

# EDUCAÇÃO POPULAR E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: UM ESTUDO DE CASO DO PROJETO EDPH EM CEILÂNDIA

Adriana Silva Alves<sup>1</sup>

## RESUMO

Este artigo propõe-se a discutir e problematizar o papel da Educação Popular e da Extensão universitária na promoção da educação em direitos humanos com base na experiência do Projeto *Educação Popular e Direitos Humanos: Capacitação de Atores Sociais* no Distrito Federal e Estado de Goiás (EPDH). O projeto foi realizado pelo Núcleo de Estudos para Paz e os Direitos Humanos da Universidade de Brasília (NEP-UnB), em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos (SDH-PR). Tomou-se como objeto, as oficinas de capacitação de atores promovidas na comunidade Sol Nascente, um dos principais bairros da cidade satélite de Ceilândia-DF. A partir da descrição metodológica das oficinas, analisa-se o papel da educação popular e da extensão universitária, ao estabelecer laços entre realidades, aprendizagens, pesquisa e sala de aula na promoção dos direitos humanos.

**Palavras-chave:** Educação . Direitos Humanos . Educação Popular . Ceilândia

## ABSTRACT

This article aims to discuss and question the role of popular education and extension education in promoting human rights education based on experience Project *Popular Education and Human Rights: Training of Social Actors* in the Federal District and Goiás State (EPDH). The project was conducted by the Center for the Study of Peace and Human Rights at the University of Brasilia (UNB-NEP), in partnership with the Department of Human Rights (SDH-PR). We take as object the training workshops in the community of actors promoted the Rising Sun, a major satellite city neighborhoods Ceilândia-DF. From the methodological description of the workshops, we will examine the role of popular education and university extension, to establish links between realities, learning, classroom research and the promotion of human rights.

**Keywords:** Education . Human Rights . Popular Education . Ceilândia

---

<sup>1</sup>Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília, intercambista do curso de Ciencia de la educación da Universidad de la Republica no Uruguai-2012 e pesquisadora nas áreas de educação, Economia Solidária e Meio ambiente, dria.pedagogia@gmail.com.

# 1 Considerações Iniciais

Ensinar não é transferir conhecimento,  
mas criar as possibilidades para a sua  
produção ou a construção.  
(Paulo Freire)

O avanço da constituição da cidadania no Brasil desde o processo de redemocratização, que teve o seu ápice com a Constituição de 1988, integra a valorização de uma cultura para paz que promova e proteja os direitos humanos. Basilar a essa valorização, tem-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 2006) enquanto marco ético-jurídico-político de construção de uma cultura universal de respeito aos direitos humanos. O Brasil, como Estado-Membro, assumiu implantar medidas progressivas internacionais e nacionais de promoção e defesa dos direitos humanos, permeados e atravessados por práticas culturais, educativas e pelo reconhecimento social, cultural e ético-jurídico<sup>2</sup>.

No Brasil, a perspectiva da Educação em Direitos Humanos percorreu um itinerário de planos e programas de promoção aos direitos humanos, atrelado a contextos de lutas sociais e populares, como estratégia de resistência cultural às violações dos direitos humanos garantidos, e como fundamentos para o processo emancipador de conquista e criação de direitos. Tal proposta se insere numa visão crítico-transformadora dos valores, atitudes, relações e práticas sociais e institucionais. (SILVEIRA, 2010).

Partindo do desafio de promover ações educativas com o eixo direitos humanos, a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) fomentou o Projeto “Educação Popular e Direitos Humanos: capacitação de atores sociais no Distrito Federal e Estado de Goiás” - EPDH, ao longo de 2012. Tal proposta foi uma iniciativa do Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos (NEP/CEAM-UNB). O intuito do projeto foi a capacitação de atores sociais em comunidades vulneráveis, usando a linguagem e a didática da Educação Popular na promoção e efetivação dos direitos humanos.

Usar a metodologia da educação popular,

representou a busca pela efetivação de uma práxis pautada no protagonismo social e na promoção de ações catalisadoras do processo de reconhecimento de espaços de construção da educação, que vão além dos tradicionais - escolas formais, universidades, centros de pesquisa. Essa iniciativa deu-se, num primeiro momento, a partir do reconhecimento da limitação desses espaços em dialogar com o “mundo extramuros”, afastado do acesso ao ensino dito “formal”, e num segundo momento, pela necessidade de reconhecer e apoiar o protagonismo de atores e atrizes que, desde há muito, colaboram, sobremaneira, com a aquisição evolutiva de um patrimônio que pertence ao conjunto da sociedade: a visão multicultural em direitos humanos<sup>3</sup>.

