionistas atuantes como facilitadores no grupo somado ao material obtido a partir das discussões pós-atividades que ocorrem entre os facilitadores, profissionais do serviço e docente responsável ao final de cada oficina. Tanto as vivências e observações durante as atividades quanto as discussões pós-atividades foram registradas em relatórios semanais.

As atividades do *grupo de teatro* têm como principal objetivo proporcionar um espaço para desenvolver e aprimorar as habilidades criativas e saudáveis dos usuários do serviço de saúde mental, dentre elas a comunicação, através da linguagem teatral e do compartilhamento de experiências, criando e recriando significados para todos os sujeitos envolvidos. O processo é focado em atividades grupais, desenvolvidas semanalmente, a partir dos jogos teatrais de improvisação. O *projeto* possui um acervo de materiais cênicos para atividades teatrais e uma agenda cultural de atualização coletiva.

Os grupos ocorreram no HD-FMRP-USP, com duração de aproximadamente 1h30min e caracterizaram-se por serem grupos terapêuticos abertos. Além dos 16 pacientes em regime de semi-internação, os pacientes pós-alta também tiveram a liberdade de participar do grupo. As oficinas realizadas durante o trabalho do grupo enfocaram o desenvolvimento das habilidades dos participantes a partir de jogos teatrais, nos quais foram utilizadas técnicas de exploração sensorial, musicalidade, expressão corporal, ritmicidade, improvisação, coordenação motora e mobilidade corporal.

Após cada oficina, em datas previamente estabelecidas, os facilitadores se reuniam para realizar o intercâmbio de ideias e o *feedback* acerca do desenvolvimento das atividades. Nessas discussões, foram abordados aspectos pedagógicos e alinhamentos metodológicos para os encontros subsequentes. O material de registro das discussões baseados na observação das atividades e relatórios produzidos após cada GT foram lidos repetidas vezes para classificação e organização desses dados. A partir disso, foram tecidas reflexões, relações e interpretações visando apreender a experiência dos

facilitadores no GT. Foi considerada, além da descrição da experiência pelos facilitadores na realização do processo, a relação entre a vivência artística e o desenvolvimento das habilidades pessoais.

O GRUPO EM AÇÃO

As atividades do GT iniciaram-se em 2010 e atualmente conta com uma equipe de quatro alunos extensionistas, três doutorandos (Enfermagem) e um graduando (Fisioterapia), que conduzem os encontros semanais no HD e participam das reuniões de planejamento e avaliação das atividades. A partir do panorama obtido frente aos registros e percepções das experiências, sob a ótica dos facilitadores do GT, o conteúdo resultante foi distribuído em três atos: *Quando abrem-se as cortinas: o grupo*; *A encenação do Eu e do Nós e*; *Os bastidores*.

Quando abrem-se as cortinas: o grupo

Nas atividades do grupo, inicialmente, realiza-se uma roda de apresentação na qual os pacientes permanecem sentados em círculo na sala de atividades. Durante essa etapa, os participantes são convidados a dizer o nome e uma palavra/sentimento relacionado à temática semanal abordada. Em seguida, o facilitador se apresenta e acorda o funcionamento do grupo, discutindo aspectos como privacidade, confidencialidade, ética e sentimentos subjacentes, como a vergonha, e a liberdade de expressão. Nesse momento, dão-se as boas-vindas e estabelece-se o propósito do GT. Essas informações são repetidas a cada encontro devido ao caráter aberto do grupo e ao fluxo de pacientes que entram e saem do serviço mensalmente.

Em seguida, os participantes são convidados a levantarem-se das cadeiras e iniciar o trabalho de aquecimento corporal. Nessa etapa, são realizados exercícios de alongamento compatíveis com as limitações individuais dos participantes do grupo e outros exercícios com o intuito de “despertar” o corpo para a atividade. No contexto da saúde mental, essa etapa é primordial, pois ajuda os pacientes a retomarem o contato com o corpo. São respeitadas condições extras como dificuldade de mobilidade física, troca recente de medicamentos e sintomas exacerbados. Após o aquecimento, segue-se com o estímulo vocal, sempre respeitando as condições singulares dos participantes.

A etapa seguinte compõe-se das atividades cênicas, nas quais se aplicam os jogos de improvisação. A atividade é proposta, explicada e acordada entre os participantes. Os facilitadores têm a função primordial de motivar os integrantes mais resistentes. A atividade cênica é realizada em subgrupos, de forma que sempre existe uma plateia observando os demais subgrupos se organizando e funcionando.

Após apresentação de todos os grupos, inicia-se a discussão que inclui as dificuldades e facilidades encontradas na realização da atividade; o tema central da atividade; os sentimentos subjacentes; e o conteúdo que ficou marcado e será objeto de reflexão durante a semana seguinte. A seguir, o facilitador faz um *feedback* de pontos explorados e não explorados na discussão. Há a finalização da discussão do grupo e a despedida.

A encenação do Eu e do Nós

Durante o desenvolvimento do grupo, a comunicação, tanto verbal como não verbal, foi estimulada. Foi percebido, não só pelos facilitadores, mas também pelos integrantes do grupo que até os pacientes mais introspectivos ou com humor deprimido revelaram habilidades de comunicação através da expressão corporal, dramatização, observação e discussão das tarefas acordadas. Dentro da unidade grupal, formou-se uma atmosfera de espontaneidade na qual todos, independentemente de limitações cognitivas ou sintomatológicas, puderam se expressar e comunicar-se consigo mesmos, o “Eu”, e com o grupo, o “Nós”, dentro de cada vivência.

A percepção desse cenário desvela possibilidades terapêuticas, principalmente para aqueles que estão passando por dificuldades na comunicação verbal. As possibilidades de abrir-se como indivíduo e expor singularidades são exponencialmente ampliadas com a prática dos jogos teatrais. Dentro das vivências, foi possível abrir janelas de acesso ao “Eu” e foi possível a resignificação de aspectos do cotidiano através da vivência do “Nós” dentro do grupo.

Dentro da unidade grupal, foi possível observar a expressão dos sentimentos de aprovação e desaprovação, elementos presentes nas interações comunicativas. Esse tipo de liberdade de expressão deu ao participante a oportunidade de colocar-se como integrante real e ativo do processo. A liberdade pessoal e a exposição ao julgamento, que pode tanto criar oportunidades como criar bloqueios, foram trabalhadas e internalizadas na vivência do grupo. A expressão de grupo ou liberdade expressiva foi importante para garantir a segurança em expor-se de forma individual ou coletiva, perpassando os limites institucionais.

O ato de jogar esteve relacionado a um problema a ser solucionado, individualmente e em grupo, estimulando a cognição a fim de realizar o objetivo proposto. Outro elemento extremamente relevante foi a plateia que compôs um estilo de comunicação passiva e possibilitou a observação dos outros integrantes na formação de reflexões durante a discussão. As técnicas teatrais envolveram as habilidades de espontaneidade durante toda a exposição do ato cênico.

A transposição do processo de troca de experiências para a vida também foi observada. Essa estratégia visa garantir a retroalimentação da comunicação dentro do grupo e no seu exterior quando o participante leva a síntese do conteúdo trabalhado para sua vida cotidiana. Dessa forma, o grupo de teatro possibilitou a todos os participantes a oportunidade de comunicação perpassando diferentes níveis e esferas de alcance.

Os bastidores

A participação de estudantes de graduação e pós-graduação no *projeto* pauta-se na oportunidade de acompanhar o desenvolvimento do processo de criação das atividades que modificam a lógica biologicista do cuidado ao usuário em serviços de saúde mental. A possibilidade de participação ativa no planejamento e na execução das atividades amplia a troca de saberes e a aproximação do estudante com o portador de doença mental, culminando na valorização de ambos na sociedade.

A equipe de saúde do HD foi colaborativa, reconhecendo a importância da execução das oficinas e de seus benefícios ao trabalho multidisciplinar como um todo. Dessa forma, as oficinas foram integradas ao conjunto de atividades regulares oferecidas pelo serviço aos portadores de transtornos mentais em atendimento e também aos ex-usuários, os quais constituem a população pós-alta.

Os usuários foram receptivos às atividades, alguns inclusive mantiveram a participação após receberem alta do serviço. Para os participantes, as oficinas de teatro proporcionaram: momentos de alegria, criatividade e livre expressão de sentimentos, vivências que ajudaram a melhorar o cotidiano dos pacientes, estímulo da concentração, memória, atenção, confiança e linguagem, oportunidade de conhecer produções artísticas, com o reconhecimento de habilidades artísticas e a identificação com outras atividades culturais.

Além de vivenciar o processo artístico, o *projeto* manteve uma agenda cultural a partir da qual os usuários podiam obter informações sobre as atividades e eventos culturais da cidade, bem como trocar ideias e discutir essas produções de forma coletiva. No que tange à extensão universitária, o *projeto* consistiu o fio condutor que permeou todo o processo de desenvolvimento das atividades, por entender que a cultura é o esteio na qual se desenvolve a expressão e a relação humana em sua forma mais autêntica.

DISCUSSÃO

A *Oficina* no contexto dos jogos teatrais é o que se denomina nova proposta terapêutica, compondo naturezas diversas, em uma multiplicidade de formas, processos e linguagens [10]. A realização das oficinas de teatro, através do GT, tem o intuito de estimular o pensamento e as habilidades sociais do sujeito, cujas experiências vividas no grupo desvelaram-se como referência para as situações reais do cotidiano, extrapolando a vivência e incorporando-a ao seu dia a dia. Possuem, também, o intuito de empoderar os sujeitos como “atores de sua própria história”, protagonizando sua existência de forma consciente e produtiva, bem como valorizando as dimensões dos processos de subjetivação. As atividades da oficina funcionam com o que se pode caracterizar como uma “extensão” da clínica, na qual o efeito terapêutico, além do cunho psicossocial, pode possibilitar o posicionamento do paciente como sujeito [14].

O uso de jogos teatrais e atividades de improvisação a partir do GT despontou potencialidades frente à complexidade do cuidado na saúde mental. O teatro promoveu o processo de comunicação do indivíduo com si mesmo, do indivíduo com o grupo e do grupo com cada indivíduo. Além disso, quanto mais efetivo for o processo de comunicação, mais perspectivas terapêuticas surgem no nível interdisciplinar. Isso acontece porque a improvisação possibilita que o indivíduo entre em contato com o ambiente e com o outro, atuando sobre o ambiente e permitindo que os outros atuem sobre a realidade vigente, como acontece no jogo [24].

É necessário considerar que a pobre expressão corporal e a capacidade comunicativa limitada são características presentes nos portadores de transtorno mental, por isso pode-se afirmar que o teatro ajuda o crescimento pessoal e é um caminho para a superação dos próprios limites [18]. A utilização do corpo e seus desdobramentos como ferramenta de comunicação possibilita uma melhor utilização das funções cognitivas,

estimulando a criatividade e espontaneidade, características inerentes a esse processo.

O trabalho corporal pode desenvolver a propriedade de recriar o prazer em relação às fontes de conflitos, o prazer de recitar e de mostrar-se, restabelecendo o equilíbrio do diálogo interior com o exterior, ocasionando a autoanálise das vivências que surgem no percurso cotidiano. Assim, observou-se que as oficinas estruturadas da forma descrita neste estudo permitiram alcançar o reforço e a consolidação das funções do “eu”, aumentando o autoconhecimento e o equilíbrio entre tensões internas e externas [9].

Em meio às atividades relacionadas às artes, o paciente tem alternativas de encontrar um posicionamento mais saudável, na medida em que a atividade possibilita separar a imagem formada pelos próprios desejos e temores da realidade cotidiana. Nos jogos teatrais, a imaginação é uma oportunidade para que isso aconteça, criando condições de experimentação da liberdade, permitindo-se acessar a autoconsciência e ter um contato direto com o ambiente e o mundo real [17; 24].

Essas mesmas atividades teatrais proporcionam percepções em âmbitos físicos, mentais e ambientais, que favorecem a autoafirmação do indivíduo com transtorno mental dentro de um espaço que é simulado, mas que se assemelha à sociedade, com os mesmos desafios, cobranças, inquietações, dúvidas e sentimentos que o paciente encontrará ao sair do serviço de assistência. Portanto, o teatro torna-se uma ferramenta saudável de enfrentamento diante dos estressores com os quais esse indivíduo conviverá no mundo real.

A relação do participante com o facilitador do jogo é focada na solução de problemas desenvolvidos nas oficinas de trabalho. Esse formato elimina a necessidade de análise ou intelectualização do trabalho do participante de acordo com os critérios do facilitador, estabelecendo uma independência mútua para a aquisição do conhecimento. Além disso, é proporcionado aos indivíduos o contato direto com o material e, consequentemente, a possibilidade de desenvolvimento de relacionamentos entre eles em vez de dependência entre facilitador e participantes [24].

Pôde-se verificar que, ao estimular diferentes habilidades gerais, tais como criatividade, atenção, orientação, memória, raciocínio, reflexão, sensibilidade, expressão vocal e corporal, criaram-se elementos para uma relação profissional-paciente mais flexível e mais contextualizada. Ademais, através da valorização dos participantes, foi possível despertar sentidos, emoções e trocas de vivências, bem como estimular o pensar e o desenvolvimento cognitivo-comportamental e as habilidades sociais de cada um, cujas experiências vividas no grupo tornaram-se referências para as situações reais do cotidiano, conforme relatos dos participantes do GT.

Essa transposição do processo de aprendizagem para o cotidiano torna-se possível através do despertar sensorial, da consciência, da criatividade e da espontaneidade catalisados pelas atividades teatrais. De acordo com a literatura, essas características, ao serem exploradas, tornam-se naturais quando o indivíduo retorna ao convívio social exterior [11; 23].

Os benefícios percebidos neste *projeto* integram o conjunto de outras experiências exitosas com o teatro nos diversos ambientes. Estudos mostraram que a utilização de jogos teatrais trouxeram benefícios, como no ensino de saúde mental para estudantes de Enfermagem, por permitir a inovação da capacidade de percepção do

outro [8]; por contribuir na elevação da autoestima, autoconhecimento e melhora nas relações interpessoais [15]; por ajudar os indivíduos com transtorno mental no desenvolvimento de estratégias para lidar com as dificuldades do dia a dia [20] e; por ser uma importante ferramenta para romper as dificuldades de interação social, comunicação e inflexibilidade dos padrões de pensamento de crianças portadoras de espectro autista [13; 3].

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das experiências vivenciadas na execução do projeto “Teatro e Saúde Mental”, percebeu-se que as oficinas proporcionam um ambiente favorável e facilitador de aprendizagem e de aprimoramento das habilidades cognitivas e criativas dos usuários do serviço de saúde mental. A comunicação, através da linguagem teatral (verbal e não verbal) e do compartilhamento de experiências, ressignifica aspectos saudáveis da vida do sujeito, quando ele interpreta papéis que, depois, refletem no seu dia a dia através da transposição de vivências.

Foi possível observar que os estímulos da criatividade, atitude, sensibilidade e curiosidade, assim como a troca que acontece entre os usuários e os facilitadores criam elementos para uma relação mais flexível e mais contextualizada, sendo um ambiente de trocas de experiências e vivências tanto para quem coordena como para quem participa.

Percebeu-se que o teatro é um instrumento de promoção de mudança social, por isso considera-se importante utilizá-lo com maior frequência nos ambientes clínico e terapêutico, bem como estimular o interesse de mais pesquisadores da Saúde para realizarem abordagens sobre os impactos da arte nesses contextos.

REFERÊNCIAS

- [1] ALMEIDA, W.C. **Rodapés psicodramáticos**: Subsídios para ampliar a leitura de J. L. Moreno. São Paulo, Editora Agora, 2012.
- [2] BECKER, M.; RABIN, R. Workplace rights: a popular theater performance. **New Solution**, Denver, v. 24, n. 2, p. 195-201, 2014. ISSN 1541-3772. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/25085830> >. Acesso em: 18 mar. 2016.
- [3] BRODZINSKI, E. **Theatre in health and care**. London: Palgrave Macmillan, 2010. DOI: 10.2190/NS.24.2.e
- [4] CAMARGO, RAA.; BUENO, M. V. S. O teatro na formação do enfermeiro. **Rev. Baiana de Enfermagem**. Salvador, V. 26, N. 1, p.347-362, jan./abr, 2012.
- [5] CORBETT, B. A. *et al.* Improvement in social deficits in autism spectrum disorders using a theatre-based, peer-mediated intervention. **Autism Res**, Hoboken, V. 7, N. 1, p. 4-16, Feb 2014. Disponível em: < <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/24150989> >. Acesso em: 20 mar. 2016. DOI: 10.1002/aur.1341
- [6] CORBETT, B. A. *et al.* Improvement in Social Competence Using a Randomized Trial of a Theatre Intervention for Children with Autism Spectrum

- Disorder. **J Autism Dev Disord**, New York, V. 46, N. 2, p. 658-672, 2016. DOI: 10.1007/s10803-015-2600-9
- [7] DIÓGENES, M. A. R.; LINARD, A. G.; TEIXEIRA, C. A. B. Comunicação, acolhimento e educação em saúde na consulta de enfermagem em ginecologia. **Revista da Rede de Enfermagem do Nordeste-Rev Rene**, Fortaleza, V. 11, N. 4, p. 38-46, 2010.
- [8] FERREIRA, C. R. P. *et al.* O uso de jogos teatrais como instrumentos de ensino de enfermagem em saúde mental. **Saúde & Transformação Social**, Florianópolis, V. 4, N. 4, p.30-37, 2013.
- [9] FURLAN, P. M. *et al.* Terapias Expressivas: Teatro. **Journal of Nursing and Health**, Pelotas, V. 2, p. 169-174, 2012.
- [10] GALLETI, M. C. **Oficina em saúde mental: instrumento terapêutico ou intercessor clínico?** Goiânia: Ed. Da UCG. 146 p. 2004.
- [11] GHERARDI-DONATO, E. C. S. *et al.* Teatro e Saúde Mental: Experiência de Usuários em Hospital-Dia. **Saúde & Transformação Social**, Florianópolis, V. 2, N. 1, p. 121-126, 2011.
- [12] GUERREIRO, N. Estás onde? Reflexões sobre autobiografia e auto-ficção nas práticas artísticas contemporâneas. **Cadernos PAR**, Leiria, n. 4, p. 125-138, 2011. Disponível em: < https://www.iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/407/1/Par4_art10.pdf >. Acesso em: 18 mar. 2016.
- [13] HARTIGAN, P. Using theatre to teach social skills. **Education Digest**, Ann Arbor, V. 77, N. 9, p. 30, 2012.
- [14] MENDONÇA, T. C. P. As oficinas na saúde mental: relato de uma experiência na internação. **Psicol. cienc. Prof**, Brasília, V. 25, N. 4, dez. 2005. DOI: 10.1590/S1414-98932005000400011
- [15] MORAN, G. S.; ALON, U. Playback theatre and recovery in mental health: Preliminary evidence. **The Arts in Psychotherapy**, V. 38, N. 5, p. 318-324, 2011. DOI: 10.1016/j.aip.2011.09.002
- [16] NGONG, P. A. Interpersonal and Communication Skills Development in Therapeutic Theatre. **GSTF J Media Commun**, Singapore, V. 2, N. 1, p. 1-5, 2014.
- [17] RIBEIRO, S. F. R. Grupo de expressão: uma prática em saúde mental. **Rev. SPA-GESP**, Ribeirão Preto, V. 8, N.1, jun. 2007.
- [18] RODRÍGUEZ, M. F.; MORA, P. G.; IGLESIAS, O. B. El teatro como instrumento terapéutico en la rehabilitación psicosocial. **Norte de Salud mental**, País Vasco y Navarra, V. 11, N. 46, p. 82-88, 2013.
- [19] SEGRIN, C.; TAYLOR, M. Positive interpersonal relationships mediate the association between social skills and psychological well-being. (Author abstract). DOI: 10.1016/j.paid.2007.01.017 **Personality and Individual Differences**, London, V. 43, N. 4, p. 637, 2007.
- [20] SILVA, M.L.; RACCIONI, T.M. Oficinas de teatro como recurso terapêutico ocupacional em um serviço residencial terapêutico. **Revista de Terapia Ocupacional da Universidade de São Paulo**, V.26, N.2, p.267-273, 2015. DOI: 10.11606/issn.2238-6149.v26i2p267-273
- [21] SLADE, P. **O jogo dramático infantil**. São Paulo: Summus, 1978.

- [22] SNYDER-YOUNG, D. **Theatre of good intentions: challenges and hopes for theatre and social changes**. London: Palgrave Macmillan, 2013.
- [23] SPOLIN, V. **O fichário de Viola Spolin**. Editora Perspectiva: São Paulo, 2001.
- [24] _____ **Improvisação para o teatro**. Ed. 6. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- [25] TODD, S. Practicing in the Uncertain: Reworking Standardized Clients as Improv Theatre. **Social Work Education**, UK. V. 31, N. 3, p. 302-315, 2012. DOI: 10.1080/02615479.2011.557427

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a equipe multiprofissional do Hospital Dia da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo de Ribeirão Preto.

EDILAINÉ CRISTINA SILVA GHERARDI-DONATO professora associada do Departamento de Enfermagem Psiquiátrica da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP).

MARIA NEYRIAN DE FÁTIMA FERNANDES professora assistente da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), doutoranda em Ciências pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP) – e-mail: neyrianfernandes@gmail.com

CARLA ARAUJO BASTOS TEIXEIRA doutoranda em Ciências pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP).

LARISSA BESSANI HIDALGO GIMENEZ doutoranda em Ciências pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP).

VINÍCIUS SANTOS DE MORAES graduando em Fisioterapia pelo Centro Universitário Barão de Mauá (CBM).

10 anos do Jardim da Percepção do Centro de Divulgação Científica e Cultural

10 years of the Perception Garden of the Centre for Scientific and Cultural Dissemination

RESUMO

O Jardim da Percepção, exposição permanente do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC-USP), completa 10 anos em 2016. Em comemoração, este trabalho descreve os elementos expositivos presentes nesse espaço, especialmente os ambientes de imersão Casa Maluca e Cerrado/Mata de Galeria, e apresenta duas pesquisas que os tomaram como objetos. Os resultados reforçam a relevância dos museus e centros de ciências como espaços que contribuem para a elevação do nível cultural da comunidade de visitantes e também como *loci* de pesquisa.

Palavras-chave: CDCC. Educação Científica. Exposição. Gaston Bachelard. Interatividade.

ABSTRACT

The Perception Garden, a permanent exhibit of the Centre for Scientific and Cultural Dissemination (CDCC-USP), celebrates its 10th Anniversary in 2016. This paper describes the exhibition elements present in this space, especially the immersion environments Mad House and Cerrado/Gallery Forest, and reports on two researches conducted at them. The results reinforce the relevance of museums and science centers for raising the cultural level of visitors' community as well as research *loci*.

Keywords: CDCC. Scientific Education. Exhibition. Gaston Bachelard. Interactivity.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas os museus e centros de ciências vêm sendo reconhecidos como espaços em que os visitantes podem vivenciar uma modalidade educacional peculiar, denominada educação não formal. Podemos entendê-la como uma forma

RAFAEL CAVA MORI

Universidade Federal do ABC.

Centro de Ciências Naturais e Humanas, São Paulo, Brasil

**PEDRO DONIZETE
COLOMBO JUNIOR**

Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação, Minas Gerais, Brasil

**ANTONIO APRIGIO DA
SILVA CURVELO**

Universidade de São Paulo. Instituto de Química de São Carlos, São Paulo, Brasil

**CIBELLE CELESTINO
SILVA**

Universidade de São Paulo. Instituto de Física de São Carlos, São Paulo, Brasil

de educação que, geralmente, é pautada em atividades organizadas fora do sistema de educação formal, operando separadamente ou como parte de atividades mais amplas ou complementares, que envolve visitantes previamente identificados como aprendizes e que possui objetivos de aprendizagem [11].

Para Luciana Martins [17], a caracterização dos espaços de educação não formal como locais para a aprendizagem considera a educação enquanto processo amplo de socialização. Tais espaços podem levar também à compreensão do saber como essencial para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Nesse sentido, visitas a museus e centros de ciências favorecem não só a apropriação de conteúdos escolares, mas também, o crescimento pessoal do aluno e sua inserção na sociedade.

Museus e centros de ciências são locais que seduzem o visitante e provocam sensações raramente vivenciadas em salas de aula, permitindo vislumbrar a ciência como algo atraente, motivador e desafiador [3]. A motivação e a curiosidade desencadeadas em tais espaços tornam-se parte da formação do visitante, podendo sua lembrança ressurgir, quando estimulada, semanas, meses e até anos após a visita, conduzindo-o a uma nova postura frente ao que ali vivenciou [12]. Esse aspecto é maximizado quando a visita integra a construção do conhecimento a partir da parceria educação formal/ educação não formal. Apesar de esse tipo de colaboração ser comum e discutida há tempos no cenário internacional, em âmbito nacional tais iniciativas ainda engatinham, apesar do fato de a comunidade escolar ser um dos públicos mais assíduos dos espaços de educação não formal.

Considerando o exposto, este trabalho busca apresentar o *Jardim da Percepção*, espaço de educação não formal do Centro de Divulgação Científica e Cultural da Universidade de São Paulo (CDCC-USP) que celebra 10 anos em 2016. Apresentaremos também resultados de pesquisas e possibilidades de intervenção didática, relacionadas a dois elementos expositivos que o integram.

JARDIM DA PERCEPÇÃO: UM ESPAÇO EXPOSITIVO DO CDCC

A Coordenadoria de Divulgação Científica e Cultural, criada em 1980, como um setor responsável por estreitar as relações entre docentes da USP e professores dos atuais ensinos fundamental e médio [13; 26], foi nomeada Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC) em 1995 e ocupa um prédio histórico no centro do município de São Carlos (Figura 1).



Figura 1 – Fachada do CDCC.
Fonte: José Braz Mania.

Em que pese o fato de a maior parte de suas iniciativas constituir-se de ações educativas – provimento de materiais didáticos às escolas da educação básica, atendimento à população das redes pública e privada de ensino, cursos para formação docente, entre outras –, o CDCC também sedia exposições itinerantes e permanentes, apresentando-se como um museu de ciências interativo.

Dentre suas exposições permanentes, o CDCC mantém o Espaço de Física e o Espaço Vivo de Biologia, ambos localizados em sua área interna. O *Jardim da Percepção* também integra esse conjunto de exposições, tendo sido inaugurado em 2006. Ocupando praticamente toda a área externa do prédio-sede, seu roteiro de visita traz a seguinte apresentação:

O Jardim da Percepção é uma exposição de 600m² construída ao ar livre [e] composta por objetos interativos que exigem envolvimento intelectual dos visitantes. Os objetos estão dispostos de maneira a facilitar a apreensão dos temas científicos e das inúmeras correlações entre eles numa dinâmica que reflete a diversidade de temas científicos, recorrendo aos nossos órgãos sensoriais para perceber a ciência intrínseca nos objetos [5].

A criação de uma exposição permanente na área externa do CDCC deveu-se às limitações de espaço físico do prédio e à necessidade de ampliação das exposições frente à demanda da sociedade. Desta forma, a idealização do *Jardim da Percepção* foi motivada pela política de expansão de atividades museológicas em nível nacional, especialmente dos centros e museus de ciências, atendendo ao Edital MCT/SECIS/CNPq nº 07/2003, que buscou apoiar atividades que propiciassem:

[...] a instalação e o fortalecimento institucional de museus e centros de ciências visando promover a expansão e a melhoria da qualidade do ensino de ciências, o desenvolvimento das inovações e aplicações da Ciência e da Tecnologia, bem como a difusão e popularização da cultura científico-tecnológica junto à sociedade brasileira [10].

O *Jardim da Percepção* procura trabalhar os sentidos da visão, da audição e do tato, além da orientação espaço-temporal, das proporções e do equilíbrio. Todos os elementos da exposição estão identificados com placas constando seus nomes, percepções a serem provocadas, instruções para uso do equipamento (quando é o caso) e uma pergunta orientadora. Isso indica uma possível influência de referenciais contemporâneos da Educação em Ciências sobre a concepção do Jardim, mais especificamente, em estudos inspirados nas ideias de Gaston Bachelard (1864-1962) – para quem “todo conhecimento é a resposta a uma pergunta” [2].

São 10 diferentes percepções abordadas na exposição, em 15 elementos ou unidades expositivas, as quais estão sistematizadas no quadro da Figura 2 e ilustradas na Figura 3.

Figura 2 – Quadro apresentando percepções, elementos, questões e imagens (referentes à Figura 3) do Jardim da Percepção.

Fonte: produzida pelos autores.

PERCEPÇÃO	ELEMENTO	QUESTÃO	IMAGEM
Forma	Calçada das pegadas	Quem sou EU?	A
	Os crânios e a evolução	Na escala evolutiva, qual a ordem do surgimento destas espécies? Qual vem antes e qual espécie vem depois?	B
Direção geográfica	Rosa dos ventos	Do CDCC à sua casa, você deve seguir qual direção?	C
Tempo histórico	Painéis fotográficos	-	D
Som	Ondas mecânicas	Movimente a barra maior e observe. Com que se parece esse movimento?	E
	Tubos sonoros	Do grave ao agudo. De Dó a Dó. O que faz a diferença?	
	Espelhos acústicos	Fale e ouça. De onde vem o som?	
	Tubo de eco	-	
Força	Alavanca	Puxe cada uma das cordas. O que faz a diferença?	F
	Polias ou roldanas		
Tamanho	Cadeiras	Quem é grande e quem é pequeno? Por que muitas vezes temos a sensação de ser grande ou pequeno? As três cadeiras – Qual a percepção ao sentar em cada uma delas?	G
Gravidade	Casa Maluca	A casa está inclinada? É possível que o interior esteja diferente? Entre e confira.	H
Temperatura	Corrimão	Quente ou frio? Qual a sua sensação?	I
Imagem	Espelhos planos e curvos	Por que um espelho inverte as posições? Largo ou estreito? Grande ou pequeno? [...] Alto ou baixo? Longo ou curto?	J
Ambiente	Cerrado e Mata de Galeria	-	K

A maior parte das pesquisas sobre o CDCC tomou como objeto suas ações educativas, como a Experimentoteca [4; 19; 21; 27; 30], o programa Mão na Massa [24; 29], suas contribuições para a formação de professores [14; 23; 25], os impactos de programas de visitas orientadas a seus espaços [7; 9; 16], seus minicursos [20] e os atendimentos em sua biblioteca [15]. A seguir, apresentaremos resultados de duas

pesquisas – das quais decorrem intervenções didáticas – que, ao contrário desses trabalhos, enfocaram as contribuições de elementos expositivos do Jardim da Percepção para a aprendizagem de conceitos científicos em um espaço de educação não formal.



Figura 3 – Mosaico de imagens dos elementos expositivos do Jardim da Percepção.
Fonte: José Braz Mania.

DUAS PESQUISAS SOBRE O JARDIM DA PERCEPÇÃO

As pesquisas comentadas nesta seção referem-se aos elementos expositivos Casa Maluca e Cerrado/Mata de Galeria, e os consideraram como ambientes de imersão. Citando Bitgood (apud Mortensen [22]) define imersão como uma prática especializada de exibição museográfica, que cria uma ilusão de tempo/espaço com a reconstrução das características-chaves de um dado mundo de referência, e integra visitantes nesse mundo reconstruído.

A Casa Maluca, seus objetos e a percepção da gravidade

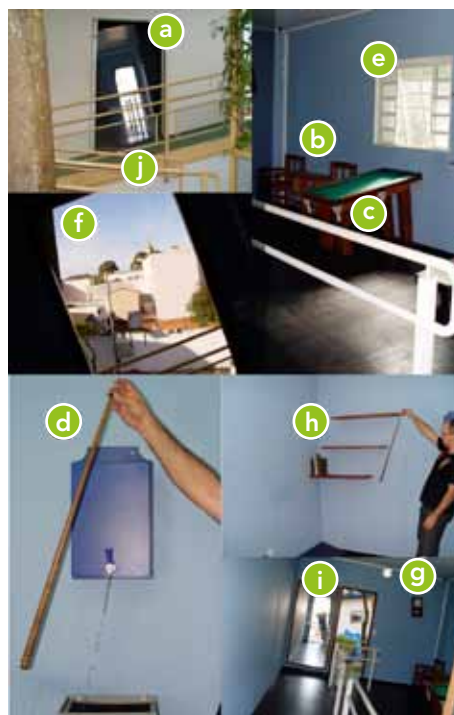
Os efeitos relacionados à gravidade são fáceis de perceber em nosso cotidiano; por exemplo, uma bola que ao ser lançada no ar retorna à terra, um copo que escapa das mãos e cai ao solo, entre outros. Porém, a busca por uma explicação causal para tais eventos não é uma tarefa simples, nem se sustenta em trivialidades, pelo contrário, vem gerando diversas discussões ao longo dos séculos.