## 2 Marco Teórico

### 2.1 Educação em Direitos Humanos

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos- PNEDH lançado em 2007 possui no seu bojo a implementação que configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como: a) qualificação para o trabalho; b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano” (PNEDH, 2007: 43).

O que se faz necessário no contexto atual marcado pela globalização é a não restrição da educação somente no nível abstrato, da educação no campo teórico, mas sim, investir na formação, mas que possa ser instrumento de mudança, a qual se aproprie do passado histórico e recupere a memória coletiva, trazendo à tona o presente e a responsabilidade de cada indivíduo no desenvolvimento da sociedade.

<sup>2</sup>Declaração Universal dos Direitos Humanos. 2006.

<sup>3</sup>Declaração Universal dos Direitos Humanos. 2006.

## 2.2 Princípios da Educação Popular

A metodologia da Educação Popular contribui para facilitar os debates sobre temas identificados como pertinentes pelo grupo de participantes, criando um espaço de trocas e de autoconhecimento, bem como a fomentação de ações que possibilitem mudanças na comunidade. Tal metodologia é presente e atuante no campo da educação não formal por possuir características de uma educação não institucionalizada. Essa diretriz está conectada com o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-03, instituído pelo Decreto 7.037/2009, que consolida o reconhecimento da educação não formal, como princípio norteador de ações capazes de tornar a educação um espaço de defesa e promoção dos direitos, tornando-a parte de uma política ao afirmar o compromisso do Estado brasileiro de incentivar e apoiar iniciativas de educação popular em Direitos Humanos desenvolvidas em espaço não institucionais por meio de organizações comunitárias, movimentos sociais, organizações não governamentais e outros agentes organizados da sociedade civil.

Segundo o PNEDH, a educação não formal reconhece a Educação Popular como uma dimensão educativa que além de propiciar a construção do conhecimento é capaz de promover ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central, também convergem suas propostas ao se orientar por “princípios da emancipação e da autonomia” (PNEDH, 2003:43). O desafio de encontrar uma definição teórica que consiga abarcar toda a dimensão da Educação Popular, vai ao encontro da definição proposta por Carlos Jose Vigil (1989) ao escrever que:

la educación popular es una experiencia intencionalmente educativa que facilita a los sujetos una toma de conciencia, una nueva síntesis de conocimientos o la incorporación de nuevos saberes, que permanecen más allá de la experiencia que les dio origen y que les permite enfrentar nuevas situaciones.

Outro pressuposto fundamental da Educação Popular que caracteriza a atuação do projeto, foi a escolha de atuar em comunidades vulneráveis e de permitir em suas diretrizes a construção de um plano

de trabalho próprio para cada grupo. Como sustenta Vigil (1989) “la educación popular es popular, porque siendo una práctica pedagógica busca sus objetivos, apunta su finalidad, encuentra su razón de ser no en ella misma sino en un sujeto colectivo- los sectores populares -y sus intereses”, ou seja, a partir da necessidade dos grupos, formou-se o contexto que balizou as ações, o que colaborou para a orientar os princípios e práticas em direção a uma construção particular, fugindo do modelo pré-estabelecido.

## 2.3 Extensão Universitária

O caráter universitário do projeto se deu pela presença expressiva de estudantes (cerca de 54%) de algumas universidades, em busca de realizar extensão universitária. Grande parte do grupo era oriunda de faculdades particulares, para cujo o tema “extensão” é algo crescente. Diante disso, o projeto se caracterizou também por essa vertente, pois, além de estar diretamente vinculado com a Universidade de Brasília, também promoveu o encontro de outras universidades com grupos comunitários, colaborando para unir a pesquisa e o ensino à ação.

No sentido de recuperar a história, Silvio Paulo Botomé (2001) comenta que “O ‘nascimento’ da extensão universitária teve múltiplas vertentes, e citando-as temos: o uso do conhecimento como lazer e usufruto dos bens culturais, a complementação dos estudos universitários, a prestação de serviços que a comunidade não tinha pela universidade, que dominava o conhecimento e a tecnologia para fazê-los.” Portanto, partindo-se da análise de Dóris Santos de Faria (2001) encarou-se a extensão como processo acadêmico, com funcionalidade típica do trabalho universitário aplicado às áreas do conhecimento multidisciplinar e com implicações sociais. Ainda segundo a autora, “a extensão como processo cultural, científico e educativo que integra universidade e sociedade ante a realidade que lhes toca”, sendo que o ato da extensão já é ensino e já é pesquisa.