Roberto Martins [18] relata como, desde a Antiguidade, um objeto caindo intrigava os filósofos. Aristóteles explicava a queda dos corpos considerando-os como *βαρύς* (*baros* em grego e *gravis* em latim), caindo à procura do seu lugar natural. Galileu, ainda que se referisse aos “graves” (corpos pesados) e à gravidade, entendia que esta palavra não representava por si só uma explicação da queda dos corpos. Newton buscou entender a gravidade sem utilizar a ideia de uma força agindo diretamente entre um objeto e a Terra, mas admitiu ser incapaz de descobrir suas causas.

Um componente do *Jardim da Percepção* busca, justamente, problematizar a percepção e os conceitos prévios dos visitantes sobre a ação gravitacional: trata-se da *Casa Maluca* (imagem H da Figura 3). O aspecto problematizador desse elemento é a inclinação de 15° de seu piso em relação ao referencial externo, inclinação que as paredes também acompanham. Adentrando-a, experimenta-se o conflito entre a percepção visual, que indica um ambiente não inclinado, e a sensação de inclinação, causada pelo reflexo involuntário de manutenção do equilíbrio corporal. Assim, possibilita-se ao visitante um novo contato com alguns fenômenos cotidianos relacionados à gravitação.

Os objetos internos à *Casa Maluca*, e as ações executadas pelos visitantes ao interagir com eles, reforçam esse conflito entre percepções e auxiliam em sua problematização, tais como: **a.** entrar na *Casa Maluca*; **b.** sentar/levantar da cadeira; **c.** mesa de bilhar com inclinação contrária e menor em relação à da *Casa* (bola que “sobe” um plano inclinado); **d.** filete d’água caindo inclinado e taco inclinado; **e.** janelas paralelas interna e externa à *Casa*; **f.** sair da *Casa* e observar construções ao redor; **g.** relógio e lustres fixados; **h.** prateleiras com livros; **i.** caminhar em direção ao espelho (percepção da imagem inclinada); **j.** rampa de acesso com a mesma inclinação da *Casa* (Figura 4).

Figura 4 – A *Casa Maluca* e suas atividades. Fonte: Pedro Donizete Colombo Junior e Rafael Cava Mori.



Adotando como referencial teórico as ideias de Bachelard [2] sobre obstáculos epistemológicos e considerando as visitas à *Casa Maluca*, Colombo Junior e Silva [8] identificaram alguns obstáculos explicitados pelos visitantes durante as interações com os objetos expositivos, entre eles: obstáculo animista, conhecimento unitário e pragmático, obstáculo verbal, experiência primeira, realismo ingênuo, substancialismo e conhecimento geral. Para Bachelard [2], é a superação de obstáculos epistemológicos que propicia o avanço do conhecimento. Assim, a pesquisa evidenciou o potencial da *Casa Maluca* para o levantamento e a superação de tais obstáculos, que dificultam o entendimento de determinado conceito, no caso, o conceito de gravidade.

Nesta comunicação, nosso olhar recai sobre os objetos em exposição na *Casa Maluca*, as possibilidades de trabalho que deles derivam frente à construção de conceitos científicos e a problematização propiciada pela visita quanto à percepção da ação gravitacional. Ao entrarem na *Casa Maluca*, os visitantes levam certo tempo para se habituarem à nova realidade física, ocorrendo o conflito entre o que se vê e o que se sente. Mediados por um monitor, após o momento de reconhecimento do local, inicia-se a discussão sobre as atividades da *Casa*, e os visitantes começam a explicitar em palavras o que estão vivenciando, bem como suas percepções. Os objetos em exposição têm, portanto, fundamental papel nesta ação.

A atividade **b**, que envolve o uso das cadeiras, problematiza a decomposição da força peso frente ao plano inclinado da *Casa*, fato que também é abordado na atividade **i**, em que o visitante se surpreende ao visualizar sua imagem inclinada no espelho. Tais atividades permitem ao mediador discutir a percepção da gravidade atuando na decomposição de forças, desconstruindo a ideia de gravidade como algo que “tende a puxar para baixo”, elementos típicos de um pensamento imediato. Os objetos **g** e **h** causam desconfortos ao visitante, pois o relógio e o lustre, com bases fixas em 90° em relação ao piso da *Casa*, reforçam a percepção visual de um ambiente plano, ao mesmo tempo em que caminhar pelo espaço reforça a percepção de um ambiente inclinado. Tais conflitos “obrigam” o visitante a refletir sobre a ação da gravidade e a diferença sentida entre suas percepções.

Os objetos **d**, bica d’água e taco de sinuca, proporcionam indícios ao visitante sobre a real inclinação da *Casa*, que são contrariados pelos fatos envolvendo o objeto **c**, mesa de sinuca. A mescla de situações contraditórias envolvendo os objetos foi propositadamente pensada de modo a permitir a problematização do conceito gravidade e do referencial adotado (interno ou externo à *Casa*). Tais ações buscam enfraquecer o obstáculo do conhecimento geral, que considera que a mera aceitação de certas leis da natureza dispensaria o estudo aprofundado de fenômenos a elas relacionados.

Frente aos objetos expositivos e às ações integradoras dentro da *Casa*, são comuns explicações generalistas, frutos de um pensamento realista ingênuo, o que pode ser problematizado nas atividades **a** e **f** (entrar/sair da *Casa*), entre outras. Por exemplo, é frequente que o visitante, ao atribuir à palavra gravidade a explicação para a queda de um objeto (no sentido de que a Terra “puxa” tudo para si), imagine que um satélite em órbita esteja em um ambiente sem gravidade, o que reforça e consolida obstáculos epistemológicos em sua estrutura cognitiva. Mas, como já afirmamos, o próprio Galileu, há cerca de quatro séculos, entendia que o simples uso da palavra gravidade não

implicava em uma explicação para os fenômenos a ela associados. Em outros termos, referir-se genericamente à ação gravitacional para explicar a queda dos corpos não implica necessariamente na compreensão do que há de essencial no conceito gravidade, como a questão da atração entre massas.

Por fim, há o objeto **j**, a rampa de acesso à *Casa Maluca*. A rampa possui a mesma inclinação da *Casa*, porém, por estar do lado externo, não gera o conflito entre o que se vê (visão ampla do redor imediato, com diferentes inclinações) e o que se sente (percepção de esforço para subir a rampa). Isso permite ao mediador da atividade questionar o visitante sobre a percepção da gravidade em nosso cotidiano, por exemplo, ao subir uma ladeira ou descer uma trilha.

Portanto, entendemos que os elementos expositivos presentes na *Casa Maluca*, e as atividades associadas a eles, auxiliam a construção do conhecimento científico, especificamente o conceito gravidade. Esse espaço expositivo possibilita problematizar com os alunos conceitos prévios, por exemplo, a visão ingênua de gravidade como explicação para a queda dos corpos, em proveito de uma concepção mais elaborada, relacionada à atração entre as massas. Tal espaço configura-se, assim, como um recurso didático onde o senso comum é questionado e o visitante pode vir a apropriar-se de ideias atualmente aceitas pela comunidade científica.

Cerrado e Mata de Galeria: em foco a interatividade

Segundo o roteiro de visitação do *Jardim da Percepção*, um de seus elementos expositivos se constitui de “Ambientes onde o olhar, sentir, cheirar são essenciais para se conhecer/perceber o ambiente. Os visitantes ao percorrerem uma trilha têm a oportunidade de explorar as especificidades de cada ambiente” [5]. Trata-se de uma reconstrução de ambientes típicos de um bioma do interior do Estado de São Paulo, Cerrado e Mata de Galeria (imagem K da Figura 3 e Figura 5), ocupando cerca de 150 dos 600 m² de área do *Jardim da Percepção*.

O Cerrado é composto por uma área retangular, onde estão plantadas nove espécies vegetais típicas, identificadas por placas. Sobre o chão, permanecem depositadas as folhas secas e galhos que caem. Na parede, que cerca o ambiente, há painéis retratando um cerrado real, em imagens captadas por fotógrafos especialistas nos ecossistemas brasileiros. A Mata de Galeria também apresenta nove espécies vegetais típicas, diferentes das encontradas no Cerrado. Isso nos leva a inferir que os propositores da exposição desejam reforçar as distinções entre os dois ambientes com o intuito de abordar a questão da biodiversidade. A presença de um pequeno lago artificial acentua o contraste desse ambiente em relação ao Cerrado. Uma pequena queda d’água alimenta continuamente o lago e faz ecoar o som típico de uma paisagem beira rio.



Figura 5 – Mosaico de imagens dos ambientes de imersão: Cerrado (imagens superiores) e Mata de Galeria (imagens inferiores). Fonte: José Braz Mania e Rafael Cava Mori.

Além dos vegetais, alguns vertebrados foram incorporados aos ambientes. No Cerrado há apenas um casal de jabutis-piranga. Na Mata de Galeria há 12 espécies: alguns indivíduos de uma espécie de cágado, mais 11 espécies de peixes, identificadas em uma placa à beira do lago.

Conhecendo as características desses ambientes de imersão, empreendemos uma pesquisa de modalidade qualitativa, buscando compreender qual experiência museal objetivam proporcionar aos visitantes. Entendemos experiência museal como:

[...] vivida no espaço-tempo de um museu por aqueles que o visitam, qualquer que seja o tempo de duração da visita. A esse propósito, é relevante lembrar que a experiência museal não ocorre no vazio, mas sim em um contexto institucional específico: é a instituição, por meio de seus profissionais, que, a partir de um propósito, uma intencionalidade, uma missão, irá conceber, realizar e propor atividades variadas para um público amplo [6].

Como referencial teórico para a análise dos dados coletados por observações estruturadas, elegemos as asserções de Wagensberg [28] sobre os tipos de interatividade:

- » *Interatividade manual (hands on)*, que abre a oportunidade para o diálogo entre os visitantes e para a manipulação/provocação da natureza;
- » *Interatividade mental (minds on)*, que revela a inteligibilidade da ciência, buscando a distinção do essencial frente ao acessório, e da identidade na diversidade; e
- » *Interatividade cultural (heart on)*, que revive e atualiza as identidades coletivas do entorno do museu.

Há um conjunto amplo de interações manuais possíveis nos ambientes de imersão, sendo a mais óbvia a caminhada, exigida para a visualização dos componentes da exposição. Apenas andando em direção aos limites da Mata de Galeria é que o visitante

pode desenvolver uma experiência museal plena. Após adentrar o ambiente, novos estímulos são proporcionados, desencadeando outras interações. Caminhando pela área do Cerrado o visitante pode observar todas as espécies vegetais do ambiente, tocar as que estiverem próximas e contemplar as imagens nos painéis. Aproximando-se da Mata de Galeria é possível ouvir o som da água sendo despejada no lago, sentir uma leve diferença na temperatura ambiente, observar os vegetais e animais, tocar alguns dos vegetais, experimentar os odores das espécies com nomes sugestivos (como o *pau d'álho*) e da terra úmida coberta de folhas. Assim, as interações manuais dos ambientes de imersão em estudo se desenrolam ao redor de ações como andar, tocar, olhar, cheirar e ouvir, sendo motivadoras das interações de tipo mental e cultural.

Quanto à interatividade mental, a ênfase nas distinções entre os dois ambientes facilita a elaboração de comparações, processo cognitivo mais complexo que o mero processamento de percepções. Por outro lado, a busca da unidade na diversidade pode ser orientada por questões como: os solos dos dois ambientes são os mesmos? Como eles são irrigados, somente pela água da chuva? A equipe do CDCC alimenta os animais nos dois espaços, ou eles sobrevivem por conta própria? Como os ambientes parecem se manter em um estado de equilíbrio? É um equilíbrio dinâmico ou estático? Nem todos os visitantes têm condições de elaborar tais questões, mas algumas podem ser alcançadas com o auxílio dos mediadores da exposição. Notamos, assim, uma distinção entre a interação manual e a mental: a primeira repousa na relação sujeito/objeto; a segunda, ainda que necessite deste nível para ser alcançada, é facilitada em um ambiente rico em relações intersubjetivas. Em um nível mais elaborado de interação mental, dispensa-se a recorrência aos estímulos sensoriais: a formulação de um modelo mental passa a satisfazer (ao menos em um primeiro momento) a curiosidade epistêmica do indivíduo. Nesse sentido, gostaríamos de enfatizar o texto que é reproduzido em uma das placas do ambiente da Mata de Galeria: “Feche os olhos, ouça o barulho da água... O que vem à sua mente? [...] O riacho, o rio, a cascata têm, pois, um falar que os homens compreendem naturalmente. Uma música da humanidade.” Bachelard/Wordsworth”.

Por fim, associamos à interação cultural o despertar de sentimentos e emoções nos visitantes. A recordação de que esses ambientes integram o território do município de São Carlos, enfatizada em um dos painéis expositivos, pode proporcionar sentimentos de orgulho e de pertencimento à coletividade. Da mesma forma, as espécies ali presentes são comuns em quintais e calçadas de casas da cidade, e sua apresentação na exposição pode levar o visitante a revisitar memórias permeadas de significado afetivo. Em uma das placas do ambiente da Mata é reproduzida a *Estória de Índio*, de autoria de Carlos Rodrigues Brandão, que descreve, pelo olhar de um indígena brasileiro, uma cosmogonia em que tudo provém e retorna à água. Esse tipo de texto, para além do apelo estético intrínseco a seu gênero, pode explorar a imaginação do leitor, servindo também para a valorização de outros saberes, além dos científicos. Outra interação cultural interessante pode ser despertada pela observação dos painéis do Cerrado: em certos ângulos, as representações proporcionam uma experiência semelhante à de uma caminhada na natureza. Uma das imagens da Figura 5 traz um bom exemplo, nela, o que é apenas uma imagem pode parecer, ao visitante, um verdadeiro lobo guará, espreitando entre os galhos retorcidos da vegetação. O sentimento de medo ou a sensação

de desbravamento do ambiente podem ser confrontados com questões como: por que tememos o ambiente natural? E por que mesmo assim ele provoca atração? Por que quando nos referimos ao ambiente quase sempre esquecemos de incluir nele o homem? Por que não consideramos a cidade como um ambiente? Finalmente, um dos elementos da Mata de Galeria busca gerar empatia entre os visitantes e os seres vivos ali residentes: trata-se da frase “Nós vivemos aqui!!!”, escrita na placa com os nomes das espécies de peixes do lago. Proporciona-se um pequeno momento em que os habitantes do *Jardim da Percepção* adquirem voz – gritam –, lembrando aos visitantes que todos os seres vivos possuem necessidades que precisam ser atendidas, além de um espaço que deve ser, mais do que preservado, compreendido e respeitado.

CONCLUSÕES

Segundo informações prestadas pela Seção Administrativa do CDCC, o conjunto de suas exposições permanentes, incluindo o *Jardim da Percepção*, recebeu durante o triênio 2013-2015 14.604 visitantes. Esse fato atesta o alcance das exposições museográficas enquanto iniciativas para a ampla difusão da ciência, considerando-se que os elementos expositivos do *Jardim da Percepção* constituem um rico universo de possibilidades para a aprendizagem de conceitos científicos. Esse potencial pode ser maximizado correlacionando-se a visita ao centro de ciências com as atividades escolares, já que o *Jardim da Percepção* estimula o visitante a problematizar seus conceitos prévios, e propicia condições para a socialização e a construção de conceitos de forma diversa do que se presencia nas salas de aula.

A propósito, quando focamos em visitas escolares, podemos considerar as exposições a partir de dois aspectos. Primeiramente, elas se constituem em espaços que fornecem subsídios para o trabalho docente. Allard e Boucher [1] explicam que isso, por sua vez, requer o cumprimento de três momentos: a preparação que antecede a visita (ainda em sala de aula), a visita propriamente dita (já no espaço não formal) e a retomada e ampliação do estudo (novamente na sala de aula). O segundo aspecto diz respeito à importância das exposições enquanto ambientes formadores. Naturalmente, os espaços expositivos podem contribuir para a formação continuada dos professores que acompanham as visitas. No entanto, atualmente descortinam-se possibilidades de que também a formação inicial docente possa ser atravessada por períodos de estágio e vivência em atividades relacionadas às exposições museográficas. Em particular, as equipes de monitores mediadores das exposições do CDCC contam com graduandos dos cursos de licenciatura de São Carlos, e a influência e contribuição dessas atividades para a formação inicial docente já começam a ser investigadas [14; 23].

Espaços expositivos em museus e centros de ciências são cada vez mais pertinentes na atualidade, dada a necessidade premente de popularização dos conhecimentos científicos. Proporcionando a um público escolar e não escolar tanto o contato com objetos da cultura científica, quanto vivências que desafiam concepções do senso comum, o *Jardim da Percepção* completa 10 anos, contribuindo para elevar o nível cultural da população de São Carlos e região. Temos muito a comemorar!

REFERÊNCIAS

- [1] ALLARD, M.; BOUCHER, S. **Éduquer au musée: un modèle théorique de pédagogie muséale**. Québec: Hurtubise HMH, 1998.
- [2] BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuições para uma psicanálise do conhecimento**. Trad. Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- [3] BRAUND, M.; REISS, M. *Towards a more authentic Science curriculum: the contribution of out-of-school learning*. In: **International Journal of Science Education**. London, v. 28, n. 12, p. 1373-1388, 2006. DOI: 10.1080/09500690500498419
- [4] BUFFA, E.; CANALES, R. P. *Extensão: meio de comunicação entre universidade e comunidade*. In: **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, v. 9, n. 1, p. 157-169, 2007.
- [5] CDCC. **Roteiro das exposições de ciências: Jardim da Percepção**. [S.l.]: CDCC, 2016. Disponível em: <<http://www.cdcc.usp.br/exposicoes/Roteiro-Jardim.pdf>>. Acesso em: 3 maio. 2016.
- [6] COLINVAUX, D. *Museus de ciências e psicologia: interatividade, experimentação e contexto*. In: **História, Ciências, Saúde – Mangunhos**, Rio de Janeiro, v. 12 (suplemento), p. 79-91, 2005. DOI: 10.1590/S0104-59702005000400005
- [7] COLOMBO JUNIOR, P. D.; AROCA, S. C.; SILVA, C. C. *Educação em centros de ciências: visitas escolares ao Observatório Astronômico do CDCC/USP*. In: **Investigações em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 25-36, 2009.
- [8] COLOMBO JUNIOR, P. D.; SILVA, C. C. *A percepção da gravidade na Casa Maluca do CDCC/USP*. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 115-140, 2013.
- [9] _____ *Percepção da gravidade em uma intrigante visita à Casa Maluca do CDCC/USP*. In: **A Física na Escola**, São Paulo, v. 11, p. 15-19, 2010.
- [10] CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO. **CNPq: relatório de gestão institucional**. [S.l.]: 2003. Disponível em: <http://centrodememoria.cnpq.br/relatorio_gestao_2003.pdf>. Acesso em: 3 maio. 2016.
- [11] COOMBS, P. H.; PROSSER, R.; AHMED, M.. **New paths to learning for rural children and youth**. New York: International Council for Educational Development, 1973.
- [12] FALK, J. H.; DIERKING, L. D. **Learning from museums: visitor experiences and the making of meaning**. Laham: AltaMira, 2000.
- [13] FERREIRA, E. R. O.; SCHIEL, D. *Centro de Divulgação Científica e Cultural*. In: CRESTANA, S.; HAMBURGER, E. W.; SILVA, D. M.; MASCARENHAS, S. (Org.). **Educação para a ciência: curso de treinamento em centros e museus de ciência**. São Paulo: Livraria da Física, 2001. p. 611-615.
- [14] FREITAS, D. ; OVIGLI, D. F. B. *Os saberes da mediação humana em centros de ciências e a formação inicial de professores*. In: **Ensino Em Re-Vista**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 111-124, 2013.
- [15] GOMES, H. F.; SANTOS, R. R. *Atividades de mediação para leitura e escrita: uma*

- análise dos níveis de mediação em experiências realizadas por bibliotecas de universidades públicas. Ciência da Informação*, Brasília, v. 43, n. 2, p. 257-271, 2014.
- [16] LOPES, B. P.; MARQUES, J. B. V.; FREITAS, D. *Percepção Pública da Ciência e sua relação com o Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC): um estudo sobre o Município de São Carlos-SP. Revista do EDICC*, Campinas, v. 2, p. 144-154, 2014.
- [17] MARTINS, L. C. **A relação museu/escola: teoria e prática educacionais nas visitas escolares ao Museu de Zoologia da USP**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2006.
- [18] MARTINS, R. A. A maçã de Newton: história, lendas e tolices. In: SILVA, C. C. (Org.). **Estudos de história e filosofia das ciências: subsídios para aplicação no ensino**. São Paulo: Livraria da Física, 2006. p. 167-189.
- [19] MENEGHETTI, R. C. G. *Experimentoteca de Matemática: discussões sobre possibilidades de sua utilização no processo de ensino e aprendizagem de Matemática*. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 121-132, 2011. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.6i1.0011
- [20] MENEGHETTI, R. C. G.; REDLING, J. P. *Atividades matemáticas alternativas para o ensino de funções: análise de uma aplicação junto a alunos do ensino médio*. In: **Experiências em Ensino de Ciências**, Cuiabá, v. 3, n. 1, p. 23-45, 2008.
- [21] MORI, R. C.; CURVELO, A. A. S. *A Experimentoteca do Centro de Divulgação Científica e Cultural (CDCC-USP): 30 anos de contribuições ao ensino de ciências*. In: **Revista Cultura e Extensão USP**, São Paulo, n. 11, p. 51-63, 2014. DOI: 10.11606/issn.2316-9060.v11i0p51-63
- [22] MORTENSEN, M. F. *Analysis of the educational potential of a science museum learning environment: visitor's experience with and understanding of an immersion exhibit*. In: **International Journal of Science Education**, London, v. 33, n. 4, p. 517-545, 2010. DOI: 10.1080/09500691003754589
- [23] OVIGLI, D. F. B. *Prática de ensino de ciências: o museu como espaço formativo*. In: **Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 133-149, 2011.
- [24] RUFFINO, S.; XAVIER, A. S. O.; SOUZA, C. R.; SCHIEL, D. *O programa ABC na Educação Científica — Mão na Massa*. In: **Revista Cultura e Extensão USP**, São Paulo, v. 1, p. 79-82, 2009. DOI: 10.11606/issn.2316-9060.v1i0p79-82
- [25] SCAPIN, R. H.; MAREGA JUNIOR, E. *Utilização de um software para criação e gerenciamento de cursos online num curso para professores da rede pública*. In: **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Florianópolis, v. 11, n. 2, não paginado, 2003. DOI: <http://dx.doi.org/no%20doi>
- [26] SCHIEL, D. *Centro de Divulgação Científica e Cultural de São Carlos: o centro de ciência em toda parte*. In: CRESTANA, S.; CASTRO, M. G.; PEREIRA, G. R. M. (Org.). **Centros e museus de ciência: visões e experiências: subsídios para um programa nacional de popularização da ciência**. São Paulo: Sarai-va, 1998. p. 189-195.
- [27] SCHIEL, D.; CURVELO, A. A. S.; FERREIRA, L. H. *Projeto Experimentoteca: a contribuição do design*. In: **Divulgações do Museu de Ciências e Tecnologia**

- (PUCRS), Porto Alegre, v. 4, p. 149-154, 2004.
- [28] WAGENSBERG, J. *Principios fundamentales de la museología científica moderna*. In: **Alambique: Didáctica de Las Ciencias Experimentales**, Barcelona, n. 26, p. 15-19, 2000.
- [29] ZANON, D. A. V.; FREITAS, D. *A aula de ciências nas séries iniciais do ensino fundamental: ações que favorecem a sua aprendizagem*. In: **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 10, p. 93-103, 2007.
- [30] ZUIN, V. G.; FREITAS, D.; OLIVEIRA, M. R. G.; PRUDÊNCIO, C. A. V. *Análise da perspectiva ciência, tecnologia e sociedade em materiais didáticos*. In: **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 56-64, 2008.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à CAPES e à FAPESP, pelo financiamento; à professora Martha Marandino da Faculdade de Educação da USP, que incentivou a realização e publicação das pesquisas apresentadas; e aos profissionais do CDCC, em especial ao setor de Exposições de Ciências, representado pela bibliotecária Adriana Rinaldi Martins, ao operador de audiovisual José Braz Mania, à secretária Rosana Manholer e à chefe da Seção Administrativa Edna Ricardo de Oliveira Ferreira. Este artigo é dedicado à memória do professor Dietrich Schiel (1940-2012), idealizador do *Jardim da Percepção* e ex-diretor do CDCC.

RAFAEL CAVA MORI professor adjunto do Centro de Ciências Naturais e Humanas da Universidade Federal do ABC – e-mail: rafael.mori@ufabc.edu.br

PEDRO DONIZETE COLOMBO JUNIOR professor adjunto do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – e-mail: pedro.colombo.jr@icene.ufmt.edu.br

ANTONIO APRIGIO DA SILVA CURVELO professor titular do Instituto de Química de São Carlos da Universidade de São Paulo. No período 2003-2010, foi diretor do Centro de Divulgação Científica e Cultural, da mesma universidade, sendo atualmente membro de seu Conselho Deliberativo – e-mail: aprigo@iqsc.usp.br

CIBELLE CELESTINO SILVA professora doutora II do Instituto de Física de São Carlos da Universidade de São Paulo – e-mail: cibelle@ifsc.usp.br

Projeto de Extensão Universitário: *É Legal!*

University Extension Project: *It's Cool!*

RESUMO

O *Projeto É Legal* é um projeto de extensão universitária de ação contínua que vem sendo realizado desde 2012, vinculado ao Departamento de Ciências Jurídicas, Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso. O desenvolvimento do *projeto* contempla crianças das escolas públicas da região de Cáceres-MT, onde são realizados cinco encontros a cada semestre por universitários matriculados nos três primeiros semestres do referido curso, ministrando aulas com os seguintes temas: *O que é Política?*, *O que é Participação?*, *Democracia*, *História do Voto* e *Cidadania*. O fim almejado é fazer com que as crianças, que são o futuro de nosso país vejam a política da forma que ela realmente é e se desenvolve no meio social, não apenas tenham uma visão pejorativa e clichê do que é política, bem como auxiliar na interação da universidade e a sociedade local, gerando um aprendizado mais prático e humano.

Palavras-chave: Política. Criança. Participação.

ABSTRACT

The *project É Legal* is a university extension project of continuous action that has been done since 2012, linked to the Departamento de Ciências Jurídicas, Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso. The *project* development includes children from the public schools of Cáceres-MT region, in which five meetings are held each semester for students enrolled in the first three semesters of that course, teaching classes with the following topics: *What is Politics?*, *What is Participation?*, *Democracy*, *History of the Vote* and *Citizenship*. The intention is to make the children, who are the future of our country, see politics the way it really is and develops in the social environment, not to have a pejorative vision and cliché of what is politics, as well as assist the interaction of the university and the local community, creating a more practical and human learning.

Keywords: Politics. Child. Participation.

LORRAYNE LUIZ SILVA,
DIEGO GALVÃO DE
PAULA E CESAR DAVID
MENDO

Universidade do Estado do
Mato Grosso.

Departamento de Ciências
Jurídicas, Mato Grosso, Brasil

INTRODUÇÃO

O projeto de extensão “É Legal”, da Universidade do Estado de Mato Grosso, vinculado ao Departamento de Ciências Jurídicas, campus Universitário de Cáceres, institucionalizado em 15 de agosto de 2012, visa discutir aspectos relacionados ao tema “política”, modificando a imagem pejorativa que a crianças tenham ou venham a ter sobre a mesma, visto que tal tema está comumente inserido e discutido na sociedade, e assim, mostrando a elas que política não está ligada somente a eleições e partidos políticos.

O projeto “É legal” é uma parceria da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), com as escolas públicas e instituições sem fins lucrativos, atendendo as crianças de 8 a 14 anos de idade.

Diante disso, instigar a formação de cidadãos conscientes a respeito da política; estimular uma formação política pautada na cidadania e na participação ativa; discutir e refletir sobre questões históricas no que diz respeito à política, com vistas à compreensão do seu processo evolutivo. Tendo como objetivo principal estimular e discutir com os alunos questões alternativas sobre a prática política-cidadã bem como despertar nas crianças um desejo de participação social e uma viva consciência política.

O direito à educação está previsto no art. 6º da nossa atual Constituição Federal, caracterizado como um direito social de grandioso valor. Só que ninguém imaginava a importância e a diferença que uma educação política voltada para as primazias sociais faria a diferença no futuro de crianças que convivem em ambientes bombardeados de informações. Ante a omissão do estudo da política voltado para o ambiente social e histórico, a importância de projetos sociais é ampla, sendo primordial para alcançar o pleno exercício da cidadania e o integral desenvolvimento da pessoa humana, no qual o projeto “É Legal!” visa alcançar em cada semestre trabalhado.

Pois, como Schmidt afirma:

A socialização política é igualmente um promissor ângulo de abordagem do capital social existente em uma sociedade. A condição para cooperar não é congênita nem casual. É fruto de aprendizagem individual e coletiva, mediada pelas condições materiais e sociais do ambiente [6].

Considerando o papel social da Universidade, a dimensão político-cultural além de viabilizar o desenvolvimento de instituições democráticas possibilita mudanças legitimadoras da ação política e, dessa maneira, o grande diferencial do projeto “É legal!” é a sintonia entre o ensino e a extensão, entre a universidade e a sociedade, haja vista a integração dos universitários no meio social ampliando o conhecimento científico e auxiliando no desenvolvimento cultural e educativo desses.

O PROJETO E SUAS PRINCIPAIS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A metodologia utilizada pelo projeto foi a realização de aulas expositivas, contendo dinâmicas, teatro, elaboração de cartazes, jogos interativos, deveres de casa, os quais

promoveram avanço dos alunos em sala de aula e, como consequência, auxiliou na melhor fixação do conteúdo exposto, permitindo uma assimilação diferenciada. As aulas são lecionadas nas escolas quinzenalmente por monitores voluntários do curso de Ciências Jurídicas, juntamente com o bolsista do *projeto*. São, ao todo, cinco aulas por semestre, e, a cada semestre, é realizado em uma escola/instituição de ensino público, sendo constituídos por temas como: Política, Participação, História do Voto, Cidadania e Democracia.

Primeiro Encontro – Política

A primeira aula teve como tema principal o questionamento “*O que é política?*”. Com o intuito de conhecer melhor cada participante, foi realizada uma dinâmica onde um de cada vez se apresentou, falando seu nome, idade, e qual profissão almeja. No início todos ficaram bem tímidos, mas aos poucos se sentiram confortáveis em participar.

A aula sobre política começou com o questionamento aos alunos sobre “o que eles pensam quando ouvem a palavra política”, assim, conforme as respostas eram dadas, foi montada uma lista que serviu como base na comparação do real significado das palavras, conforme a consulta no dicionário. Após a explanação e explicação sobre o que é verdadeiramente a política, foi avaliado se os itens da lista poderiam ser ou não associados à política.

Para melhor exemplificar o que seria a política, a partir da confecção da lista, iniciamos a dinâmica da ilha entregando a cada um dos alunos um chapeuzinho de marinheiro e, com a ajuda de um TNT marrom, montamos o cenário de uma ilha, com coqueiros e passarinhos na parede, bem como um TNT azul simulando um mar. A dinâmica da Ilha tem como objetivo valorizar o convívio em sociedade.

Dentro do cenário montado foi pedido aos alunos, por meio da imaginação, que pensassem como se estivessem em um barco no meio do mar e de repente acontecesse um naufrágio, no qual todos se dispersaram. Num primeiro momento, somente uma pessoa consegue chegar à ilha, ficando sozinha. Diante disso, questionamos ao morador quais os benefícios de estar sozinho, e o que ele poderia fazer sozinho na ilha sem incomodar e ser incomodado.

Sucessivamente outros moradores foram convidados a entrar na ilha. Com isso incentivamos o primeiro morador a citar quais os deveres que os novos moradores teriam, tais como: fazer fogo, pegar água, construir uma cabana; e também apontar os prováveis pontos de conflitos, como as divergências de ideias e vontades.

Foi explicado aos alunos o real objetivo da dinâmica, mostrando a importância de viver em sociedade e de superar as dificuldades e conflitos inerentes ao convívio social, de forma que chegassem a um consenso e que todos saíssem satisfeitos. Assim, as crianças saíram da dinâmica com a concepção clara de que elas também fazem política.

A apresentação de como ocorreu a evolução da sociedade trouxe aos alunos o cenário da evolução da vida em sociedade, mostrando que há milênios atrás a vida em sociedade era desorganizada e não havia leis, consequentemente observando maior incidência de crimes, pois não existiam leis regulamentando tais atos.

Foi usada como exemplo a evolução do jogo de futebol, onde antigamente não

existiam regras e nem um juiz que apitasse as faltas. Tudo era permitido. Tapas, murros, rasteiras, xingamentos, levar a bola com a mão, mudar de time no meio do jogo. Ao final de cada jogo o número de mortos e feridos era grande. Os jogadores de futebol queriam continuar a jogar, contudo sem medo da violência, com isso, se reuniram e estabeleceram regras para o futebol, bem como alguém que fizesse com que as regras fossem cumpridas.

Do mesmo modo, a sociedade chegou à conclusão que estabelecer regras garantiria um bom convívio, iniciando assim a POLÍTICA! Com isso foi aproveitada a história e começou uma discussão sobre a importância do voto, para deixar claro para as crianças que ao cuidar do patrimônio escolar, cuidar do bairro, participar do grêmio estudantil etc., eles estão fazendo política.

Assim, foi retomada a atividade de conceituação da palavra “política”, pois agora, como eles já sabiam o que é política, ficaram claras as conceituações de cada termo, atribuindo assim as palavras à política ou não, para melhor compreensão.

Em seguida, foram formados cinco grupos e propomos a confecção de cartazes a partir de recorte de revistas e jornais, com o intuito de expor o que eles absorveram da aula.

Finalizando as atividades, foi solicitado que os alunos fizessem, em casa, um texto ou um desenho sobre algum ato político realizado durante a semana.

Segundo Encontro – Participação

O próximo passo que foi executado tratou com os alunos sobre a importância da *Participação*, sendo a segunda aula trabalhada com os alunos estudados. A primeira atividade realizada foi a formação de um círculo com os alunos para serem discutidas as repostas da atividade da aula anterior, que pedia uma resposta ou desenho de algum ato político praticado pelo aluno durante a semana. Uma resposta em especial foi da aluna Mayra, que nos descreveu o seguinte:

“Política não é apenas votar no cartório eleitoral. Política é um ato de moral, política é um ato de cidadania, que todos fazem no ocorrer do dia. Política não é corrupção, é um ato de ação. Política não é um conto para ler e depois esquecer. A política envolve amigos, colegas e família, para fazerem um ato de cidadania, política são regras, que todos devemos respeitar.”

Conforme as repostas foram lidas pelos alunos, discutiu-se se cada uma delas era ou não um ato político, levando em consideração o que foi trabalhado.

A partir daí começou a discussão sobre o tema *Participação*. A interação com as crianças foi interessante, pois todos atuaram na discussão. As mais diversas repostas foram ouvidas. Dentre elas, “estudar e ajudar os pais são uma forma de participar”, “ajudando a mãe a limpar e organizar a casa” foram as repostas mais frequentes.

Foi explicado aos alunos que *Participação* é algo que precisa das pessoas para que aconteça. Foram citados exemplos como: “o que eles estavam fazendo naquele momento, era uma participação, e opinar é participação” e “um trabalho que a professora pede para realizar, é preciso montar um grupo, é necessária a participação de todos”.

Para a realização da dinâmica denominada “Holística” foi utilizado um rolo de

barbante e uma bexiga. O primeiro participante ficou com o rolo e escolheu outro da roda para passar o fio, explicando o porquê escolheu tal pessoa, não podendo repetir, até todos estarem ligados com o barbante, formando uma teia de aranha. Assim foi posto um balão em cima dessa teia.

As crianças estavam aparentemente curiosas e se divertindo com a dinâmica. O objetivo era não deixar o balão cair no chão. No princípio o balão caía facilmente. Mas, em seguida, as crianças foram entendendo que precisavam trabalhar em conjunto para o êxito da dinâmica.

O objetivo didático-pedagógico da dinâmica era que os alunos compreendessem que cada indivíduo é necessário para formar um grupo bem estruturado, sendo necessária a participação de todos, os quais se inter-relacionam, sendo a essência da visão holística.

A bexiga demonstra que há necessidade de um equilíbrio adequado entre os alunos, o qual é alcançado no momento que resolvem colaborar uns com os outros, deixando de competir com os seus iguais, pois a sociedade hodierna é competitiva, contudo, no momento que as crianças largaram sua parte do barbante e o balão caiu no chão, perdeu-se assim o equilíbrio do sistema até que ele desmoronou.

Para reforçar mais uma vez e dar uma definição de participação à próxima monitora, explanou-se sobre participação, que significa, conforme Bordenave [3], tomar parte, ter parte, fazer parte. Em seguida foi realizada outra dinâmica, “telefone sem-fio”, com o objetivo de fazê-los perceber a importância de cada um quando a ação é realizada em conjunto. A sala foi separada em duas turmas e era dada uma frase, duas monitoras ficaram à frente, uma de cada lado, para falar a frase, e duas ao fim da fila, para ouvir a frase, dada pela última criança. As últimas monitoras falavam a frase para que todos ouvissem, e as monitoras da frente esclareciam se estavam corretas ou não as frases. Interessante perceber que as crianças realmente participavam da dinâmica.

Foram passados os três passos para a participação; o primeiro passo é a *Informação* (é preciso estar atento a tudo que acontece a nossa volta, seja na escola, em casa, na rua ou na sala de aula, sendo essencial aprender a olhar mais próximo e não só para nós mesmos); o segundo é a *Comunicação* (após ter notado o que está faltando ou o que pode ser melhorado, e ter construído a opinião, é hora de comunicar àqueles que estão ao nosso redor para que se possa fazer algo, podendo ser traçado um plano com conjuntos de opiniões); e, por fim, o terceiro passo é *Agir* (colocar o plano em prática por meio da ação daquilo que se formulou a partir da informação e da posterior comunicação).

Finalizando a discussão foi incluído o conceito de *Participação na Política*, em que as decisões políticas, o exercício da cidadania e, principalmente, a realidade que nos cerca, estão relacionados ao voto, e à necessidade de fazer questionamentos, fiscalizar as ações de nossos representantes e lutarmos por nossos direitos. Participar é fundamental para deixar nossa vida mais parecida com o que gostaríamos que fosse.

Após esse momento foi passado um vídeo para as crianças, feito por uma garota que se chama Isadora Faber, ela tem uma página na internet cujo nome é “Diário de Classe”. Nesse vídeo ela fala um pouco de política e participação. O mais interessante é que ela é uma garota e tem idade próxima à deles. Percebemos que eles gostaram muito. Após o vídeo, foi passada uma atividade para realizarem de acordo com a abordagem desenvolvida na aula. Uma folha, com a palavra *participação* já escrita, e deviam completar a

cruzadinha com várias palavras referentes ao que foi repassado (agir, comunicar, colaboração, diferença, direitos, eleição, informar, política, problemas, representar, respeitar e voltar). Após terminarem a atividade, a corrigimos juntos no quadro. Realizamos um breve histórico da aula, pegando os pontos mais interessantes e, de ressalva, perguntamos se queriam perguntar ou contribuir com algo, finalizando a aula.

Terceiro Encontro – Democracia

Na proposta da terceira aula, foi tratado o tema *Democracia*, onde os alunos foram questionados sobre o que eles entendem sobre o significado de democracia, assim como foram tratadas de questões de que se o Brasil é ou não um país democrático e o porquê da resposta, bem como questionamos também quais as vantagens de se ter um país democrático.

A partir daí foram surgindo diversas respostas. Desse modo, com o objetivo de explicar o significado, as diferenças e vantagens da democracia, foram narrados os fatos de como surgiu e como era exercida, na Grécia. Foi explicado que os gregos não eram tão democráticos, pois mulheres, estrangeiros e escravos não tinham direito ao voto, e isso só foi adquirido depois de um bom tempo com a criação das constituições.

Para melhor exemplificar sobre a democracia Direta Grega, foi realizada a *Dinâmica da Bagunça I*, para a qual o monitor chamou três voluntários. Um deles foi para fora com um monitor, enquanto os outros dois ficaram dentro da sala, e cada um segurou uma plaquinha contendo os seguintes escritos: “SIM, CRIANÇA TAMBÉM FAZ POLÍTICA” e “NÃO, CRIANÇA NÃO FAZ POLÍTICA”; desse modo, o monitor responsável pela dinâmica, que ficou na sala, fez a seguinte pergunta para todas as crianças: “Crianças também faz política?”, pedindo para que elas não falassem a resposta, e quando o voluntário que estiver do lado de fora da sala entrar, eles deverão guiá-lo até a resposta certa. Todos os alunos falaram ao mesmo tempo, justamente para causar confusão naquele aluno vendado. O objetivo dessa primeira parte da dinâmica foi exemplificar para as crianças a inviabilidade da democracia direta nos tempos atuais.

Após a realização da dinâmica, foram explanados alguns conceitos básicos sobre o que seria a democracia, sendo: Aquela que reconhece a igualdade e a dignidade de todas as pessoas, independentemente de etnia, religião, sexo ou posição social; e aquela onde o Governo do povo, para o povo e pelo povo.

Logo após explicar sobre tais conceitos considerados pela democracia, foram explicados os dois tipos existentes de democracia, que é a Direta e Indireta/Representativa, conforme ensinamento do doutrinador José Afonso da Silva, disposto na obra *Curso de Direito Constitucional Positivo*. Foi usada como exemplo da democracia direta a comparação que se a população cacerense se reunisse para fazer democracia igual à dos atenienses, seriam necessários dois maracanãs para a tomada de decisões. Sobre a democracia indireta, o exemplo dado foi sobre os representantes políticos no âmbito municipal, estadual e federal, bem como mostramos para eles através de imagens os representantes da cidade de Cáceres.

Foram esclarecidas as diferenças entre os votos obrigatórios e os votos facultativos, bem como funciona o sistema de votação. Destacamos também sobre o que é a constituição e

sobre a constituição brasileira, de maneira bem fácil de ser entendida por eles.

Assim, deu-se início a segunda parte da *Dinâmica da Bagunça*, onde foram colocados três voluntários nas mesmas regras da primeira vez, porém, agora o voluntário que estiver vendado, ao entrar na sala escolherá um aluno para guiá-lo até a resposta certa, de modo que facilite que o aluno que está vendado encontre a plaquinha com a resposta certa. Após o aluno que estava vendado achar a resposta certa, o questionamos se foi mais fácil encontrar a plaquinha na primeira ou da segunda vez e o que ele aprendeu com a dinâmica. O objetivo dessa segunda parte da dinâmica é mostrar a viabilidade da democracia indireta/representativa nos tempos atuais.

Foram relatados para os alunos a divisão dos três poderes, e como eles facilitam o trabalho de administrar um país e também para prevenir abusos de poder. Discorremos assim sobre o Legislativo, Executivo e Judiciário, explicando o objetivo de cada um, sendo de fazer as leis, colocá-las em prática e analisar o cumprimento das mesmas. E, para melhor entendimento por parte das crianças, usamos como exemplo o futebol, onde colocamos os jogadores como o Executivo, o árbitro como o Judiciário e a FIFA/CBF como o legislativo, fazendo dessa forma que eles entendam melhor tal divisão de poder.

Antes de finalizar a aula, foi realizada a brincadeira da dança da cadeira para avaliar o entendimento dos alunos durante a aula trabalhada. A brincadeira se iniciou como a dança da cadeira normal, porém começa com o número de cadeiras reduzido pela metade, de forma que metade dos alunos será eliminada já no início. Já na 2ª rodada, aquele que ficar em pé quando a música parar deve responder a uma pergunta relacionada à aula, caso o aluno acerte, ele tem o direito de tirar alguém e retornar à brincadeira, caso o aluno erre, ele sai definitivamente, e assim se sucede a brincadeira de modo que a cada rodada se tira uma cadeira, até sobraem dois participantes. O vencedor ganhou um saco de balas, mas ele deve se comprometer a dar pelo menos uma bala para cada aluno, porque apesar de haver um vencedor, todos puderam participar e se divertir.

Ao terminar a brincadeira da cadeira, foi feita uma retrospectiva da aula, tirando dúvidas e questionando sobre o que foi passado, entregamos e explicamos a atividade de casa e fazemos as respectivas despedidas.

Quarto Encontro – História do Voto

Na quarta aula, o tema proposto foi a *História do Voto*. Os alunos foram questionados sobre a importância do voto na sociedade e nos dias atuais. Após a seção das respostas foi explanado sobre a função do voto, dizendo que é através dele que escolhemos nossos representantes, devemos fazer esse ato de votar de maneira ciente, pois é através dele que escolhemos o futuro da nação, fazemos menção, então, à aula anterior onde falamos da democracia indireta/representativa.

Foram expostas seis passagens para exemplificar melhor para os alunos sobre a história do voto: *O Império, República, Era Vargas, Populismo, Regime Militar*, até a *Redemocratização*.

Foi explicado sobre o governo imperial hereditário, onde o poder passava de pai para filho e assim sucessivamente. Comentando também sobre a característica do voto na época, o voto censitário, no qual somente cidadãos que atendessem a certos critérios,

principalmente econômicos votavam.

Foi falado sobre a transição do império para a República, explicando para eles que a partir daí começaram a ser eleitos presidente e governadores que nos representassem, e que agora o voto era aberto e facultativo, porém mulheres e analfabetos ainda não votavam, explicamos também do “voto de cabresto” que predominava na época.

Partimos então para a Era Vargas, no qual explicamos para as crianças que foi o período mais longo do presidencialismo, fruto de um golpe dado por Getúlio Vargas e manteve-se no poder por 15 anos, não existindo eleições por um bom tempo, porém foi no governo de Getúlio que as mulheres ganharam o direito de votar e o voto passou a ser obrigatório, secreto e direto.

Assim conforme o roteiro, explicamos sobre as características da ditadura, até chegar à redemocratização, onde questionamos as crianças sobre o conhecimento que elas possuem sobre as características do voto atualmente no Brasil. Foi dito também que o sistema eleitoral do Brasil se estabeleceu no período da redemocratização, sendo o atual sistema de voto no país; voto secreto e intransferível; facultativo dos 16 aos 18 anos e obrigatório dos 18 aos 70.

Após as explicações teóricas sobre a história do voto, debatemos junto com as crianças sobre a importância da democracia e do seu valor. Bem como o voto é um direito de todos os seres humanos que vivem em regime democrático, que consiste em escolher individualmente o candidato que assumirá a representação de toda a sociedade e é dever de todos fazê-lo com consciência.

Para melhor fixar o conteúdo estudado, fizemos um teatro histórico com as crianças, no qual cada grupo ficou com um tema sobre os tempos históricos falados, ficando cada grupo responsável por suas falas tendo somente o auxílio dos monitores presentes. No final da apresentação o grupo que melhor interpretou e se esforçou ganhou um saco de bombom.

Após o teatro, entregamos um caça palavras para que as crianças realizassem na sala, sobre os temas trabalhados no dia. Logo após isso, entregamos as atividades para serem realizadas em casa e fizemos as devidas despedidas. Finalizando, assim, a aula do dia.

Quinto Encontro – Cidadania

A quinta e última aula do *Projeto* aborda o tema *Cidadania*, no qual realizou uma retrospectiva de todas as aulas ministradas anteriormente. A aula iniciou saudando os alunos e professores e corrigindo a tarefa de casa entregue na aula anterior, para começar a aula com uma dinâmica chamada “PARA QUEM VOCÊ TIRA O CHAPÉU”.

Nesta dinâmica foram pregadas, dentro dos chapéus, palavras/frases como: *corrupção, cidadania, democracia, política, politicagem, participação política, representantes, votar, respeitar, informar, "exigir nossos direitos é um dever de todos", eleição, saúde de má qualidade, jogar o lixo no chão, ruas esburacadas* etc. Os chapéus foram colocados virados para baixo no chão e formaram-se duplas de crianças. Em seguida, os acadêmicos monitores chamaram uma dupla por vez, para ir ao meio da sala e escolher um dos chapéus, sendo que apenas cada dupla teve conhecimento do seu conteúdo, e imediatamente disseram se “tira ou não tira o chapéu” para a palavra/frase e o porquê da resposta. Após terem

feito isto, um dos monitores revelou o que estava dentro do chapéu, e caso fosse preciso, corrigia ou complementava o motivo dado para a escolha. O processo foi repetido até que todos tivessem participado. Além de revisar e reforçar os conceitos abordados nos encontros, através desta dinâmica, percebeu-se o que os alunos conseguiram absorver do conhecimento transmitido nas aulas anteriores, de forma clara.

Após a realização da dinâmica, foi entregue uma atividade contendo perguntas referentes a todas as aulas trabalhadas durante o *projeto*. Após todos terem respondido o questionário, o monitor responsável corrigiu as atividades, fazendo uma revisão de todas as aulas e tirando as dúvidas existentes.

Assim, ao entrar no tema sobre *cidadania*, questionou-se aos alunos o que seria a cidadania e mostrou através de imagens práticas cidadãos para melhor compreensão e também para que fizessem comentários sobre as mesmas, avaliando, assim, seu entendimento. Posteriormente, foi transmitido o vídeo “Cidadania para Crianças”, o qual aborda de maneira prática a cidadania e, após isso, foi questionado: “O que é ser um bom cidadão?”; “No Brasil, a cidadania é para todos?”; “Você se considera um bom cidadão?”. Debatendo com as crianças sobre o entendimento do vídeo e das questões levantadas.

Em seguida, mencionou-se às crianças quanto aos documentos necessários para ser um cidadão, como a certidão de nascimento. No entanto, destacou-se também, que um bom cidadão não só tem uma certidão de nascimento, mas pratica a cidadania, exige seus direitos, tem boa conduta social, respeita as leis e seus pares, entre outras ações.

Após todas as explicações sobre cidadania, o que é ser cidadão e sobre tais práticas, foi mostrado para eles um vídeo sobre “Liderança e Motivação”, logo se fez a eleição do “Representante É Legal”, deixando que cada aluno que quisesse se candidatar e o restante da turma efetivar os votos, simulando um processo de votação real, tendo por objetivo incentivar os alunos a terem um espírito de liderança e buscar sempre a luta por seus direitos não só de forma individual, mas, principalmente, coletiva. O líder teve a função de estar à frente e dar continuidade ao trabalho desempenhado pelo *projeto É Legal* na escola. A importância disso foi a mobilização das crianças para a efetiva solução dos problemas existentes na instituição de ensino, e, sobretudo, dentro da sala de aula.

A seguir houve uma confraternização para despedida dos monitores e alunos, e entrega de brindes do projeto.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

Mediante a experiência para elaboração e execução do *projeto* constatamos que as crianças, durante as aulas lecionadas, tiveram um bom aproveitamento e conseguiram atingir todos os objetivos propostos, bem como foram capazes de questionar sobre as injustiças vivenciadas e buscando formas de saná-las. Ao final do projeto percebemos crianças que saibam realmente o significado de política, e que a cidadania não seja apenas uma palavra sem valor algum, mas sim uma característica individual e coletiva podendo ser exercida de maneira objetiva e eficaz.

Os acadêmicos participantes constroem a cada aula, uma experiência singular, sendo utilizado em todos os aspectos, tanto acadêmicos quanto pessoais, pois ajuda na

formação de cidadãos críticos e politizados engrandece o ser humano e o sensibiliza para as realidades existentes ao seu redor.

CONCLUSÃO

Constatou-se que, através da realização do projeto de extensão “É Legal”, as crianças começaram a aprimorar o espírito de união, companheirismo, conjunto, pluralidade e que a participação na sociedade é responsabilidade de todos e a Política não é algo ruim, mas necessário e importante para o meio em que vivemos, sem adentrar em discussões entre partidos, pois é fundamental a participação e a cidadania na democracia, os quais compreenderam muito bem tais definições, transmitidas de forma didática para idade, bem como se verificou, ainda, que algumas crianças ao final demonstraram uma maior motivação em relação ao seu papel na sociedade, como seus deveres e obrigações sociais e não enxergavam mais a Política de forma pejorativa, mas algo necessário e importante para o desenvolvimento da nossa comunidade e de todo o Brasil, e que deve ser realizado em conjunto, onde cada pessoa tem seus deveres e obrigações.

REFERÊNCIAS

- [1] BAQUERO, M. (org.). **Reinventando a Sociedade na América Latina: Cultura Política, Gênero, Exclusão e Capital Social**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.
- [2] BELLONI, M. L. *Infância, Mídias e Educação: Revisitando o Conceito de Socialização*, In: **Perspectiva**, V. 25, N. 1, jan-jun, p. 57-82, 2007. DOI: 10.5007/%x.
- [3] BORDENAVE, J.D. **O que é participação**. 8 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- [4] MARQUES DOS SANTOS, T. M. **Política na Escola: Extensão Universitária e Aprendizado de Política**. 2005. 242f. Monografia (Graduação) – Instituto de Ciência Política, Universidade de Brasília, Brasília, DF. 2007.
- [5] MOISES, J. A. **Os Brasileiros e a Democracia: Bases Sócio-políticas da Legitimidade Democrática**. São Paulo: Editora Ática, 1995.
- [6] SCHMIDT, J. P. *Os Jovens e a Construção do Capital Social no Brasil*, In: Marcello Baquero (org.), **Democracia, Juventude e Capital Social no Brasil**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

LORRAYNE LUIZ SILVA discente do curso de Direito da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – e-mail: lorryneluizsilva@hotmail.com

DIEGO GALVÃO DE PAULA docente e especialista em Direito Penal e Processual Penal da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – e-mail: diego.galvao@unemat.br

CESAR DAVID MENDO doutorando na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) – e-mail: cdmendo@terra.com.br

Rodas de Conversa como Dispositivos de Reflexão, Produção de Conhecimento e Mobilização: Experiências na Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Conversation Circles as a Reflection Strategy, Knowledge and Mobilization: Experiences of the Federal University of Paraíba

RESUMO

O sentido público de universidade diz respeito à sua capacidade de incidir sobre os desafios postos à sociedade, sendo as condições para isso cada vez mais escassas, o que se torna ingrediente para as greves recentes das instituições federais de ensino. Partindo-se da compreensão da greve como instrumento de luta, quatro docentes e um discente da Universidade Federal da Paraíba desenvolveram rodas de conversa, com o objetivo de movimentar a Universidade e potencializar seu senso de coletividade e sua capacidade crítica e criativa. O presente texto apresentará como se deram essas rodas de conversa e de que forma contribuíram para o exercício do papel social da universidade por seus participantes. Foram realizados oito encontros, de julho a novembro de 2015, no período de greve, no departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal da Paraíba, das quais participaram estudantes, docentes, servidores técnicos e comunidade em geral. Discutiram-se temas socialmente relevantes, como o caráter público da universidade, homofobia, violência contra a mulher negra e assistência estudantil. As rodas propiciaram elementos que foram ao encontro do que acreditamos com relação ao papel social da universidade, com espaços para troca de saberes e para produção coletiva de conhecimento, reflexões e ações socialmente relevantes.

Palavras-chave: Universidade Pública. Rodas de Conversa. Greve. Mobilização.

ABSTRACT

The public sense of the university relates to its ability to focus on the challenges posed to society, and the conditions for this are increasingly scarce, which becomes ingredient for the recent strikes of the federal educational institutions. Starting from the understanding of the strike as a struggle instrument, four professors and one student of the Federal University of Paraíba developed conversation circles, in order to move the university and enhance their sense of community and their critical and creative capacity. This paper will present how happened this conversation circles and how they contributed to

MARÍLIA MEYER
BREGALDA, BEATRIZ
PRADO PEREIRA E
JOANA ROSTIROLLA
BATISTA DE SOUZA

Universidade Federal da Paraíba.

Centro de Ciências da Saúde,
Paraíba, Brasil

DANIEL DE CAMPOS
ANTIQUERA

Universidade Federal da Paraíba.

Centro de Ciências Sociais
Aplicadas, Paraíba, Brasil

the exercise of the social role of the university by their participants. Eight meetings were held from July to November 2015, the strike period, at the Occupational Therapy Department of the Federal University of Paraíba, attended by students, teachers, technical servers and the community in general. They were discussed socially relevant issues, such as the public nature of the university, homophobia, violence against black women and student assistance. The circles have provided elements that were in line with what we believe about the social role of the university, with spaces for exchanges and collective production of knowledge, socially relevant reflections and actions.

Keywords: Public University. Conversation Circles. Strike. Mobilization.

INTRODUÇÃO

O Papel Social da Universidade Pública

Ao discutirmos uma atividade de extensão proposta num momento de greve, partimos de algumas concepções sobre o papel de uma universidade pública, que devem ser explicitadas. O sentido público da universidade diz respeito, por um lado, à sua capacidade de incidir sobre os desafios postos à sociedade em que está inserida. É evidente que a resposta a quais são estes desafios pode ser múltipla. Seja como for, trata-se da relevância social do que a Universidade produz – pesquisa; conhecimento; cultura; formação; profissionais; subsídios para as políticas públicas e ações coletivas; inovações técnicas, teóricas, metodológicas e capacidade de melhor compreensão da (e intervenção na) realidade. Não é difícil concluir que esta dimensão do caráter público da Universidade (a relevância social do que produz) está muito aquém das necessidades. As condições para o cumprimento deste papel são cada vez mais escassas: falta de autonomia, determinação das prioridades pelo financiamento (governamental ou privado), insuficiência de recursos (humanos, financeiros e infraestrutura), precariedade das condições de trabalho (ensino, pesquisa e extensão), distorções sobre o que seja o próprio trabalho intelectual e, claro, o cruzamento de conhecimento e interesses que Bourdieu [5] chamou de campo científico¹, gerando práticas e hábitos (por vezes institucionalizados) perversos e várias cisões no interior da comunidade universitária.

De forma mais específica, é preciso olhar para alguns desafios fundamentais enfrentados historicamente pela sociedade brasileira: sua condição de sociedade capitalista dependente [14] de onde decorrem tanto o fosso, com relação ao desenvolvimento dos países dominantes, como a subordinação financeira, política e tecnológica e a superexploração do trabalho [14]. A dificuldade de avançar para um modelo político democrático, aberto à participação ampla e popular, com menos concentração do poder [11]. A brutal desigualdade social, expressa em indicadores de renda, características do mercado de trabalho, saúde, saneamento básico, educação, alimentação, moradia, sistema carcerário, expectativa de vida e mortalidade infantil, racismo etc. Uma universidade

¹ As disputas no interior das universidades, não raro, são mais mesquinhas do que a luta pelo monopólio da ciência, de sua legitimidade e prestígio, que está presente na definição de campos para Pierre Bourdieu.

que não enfrente, nas diversas áreas do conhecimento² e frentes de ação, esses desafios não pode, em nossa concepção, ser chamada de *pública*.

Por outro lado, o sentido público refere-se à possibilidade de a universidade ser uma opção aos mais diferentes setores sociais, notadamente àqueles mais explorados. Nesse aspecto, temos um sentido contrário àquele representado pela universidade pública ao longo de sua história no Brasil [7], que Darcy Ribeiro sintetiza na expressão “mentalidade elitista”. “Esta estrutura federativa, profissionalizada, rígida, autárquica, estagnada, duplicadora, autocrática e burocrática tem por atributos funcionais sua extrema rigidez e seu caráter elitista” [15]. Temos uma universidade construída para uma pequena parcela da elite, e ainda hoje pouco acessível à maior parte da população. E o modelo de ampliação de acesso foi via universidades privadas, modelo consolidado pela Reforma Universitária de 1968 [8], e que só se reforçou, chegando ao dado atual: 87,4% das instituições de ensino superior são privadas, e 74,9% das matrículas estão nestas instituições [4]. Isto significa que boa parte dessa população ficará endividada para se formar e estará submetida a uma lógica universitária diferente daquela pública mencionada acima (em termos de formação integral, pesquisa, extensão e cultura). E mesmo no caso das universidades públicas, que representam apenas 25,1% das matrículas, o ingresso não garante permanência. Pelo contrário, aumentam cada vez mais os problemas relacionados à assistência estudantil (moradia, alimentação, transporte, apoio médico, comunitário e psicológico) e à falta de condições para um processo de ensino-aprendizagem de alta qualidade.

Curiosa e tristemente, as três grandes ameaças à universidade apontadas por Florestan Fernandes em 1975 continuam presentes e mais fortes: a submissão à uma tutela exterior cega e inflexível, a depreciação do radicalismo intelectual e o isolamento do jovem do fluxo de reconstrução da sociedade [10].

Todos estes problemas aparecem como ingredientes para as greves recentes das universidades federais, que se expandiram muito quantitativamente, mas sem o proporcional aumento de recursos e, principalmente, sem mecanismos efetivamente participativos com que a comunidade universitária pudesse refletir e contribuir com a formulação da política para o ensino superior. O agravante é que estas greves, associadas às de outros servidores públicos federais, ocorrem contra um governo dirigido pelo Partido dos Trabalhadores, o que representou enormes limitações já que esse partido tem uma base social muito forte dentro das universidades (e também nos movimentos sociais), além de uma relação bastante íntima com a maior parte do movimento sindical (Central Única dos Trabalhadores). Em 2013, foram quatro meses de greve, com o governo muito forte do ponto de vista da popularidade e da base legislativa. Sem sucesso. E em 2015, cinco meses de greve, com o governo com baixíssima popularidade e sem apoio no Congresso. Sem sucesso também. Principalmente em 2015, o cenário foi de uma adesão menor do número de universidades (comparado a 2013) e menor mobilização interna.

² Evidentemente a ideia não é que as diferentes áreas do conhecimento tratem dos conceitos expostos, próprios das ciências humanas, mas sim dos efeitos concretos na realidade dos fenômenos visados por aqueles conceitos, que envolvem questões de saúde, engenharia, técnicas e tecnológicas, agrárias, comportamentais etc.

A greve docente na UFPB em 2015 e apontamentos sobre a greve como instrumento de luta

Em maio de 2015, após meses de tentativas de negociações dos movimentos sindicais com o governo, foi deflagrada a greve dos docentes da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) que duraria 5 meses – a greve mais longa da história da Instituição até o momento. As reivindicações surgiram em um momento de crise política e econômica no Brasil, que deixou o caráter público da Universidade sob grande ameaça. Assim, a luta não era apenas pelo reajuste salarial, mas também pelo comprometimento do Governo com a não adoção das Organizações Sociais (OSs) para o gerenciamento das Instituições Federais de Ensino (IFE); pela reversão dos cortes orçamentários, garantindo os valores previstos na Lei Orçamentária de 2015 para a manutenção, os investimentos já previstos e a garantia de assistência e permanência estudantil; pela retomada de cargos extintos, como os serviços de limpeza e segurança, atualmente terceirizados; pela criação de novas vagas e autorização da ocupação dos cargos docentes já existentes; pela liberação das verbas para a conclusão das obras inacabadas e para novas obras e equipamentos necessários diante da expansão já realizada e projetada pelas IFE; pela revogação da Lei nº 9192 de 21 de dezembro de 1995 [1]; pela rejeição do Projeto de Lei da Câmara nº 77, de 2015 [2]; e outras pautas relacionadas à reestruturação da carreira e à valorização salarial de ativos e aposentados.

Durante esse período e ao fim dele as mídias de grande veiculação no Estado noticiaram os acontecimentos e as decisões deliberadas nas assembleias de greve, como exemplos: “Greve na UFPB: o *prejuízo maior* é para o aluno” (grifo nosso) [17]; “Após 132 dias *parados*, professores da UFPB terminam a greve” (grifo nosso) [9]; “Mais de 38 mil alunos da UFPB *serão prejudicados com a greve* dos professores” (grifo nosso) [13]. As entrelinhas das notícias estimulavam a opinião popular contrária ao movimento da greve docente.

Na rede social *Facebook*, estudantes teciam seus comentários sobre o comportamento dos docentes durante o período de greve e sobre os próprios entendimentos do que o movimento representava: “O que vai ser dos ‘sem terra’ que tomaram conta da UFPB durante as ‘férias’?”; “se der tempo dos professores chegarem da Europa sim”; “tava até me acostumando com a vagabundagem”.

Esse foi um movimento com pouco apoio popular, da mídia e de parte considerável da própria categoria docente. Em outubro de 2015, foi deliberado o fim da greve, sem sucesso nas negociações e com importantes consequências para o trabalho dos docentes, para os estudantes, para a comunidade e para a defesa da UFPB e das universidades públicas. Falava-se dos professores que tratavam a greve como sinônimo de férias, que aproveitavam esse tempo para aumentar a produtividade em pesquisa e incrementar o currículo. Professores foram ridicularizados e tidos como “vagabundos” por alguns setores. As aulas foram suspensas e os estudantes autointitulados como os “maiores prejudicados” pela greve. Boatos de variadas ordens circulavam a respeito de professores que, supostamente e, por exemplo, viajaram para a Europa de férias. Independente de as opiniões expostas representarem setores bastante particulares, e possivelmente contrários à greve por princípio, o fato de ter havido uma adesão restrita e uma dificuldade

de conquistas reais coloca em questão o formato das greves nas universidades públicas. Estaria a greve falida como instrumento de luta social pela garantia e manutenção dos direitos no caso das universidades públicas? É possível revitalizá-la? Como?

Antes tida como delito, de 1988 em diante a greve passou a ser um direito constitucional [3; 6]. No setor privado, é regulamentada pela Lei n.º 7.783 de 28 de junho de 1989 [4], que garante as atividades essenciais a serem mantidas durante a greve e prevê o atendimento às necessidades inadiáveis da comunidade; no setor público, uma Emenda Constitucional, em 1998, retirou a necessidade de uma lei complementar de regulamentação da greve, porém manteve a necessidade de lei ordinária [3], ainda não editada.

Bordignon e Saldanha [6] relembram o início das greves no Brasil, surgidas das manifestações e lutas sociais ocorridas ao longo dos anos nos setores privados e, mais recentemente, no âmbito das instituições públicas – com grande frequência nas últimas décadas. Para as autoras, por meio da história das lutas sociais e reivindicações dos trabalhadores brasileiros, a greve se tornou um instrumento de negociação coletiva e de defesa dos trabalhadores. Nela, as atividades são paralisadas para que os trabalhadores possam agir em defesa de seus interesses profissionais, procurando estabelecer de forma organizada a luta por melhores condições de trabalho e de vida.

Durante a paralisação da qual trata este texto, o comportamento de alguns professores, a mídia oportunista e, por muitas vezes, tendenciosa, a desinformação dos alunos e, por sua vez, a não legitimação da luta docente pela população, provocaram algumas iniciativas no espaço da Universidade no sentido de buscar uma ressignificação da greve, no sentido de recuperar, mesmo que de forma pontual e sem a abrangência necessária, seu sentido histórico de mobilização, questionamentos, debates e proposição de intervenções.

Inegavelmente, ao longo da história, a greve tem sido um instrumento legítimo de luta social. Na busca pelo resgate do sentido de uma greve que envolvesse, de alguma forma, os estudantes e fortalecesse o movimento, de forma a combater a estigmatização do mesmo, nós, um pequeno grupo de três professoras da UFPB, do Departamento de Terapia Ocupacional, estimuladas pelo Coletivo Representativo dos Docentes em Luta (CORDEL³), do qual fazemos parte, iniciamos algumas atividades de greve voltadas para a comunidade acadêmica e não acadêmica, que consistiram em *Rodas de Conversa*.

MATERIAIS E MÉTODOS

As rodas de conversa foram escolhidas como o dispositivo a ser utilizado pelo fato de permitir o diálogo com os temas próprios do caráter público da Universidade, criar um espaço de interação, reflexão e mobilização que envolve diferentes setores (docentes, servidores técnicos, estudantes, terceirizados) e por ter um caráter efetivamente

³ Coletivo de professoras e professores surgidos durante a greve de 2012 justamente para ajudar a criar outro cenário de mobilização e fortalecimento do movimento docente, refletir conjuntamente a universidade e conjuntamente lutar por ela, diferenciando-se da burocratização e ineficácia da seção sindical local, bem como, do outro lado, do isolamento e resignação frente a permanentes ataques à educação pública. Tem como motor principal a diversidade de pensamento e a certeza de que só coletivamente é possível uma proposta de universidade comprometida com as lutas sociais.

horizontal, aberto às expressões de diferenças, não burocratizado. Um dos objetivos foi o de movimentar a Universidade, potencializar e não suspender sua capacidade crítica, criativa, e seu senso de coletividade – em oposição ao esvaziamento que, de fato, se verifica em períodos de greve. Assim, ao lado do caráter de enfrentamento com as políticas governamentais que prejudicam a Universidade (inclusive em aliança com outros setores), experimenta-se a possibilidade de, paralisando as atividades regulares, substituí-las por outras de reflexão de conjunto, de diferentes perspectivas, infelizmente tão difíceis no exercício cotidiano das atividades acadêmicas, e que viabilizem a sua continuidade após o fim do período de greve. Pode-se dizer que a direção pretendida é uma das funções apontadas por Boaventura de Sousa Santos no qual propõe que “[...] a universidade terá um papel modesto, mas importante no re-encantamento da vida coletiva sem a qual a vida não é apetecível, mesmo se viável” [16].

Foram realizadas oito rodas de conversa, com duração média de duas horas e meia, de julho a novembro de 2015, durante o período de greve, no departamento de Terapia Ocupacional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A frequência foi variável – na primeira observou-se a presença de diversos docentes do referido departamento e poucos discentes; já nas demais houve preponderância de estudantes dos diversos centros de ensino da instituição, principalmente do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA). A média de participação foi de 25 participantes, com número de pessoas variando entre 10 e 50 pessoas, entre docentes, discentes e pessoas da comunidade não acadêmica. A divulgação foi feita por meio de redes sociais e contatos pessoais dos organizadores das rodas e dos participantes mais assíduos. Foram priorizados temas considerados socialmente relevantes, e o tema da roda seguinte era sempre decidido conjuntamente no final de cada encontro. As idealizadoras da roda foram três docentes do curso de Terapia Ocupacional da UFPB, somando-se em seguida um docente e um discente do curso de Relações Internacionais da mesma Universidade. A mediação e facilitação das rodas circulava entre os quatro docentes, o discente e demais participantes convidados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir, segue um relato descritivo dos aspectos mais relevantes de cada roda, na ordem cronológica em que aconteceram.

Universidade Pública: o que isso tem a ver com você?

Em diálogo com o momento de greve por que passava não só a UFPB, mas parte das universidades brasileiras, foram convidados um professor do Departamento de Relações Internacionais, um servidor técnico administrativo e um estudante, todos da UFPB e envolvidos com a mobilização local. A proposta era fazer uma reflexão conjunta que relacionasse a greve com o cotidiano da Universidade, bem como com seus rumos, e permitisse um espaço de expressão das dúvidas, questionamentos e preocupações de pessoas que não acompanhavam tão de perto o processo. Foram destacados o

enfraquecimento do caráter público da Universidade (não só, mas também por processos de privatização), a precariedade das condições de trabalho (espaços, financiamentos, recursos), sua perda de relevância social, o contexto de corte de verbas, produção guiada meramente pela quantidade (em detrimento da qualidade e impacto), e o cenário de fracionamento da comunidade universitária, com dificuldade de construção de posições e ações coletivas e, por fim, a necessidade de enfrentamento, seja dentro da Universidade, seja em associação com processos políticos mais amplos. Também foram objetos de reflexão a conjuntura de crise econômica e política e as distorções das direções sindicais, apegadas aos recursos, estrutura, prestígio e projeção do sindicato, e incapazes de fomentar uma mobilização e a disposição de enfrentamento maiores. A participação de cerca de 20 pessoas, entre docentes e discentes, permitiu um bom amadurecimento do debate sobre o significado de se fazer greve na universidade, a importância e os custos dessa decisão, a predominância do caráter individualista e fragmentário do ambiente acadêmico, a dificuldade de conquistas num momento de crise, mas a necessidade de não se aceitar passivamente que os caminhos da Universidade, bem como da política, sejam impostos sem um debate democrático e amplo.

Redução da Maioridade Penal

Esse encontro foi iniciado com um áudio gravado por uma professora do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) que, de forma irônica e dramatizada, provocou discussões em relação à temática da Redução da Maioridade Penal no Brasil. Era um momento em que o Brasil vivia intensamente a discussão sobre a proposição da Emenda Constitucional PEC 171/93, que propunha a redução da maioridade penal de 18 para 16 anos, nos casos de crimes hediondos (estupro, sequestro, latrocínio, homicídio qualificado e outros), homicídio doloso e lesão corporal seguida de morte. O áudio feito pela professora problematizava algumas falas de senso comum que frequentemente apareciam, principalmente, nas redes sociais sobre a responsabilização dos jovens sobre suas escolhas e seus atos, sobre os Direitos Humanos serem efetivos apenas para “defender bandido” e que “bandido bom é bandido preso ou morto”. Foi possível, junto com os estudantes e demais participantes, refletir, desconstruir e construir os argumentos contra e a favor desse projeto de lei, além da relação tênue entre a alta taxa de homicídios de jovens no Brasil com a etnia, classe social e idade, visto que a maioria deles é negra e pobre. Foram trazidos alguns questionamentos sobre o tráfico de drogas e de como ele sustenta o consumo de todas as classes sociais e que é uma rede internacional de negócios; a questão da privatização do aparelho de segurança, e principalmente, a naturalização da violência e de como certa violência torna-se aceitável, se direcionada a parcelas menos favorecidas da população.

Homofobia

Foi passado um vídeo com o relato de um professor do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal do Espírito Santos (UFES) sobre as definições e conceitos

que envolvem a questão do gênero e como as concepções de *sexo* e *gênero* foram historicamente constituídas. Tratou-se de um encontro informativo e esclarecedor, em que os participantes puderam aprender sobre o tema e compartilhar vivências em que sofreram ou presenciaram situações de homofobia, em diversos ambientes, dentro e fora da universidade. As informações contidas no vídeo e fornecidas por alguns dos participantes, somadas aos relatos de experiências vivenciadas, suscitaram importantes reflexões e pôde-se observar como o preconceito historicamente construído influencia as percepções e atitudes da sociedade em relação àqueles que não se enquadram nos padrões heteronormativos e, ao mesmo tempo, o quanto já se conquistou em termos de direitos da população LGBT ⁴.

Situação carcerária brasileira: presos e Direitos Humanos

Para essa roda de conversa, foram convidados como mediadores do debate dois terapeutas ocupacionais que em seus trabalhos de conclusão de curso estudaram o sistema carcerário em João Pessoa-PB. Eles iniciaram com uma dinâmica em que os participantes deveriam escrever em um pedaço de papel o crime que cada um já havia cometido. Depois, de olhos vendados, todos os participantes deveriam contar o que escreveram. A ideia foi iniciar a discussão do que é considerado crime no país, e que a criminalização muitas vezes é seletiva: tem cor, idade e classe social. Os profissionais trouxeram dados importantes em relação à condição precária e desumana do sistema carcerário brasileiro, o perfil das pessoas que estão nesse sistema, os principais problemas e os desafios existentes. Foi o encontro com o maior número de alunos participantes, com aproximadamente 50 estudantes da UFPB. A roda possibilitou um debate intenso, com divergências, contradições e trocas de experiências, gerando mobilização entre os participantes e um aparente desconforto para alguns deles. Foi um momento necessário de reflexão em torno daquilo que somos, enquanto sujeitos, e de como podemos nos tornar capazes de apreender essa realidade e de se conscientizar e agir sobre ela como profissionais e cidadãos, o que passa pela importância de se trabalhar os aspectos referentes ao julgamento moral, a partir de estudos, problematizações, debates, reflexões e vivências.

O uso de drogas ilícitas no Brasil: panorama atual e caminhos possíveis

Convidou-se para facilitar a discussão o Coletivo Antiproibicionista, composto por estudantes da UFPB e que vem promovendo estudos e debates sobre as questões da descriminalização e da legalização do uso de drogas. Foram discutidos alguns dos conceitos de droga, os múltiplos sentidos e finalidades de seu uso, o tratamento dado a essa temática por setores como a saúde, a segurança, a justiça, a grande mídia e a sociedade em geral. Participantes com pontos de vista contrastantes estavam presentes, o que enriqueceu a reflexão. Um dos pontos mais debatidos foi a diferença de

⁴ LGBT ou LGBTTTT é a sigla de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros, que consistem em diferentes tipos de orientações sexuais.

aplicação da legislação referente ao uso e ao tráfico de drogas para as pessoas de classes populares, em sua maioria negras e pobres, fazendo-se links com as questões da violência, do encarceramento e da segurança pública e privada. Discutiu-se também a liberação de derivados da maconha para uso medicinal no Brasil, como o canabidiol.

Violência contra a mulher negra

O debate foi facilitado por mulheres negras, tanto estudantes da UFPB quanto membros de órgãos envolvidos com a questão da população negra, na UFPB e no estado da Paraíba. Foram trocadas informações sobre a violência sofrida pela mulher negra no Brasil e no mundo, que vai desde o rebaixamento no mercado de trabalho ao fato de constituírem a maioria das populações femininas ocupantes dos presídios. Os depoimentos de vivências pessoais relacionadas à violência historicamente construída e diariamente sentida geraram comoção, indignação, reflexão e intensos debates, chamando a atenção à solidão da mulher negra, tendo algumas das participantes discorrido sobre seus relacionamentos amorosos, no caso heteroafetivos, em que os parceiros não as assumem perante a sociedade. Levantaram-se importantes discussões acerca da discriminação no mundo do trabalho, em que devem lutar para ocupar cargos com maiores salários e atribuições mais complexas e, quando os conseguem, passam por situações constrangedoras com frequência, nas quais precisam provar sua capacidade para a função. Outras temáticas relevantes que emergiram foram a hipersexualização da mulher negra e o mito socialmente construído de que mulheres negras suportam maior sobrecarga de trabalho e de dor, chegando a situações em que recebem menos anestesia no momento do parto, em alguns serviços públicos de saúde.

O perfil da Política de cotas da UFPB e a construção da permanência estudantil

Foi convidado o docente da UFPB que tem encabeçado a luta pela implementação do sistema de cotas na instituição. Ele trouxe o histórico de como se deu a criação dessa política no Brasil e na UFPB, com dados da população negra nessa instituição, que aumentou consideravelmente após a política. Apontou a grande conquista que isso representa, como também os desafios para que se efetive dignamente a permanência dos cotistas na universidade, que muitas vezes não encontram as condições materiais e humanas necessárias para tal. Alguns participantes puderam ser esclarecidos sobre as atitudes a serem tomadas em casos de discriminação e preconceito no ambiente universitário e compartilharam vivências doloridas a esse respeito, incluindo agressões verbais de alguns docentes.

Assistência estudantil é um direito nosso!

O facilitador desse encontro foi o discente que compôs a comissão organizadora das rodas. A maior parte dos estudantes participantes já vinha se engajando em movimentos de luta pela melhoria da assistência estudantil, principalmente no que se refere

à residência estudantil e ao restaurante universitário, insuficiente para todos que dela necessitam. Os estudantes compartilharam suas vivências e o quanto sofrem prejuízos em sua vida acadêmica por não encontrarem a infraestrutura mínima para sua permanência na Universidade. Trocaram informações sobre as mobilizações, ainda tímidas, que vinham acontecendo, e sobre os meios para conseguir as diversas modalidades de assistência. Foi enfatizada a importância da mobilização efetiva dos estudantes para a garantia dos seus direitos, e cabe ressaltar que poucos meses depois ocorreu na UFPB o Movimento Greve de Fome, em que os estudantes se organizaram de forma independente e autônoma e que culminou em importantes conquistas para a assistência estudantil, mediadas por órgãos como o Ministério Público e a Comissão de Direitos Humanos da UFPB.

CONCLUSÕES

Os encontros possibilitados pelas rodas de conversa puderam, mesmo que de forma limitada, propiciar elementos que foram ao encontro do que acreditamos com relação ao papel social da Universidade e à greve como instrumento de luta. Foram discutidos temas sociais relevantes, sobre os quais os membros da Universidade devem se debruçar cotidianamente para, a partir de seu entendimento de forma crítica e reflexiva, propor, coletivamente, estratégias de intervenção. Possibilitou-se a reflexão em conjunto, a partir de diferentes perspectivas, o que acaba por ser tão difícil no exercício cotidiano das atividades acadêmicas, que de forma hegemônica ainda obedecem a uma lógica tradicional, disciplinar, produtivista e individualista de produção de conhecimento. Destaque-se também o fato de as rodas serem um espaço em que as pessoas sentem-se confortáveis para falar, formular suas questões, expor pensamentos, dúvidas, apreensões e críticas. É um espaço interessante de complementação dos espaços tradicionais, como as assembleias (com tempo mais curto para fala, ambiente menos acolhedor, temas menos específicos e possibilidade menor de desenvolver o diálogo). Não se deve minimizar, para os fins de engajamento e mobilização, o fato de as pessoas poderem falar, mais do que só ouvir.

Revitalizaram-se alguns espaços da Universidade, retomando-se a importância da ocupação da instituição durante a greve, não só pelos membros da comunidade acadêmica, mas pela comunidade em geral – ocupação que deve ser pensada e executada na direção de potencializar a Universidade como local de troca de saberes, de produção conjunta de conhecimento e de ações socialmente relevantes, em período ou não de greve, de forma a promover o reencanto do coletivo

REFERÊNCIAS

- [1] BRASIL. **Lei nº 9.192**, 21 de dezembro de 1995, Brasília, 2016.
- [2] BRASIL. **Projeto de Lei da Câmara**, n. 77, Brasília, 2016. Disponível em:

- <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/122406>>.
Acesso em: 20 set. 2016.
- [3] BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.
- [4] BRASIL. **Lei n.º 7.783**, 28 de Junho de 1989. Brasília. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7783.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.
- [5] BOURDIEU, P. **O Campo Científico**, In: ORTIZ, R. (Org.). São Paulo: Editora Ática, 1983.
- [6] BORDIGNON, A.; SALDANHA, J. M. L. O direito de greve no serviço público brasileiro, In: **Sociais e Humanas**, Santa Maria, v.20, Edição Especial, p. 335-346, 2007.
- [7] CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas. São Paulo: Unesp, 2007.
- [8] _____. **A Universidade Reformanda**: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. São Paulo: Unesp, 2007.
- [9] DA REDAÇÃO. Após 132 dias parados, professores da UFPB terminam a greve. **Jornal da Paraíba**, Paraíba, 06 de out. 2015. Disponível em: <http://www.jornaldaparaiba.com.br/educacao/noticia/159483_apos-132-dias-parados--professores-da-ufpb-terminam-a-greve>. Acesso: 20 set. 2016.
- [10] FERNANDES, F. **Universidade Brasileira**: reforma ou revolução. São Paulo: Alfa- Omega, 1975.
- [11] _____. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Zahar, 1976.
- [12] INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2014 – Notas Estatísticas**. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf>. Acesso em: 21 de set. 2016.
- [13] MAIS de 38 mil alunos da UFPB serão prejudicados com a greve dos professores. **WSCOM Inovação e Credibilidade**, Paraíba, 27 de maio 2015. Disponível em: <<http://www.wscom.com.br/noticias/paraiba/mais+de+38+mil+alunos+da+ufpb+serao+prejudicados+com+a+greve+dos+professores-186673>>. Acesso em: 20 set. 2016.
- [14] MARINI, R. M. **Dialética da dependência**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- [15] RIBEIRO, D. **A universidade necessária**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- [16] SANTOS, B. de S. Da idéia de universidade à universidade de idéias, In: **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Lisboa, n. 27/28, p.11-62, 1989.
- [17] SINÉSIO, V. Greve na UFPB: o prejuízo maior é para o aluno. **Jornal da Paraíba**, Paraíba, 13 de jul. 2015. Disponível em: <http://www.jornaldaparaiba.com.br/vida_urbana/noticia/154802_greve-na-ufpb--o-prejuizo-maior-e-para-o-aluno>. Acesso em: 20 set. 2016.

MARÍLIA MEYER BREGALDA professora assistente do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – e-mail: marimeyer@hotmail.com

BEATRIZ PRADO PEREIRA professora assistente curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

DANIEL DE CAMPOS ANTIQUERA professor assistente do curso de Relações Internacionais da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

JOANA ROSTIROLLA BATISTA DE SOUZA professora assistente do curso de Terapia Ocupacional da Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Instruções para o Preparo e Encaminhamento dos Trabalhos

Instructions for Preparing and Forwarding of Papers

A *Revista de Cultura e Extensão USP*, publicação semestral da Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária, tem o objetivo de abrir espaço para pesquisadores e coordenadores de projetos de extensão desenvolvidos junto à comunidade discorrerem sobre seu trabalho nessa área, em uma linguagem acessível ao público.

Os trabalhos devem ser apresentados em língua portuguesa, devendo ser originais e inéditos, o que significa que não devem ter sido anteriormente publicados nem enviados simultaneamente para outra revista.

Os trabalhos submetidos à publicação somente poderão ser enviados em arquivo eletrônico, com formato .doc, para o e-mail revistacultext@usp.br, e não em papel. Deverá ser enviado o documento original, devidamente assinado, e também uma cópia, por e-mail, do *Termo de Concordância e Cessão de Direitos de Reprodução*, disponível para download no site prceu.usp.br/revista.

A Revista não se vê obrigada a publicar todos os trabalhos submetidos. Os artigos recebidos serão avaliados pelo Comitê Editorial e por parecerista e receberão resposta quanto a sua aceitação ou não.

Após a primeira avaliação, caso sejam requisitadas alterações e correções por parte dos autores, esses terão um prazo de 30 (trinta) dias para o reenvio do artigo. Caso não atendam ao prazo, o trabalho será desqualificado.

Fica previamente informado que os trabalhos submetidos que não receberem parecer em um prazo de cinco meses – seja por motivo de avaliação negativa ou pelo não cumprimento das instruções e normas de preparação para submissão de trabalhos por parte dos autores, conforme listadas a seguir – serão desqualificados e removidos de nossos arquivos.

PREPARAÇÃO

Os trabalhos devem ter, no mínimo, 10 e, no máximo, 15 páginas, incluindo as referências bibliográficas. O trabalho deve ser enviado digitado em espaçamento 1,5, utilizando fonte Times New Roman 12 e formato A4, com 2,5 cm nas margens superior e inferior e 2,0 cm nas margens direita e esquerda, enumerando-se todas as páginas.

Os artigos deverão ser divididos, sempre que possível, em seções com cabeçalho, na seguinte ordem:

TÍTULO DO TRABALHO

Deve ser breve e indicativo da finalidade do trabalho. O título deverá ser apresentado em português e em inglês.

AUTOR (ES)

Por extenso, indicando a titulação e a(s) instituição (ões) à(s) qual(ais) pertence(m). O autor para correspondência deve ser indicado com asterisco, fornecendo endereço completo, incluindo o eletrônico.

RESUMO EM PORTUGUÊS

Deve apresentar, de maneira resumida, o conteúdo, a metodologia, os resultados e as conclusões do trabalho, não excedendo a 200 palavras.

PALAVRAS-CHAVE

Observar o mínimo de 3 (três) e o máximo de 5 (cinco). As palavras-chave em inglês (*keywords*) devem acompanhar as em português.

RESUMO EM INGLÊS

Deve conter o título do trabalho e acompanhar o conteúdo do resumo em português.

INTRODUÇÃO

Deve estabelecer com clareza o objetivo do trabalho e trazer informações sobre as origens do projeto e público-alvo. Extensas revisões de literatura devem ser substituídas

por referências aos trabalhos bibliográficos mais recentes, nas quais tais revisões tenham sido apresentadas.

MATERIAIS E MÉTODOS

A descrição dos métodos usados deve ser breve, porém suficientemente clara para possibilitar a perfeita compreensão e repetição do trabalho. Estudos em humanos devem fazer referência à aprovação do Comitê de Ética correspondente.

RESULTADOS

Deve trazer informações sobre os impactos do projeto na comunidade e ainda sobre os benefícios alcançados para o ensino e a pesquisa. Deverão ser acompanhados de tabelas e material ilustrativo adequado.

DISCUSSÃO

Deve ser restrita ao significado dos dados e resultados alcançados.

CONCLUSÕES

Quando pertinentes, devem ser fundamentadas no texto.

REFERÊNCIAS

A exatidão das referências é de responsabilidade dos autores. Elas devem ser organizadas de acordo com as instruções da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) NBR 6023 e ordenadas alfabeticamente no fim do artigo, incluindo os nomes de todos os autores.

AGRADECIMENTOS

Agradecimentos e outras formas de reconhecimento devem ser mencionados após a lista de referências.

CITAÇÕES NO TEXTO

As citações bibliográficas inseridas no texto devem ser indicadas por numerais

arábicos entre colchetes. Quando for necessário mencionar o(s) nome(s) do(s) autor(es) no texto, a seguinte deverá ser obedecida:

- » Até 3 (três) autores: citam-se os sobrenomes dos autores;
- » Mais que 3 (três) autores, cita-se o sobrenome do primeiro autor, seguido da expressão latina *et al.*;
- » Caso o nome do autor não seja conhecido, a entrada é feita pelo título.

CITAÇÕES NA LISTA DE REFERÊNCIAS

A literatura citada no texto deverá ser listada em ordem alfabética e numerada de forma sequencial, usando numerais arábicos entre colchetes. A lista de referências deve seguir os padrões mínimos estabelecidos pela ABNT NBR 6023, de agosto de 2002, resumidos a seguir:

Livro no todo

Autor(es), título em negrito, edição, local, editora e ano de publicação.

- » Exemplo: BACCAN, N.; ALEIXO, L. M.; STEIN, E.; GODINHO, O. E. S. **Introdução à semimicroanálise qualitativa**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

Livro em parte

Autor(es) e título da parte, acompanhados da expressão *In*, da referência completa do livro, do capítulo e da paginação.

- » Exemplo: SGARBIERI, V. C. Composição e valor nutritivo do feijão *Phaseolus vulgaris* L. *In*: BULISANI, E. A. (Ed.). **Feijão: fatores de produção e qualidade**. Campinas: Fundação Cargill, 1987. cap. 5, p. 257-326.

Artigo em publicação periódica

Autor(es) e título da parte, título da publicação em negrito, local (quando possível), volume, fascículo, paginação, data de publicação.

- » Exemplo: KINTER, P. K.; van BUREN, J. P. Carbohydrate interference and its correction in pectin analysis using the m-hydroxydiphenyl method. **Journal Food Science**, v. 47, n. 3, p. 756-764, 1982.

Artigo apresentado em evento

Autor(es), título da parte, seguido da expressão *In:*, título do evento, numeração do

evento (se houver), local (cidade) e ano de realização, título da publicação em negrito, local, editora, data de publicação e paginação.

- » Exemplo: BRAGA, A. L.; ZENI, G.; MARTINS, T. L.; STEFANI, H. A. Síntese de calcogenoeninos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA SOCIEDADE BRASILEIRA DE QUÍMICA, 18, Caxambu, 1995. **Resumos**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Química, 1995. res. QO-056.

Dissertação, tese e monografia

Autor, título em negrito, ano da defesa, número de páginas, descrição do trabalho acadêmico, grau e área de conhecimento, a vinculação acadêmica, local e ano de aprovação.

- » Exemplo: CAMPOS, A. C. **Efeito do uso combinado de ácido láctico com diferentes proporções de fermento láctico mesófilo no rendimento, proteólise, qualidade microbiológica e propriedades mecânicas do queijo minas frescal**. 2000. 80p. Dissertação (Mestre em Tecnologia de Alimentos) – Faculdade de Engenharia de Alimentos, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

Trabalho em meio eletrônico

As referências devem obedecer aos padrões indicados, acrescidas das informações relativas à descrição física do meio eletrônico (disquete, CD-ROM, on-line etc.), de sua localização (em caso de páginas eletrônicas) e data de acesso.

- » Exemplo: SÃO PAULO (Estado). Secretaria do Meio Ambiente. Tratados e organizações ambientais em matéria de meio ambiente. *In*: **Entendendo o meio ambiente**. São Paulo: SMA, 1999. p. 7-14. Disponível em: <<http://www.bdt.org.br/sma/entendendo/atual.htm>>. Acesso em: 8 mar. 1999.

Legislação

Jurisdição e órgão judiciário competente, título, numeração, data e dados da publicação.

- » Exemplo: BRASIL. Portaria nº. 451, de 19 de setembro de 1997. Regulamento Técnico Princípios Gerais para o Estabelecimento de Critérios e Padrões Microbiológicos para Alimentos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 22 set. 1997, Seção 1, n. 182, p. 21005-21011.

GRÁFICOS, IMAGENS E TABELAS

As tabelas deverão ser numeradas com algarismos arábicos, sempre providos de título

claro e conciso. As tabelas deverão ser criadas no próprio arquivo *.doc* ou ser enviadas separadamente, por e-mail, em arquivo *.xls*.

Os gráficos deverão ser numerados com algarismos arábicos, sempre providos de título claro e conciso.

Se no trabalho houver a inclusão de imagem(s), esta(s) deverá(ão) ser enviada(s) em arquivo separadamente, com formato *.jpg* e com resolução de, no mínimo, 400 dpis, ou um megabyte (1MB) de tamanho.

OS ARTIGOS DEVEM SER ENVIADOS EM ARQUIVO ELETRÔNICO PARA O E-MAIL:

revistacultext@usp.br

TERMO DE CONCORDÂNCIA E CESSÃO DE DIREITOS DE REPRODUÇÃO (disponível para download no site prceu.usp.br/revista)

O(s) abaixo assinado(s) _____, autor(es) do artigo intitulado _____, declaram tê-lo lido e, aprovando-o na sua totalidade, concordam em submetê-lo à Revista Cultura e Extensão USP para avaliação e possível publicação como resultado original. Esta declaração implica que o artigo, independente do idioma, não foi submetido a outros periódicos ou revistas com a mesma finalidade.

Declaro(amos) que aceito(amos) ceder os direitos de reprodução gráfica para a Pró-Reitoria de Cultura e Extensão Universitária da Universidade de São Paulo (PRCEU-USP), no caso do artigo com o título descrito acima, ou com o título que posteriormente venha a ser adotado para atender às sugestões de editores e revisores, seja publicado pela *Revista de Cultura e Extensão USP* ou quaisquer periódicos e meios de comunicação e divulgação da PRCEU-USP. Em adição (necessário se existir mais que um autor), concordamos em nomear _____ como o autor a quem toda a correspondência e separatas deverão ser enviadas.

Cidade:

Endereço:

Data:

Nome(s) e assinatura(s):

Título *Revista de Cultura e Extensão USP*
Ilustrações André Asahida
Revisão de texto Eduardo Valmobida e Nayra Simões
Projeto gráfico Ricardo Assis – Negrito Produção Editorial
Produção editorial Eduardo Valmobida
Editoração eletrônica Paola R. Fernandes

Formato 205 x 265 mm
Fontes Avenir e Arno Pro
Papel do miolo Alta alvura 90g/m²
Papel da capa Cartão Duo Design 250 g/m²
Número de páginas 134
CTP, impressão e acabamento J.L.E. Gráfica e Editora LTDA.

"POLÍTICA E POLITIZAÇÃO" » POLITIZAÇÃO E SOCIEDADE » CIDADANIA E POLITIZAÇÃO » EXTENSÃO COMO DIMENSÃO SINGULAR DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO » CORRUPÇÃO, IMPRENSA E OPINIÃO PÚBLICA: POR UM DIÁLOGO ENTRE O DIREITO E O JORNALISMO » "O MUSEU É SEU": ACESSO A VISITAÇÃO VIRTUAL EM MUSEUS DE ARTE PARA TODOS » O MUNDO É UM PALCO: EXPERIÊNCIAS DE OFICINAS DE TEATRO NA SAÚDE MENTAL » DEZ ANOS DO JARDIM DA PERCEÇÃO DO CENTRO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA E CULTURAL (CDCC-USP) » PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: É LEGAL! » RODAS DE CONVERSA COMO DISPOSITIVOS DE REFLEXÃO, PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO E MOBILIZAÇÃO: EXPERIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA (UFPB)