Ao longo da história das universidades brasileiras, de acordo com seu projeto pedagógico, houve alguns momentos na conceituação da extensão

universitária que variaram por modelos, dentre eles: transmissão vertical do conhecimento; ação voluntária sócio comunitária; ação sócio comunitária institucional e o acadêmico institucional. O esforço realizado foi no sentido de aliar o potencial da instituição em favor da demanda comunitária.

### 3 Análise Descritiva do Projeto Educação Popular e Direitos Humanos

O Projeto contou com diversas fases (vigeu de março a dezembro de 2011), porém, descreveremos de forma resumida e sintetizada todas as ações em três etapas principais, sendo elas:

#### 3.1 Capacitação e Formação de Duplas

O processo de formação dos monitores iniciou-se anteriormente à seleção. Todos os candidatos participaram de oficinas temáticas que abarcavam diálogos sobre as obras de Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido” e “Extensão ou Comunicação”, fundamentos da Pesquisa Participante por meio da obra “Repensando a pesquisa participante” do autor Carlos Rodrigues Brandão; módulos sobre os temas “Participação social”, “Mediação Social” e “Educação Popular em Direitos Humanos” apoiado em textos de diversos autores. Essa metodologia permitiu aproximar os candidatos ao universo conceitual do trabalho a ser desenvolvido ao longo do projeto.

Para o processo seletivo foram realizadas análise de currículo e entrevistas e, ao fim, a equipe foi composta por duas coordenadoras e oito monitores

de diversas áreas do saber como: filosofia, artes cênicas, sociologia, direito, pedagogia e psicologia. Isso possibilitou uma abrangência mais plural sobre a abordagem didática e contribuiu com elementos pertencentes à profissão ou área de estudo de cada monitor/a e coordenador/a na composição do trabalho, principalmente, pelo arranjo em duplas para atuar nas comunidades, sendo um dos monitores identificado como a pessoa de referência daquele grupo e o outro como corresponsável. Após essa etapa, foi dada sequência ao processo de formação por meio do “Seminário de Planejamento Estratégico, Metodológico e Operacional” realizado na Casa da Juventude Padre Burnier (CAJU), reconhecido como um importante instituto de formação, assessoria e pesquisa sobre juventude, localizado em Goiânia - Goiás.

#### 3.2 Inserção na Comunidade e Mobilização dos Participantes

Após escolhidas as comunidades, as duplas sugeriram atuar com grupos pertencentes a sua rede social ou comunidades que apresentavam altos índices de vulnerabilidade, sendo apontados diversos grupos e, ao fim, escolhidos dez para receberem o projeto. A definição final desses grupos foi mediante o interesse manifestado por cada grupo, e para isso foi necessário que as duplas entrassem em contato, apresentassem a proposta e mobilizassem um grupo de participantes em um espaço físico. Por isso, foi importante contar sempre com uma pessoa de referência que pudesse tornar esse diálogo mais simples e baseado na confiança e laços afetivos já construídos com aquele grupo (Quadro 1).

COMUNIDADES	REFERÊNCIA	CORRESPONSÁVEL
CAPS Anápolis - GO	Carla	Bruna/ Ana Laura
Penitenciária Feminina - DF	Juliana	Claudia
CAJE - DF	Vitor/Juliana	Claudia
Sol Nascente - DF	Rayla	Adriana Silva
Coletivo da Cidade - DF	Andréia	Vitor
Escola São Francisco - DF	Adriana Silva	Andréia
Escola Holanda - GO	Cláudio	Ana Laura
Casa da Juventude - GO	Bruna	Cláudio
PASES - DF	Adriana Monteiro	Bruna

Quadro 1 - Comunidades e Grupos de Referência

### 3.3 Realização das Oficinas de Capacitação nas Comunidades

Nessa etapa (de agosto a novembro de 2011) cada dupla organizava uma estratégia metodológica para adequar a proposta geral às demandas específicas de cada grupo, adaptando as propostas de oficinas às ferramentas pedagógicas e a linguagem necessária para aquela realidade. Essa etapa da construção fez valer a participação em duplas e uma equipe plural, pois das estratégias traçadas e grupos escolhidos, surgiram propostas pedagógicas interessantes como oficinas que utilizavam o método do Teatro do Oprimido, da fotografia, da sociopoética, da economia solidária como eixo transversal, entre outras formas de apresentar e discutir os direitos humanos.

O projeto durou cerca de oito meses, sendo que cada dupla realizou quarenta horas de oficinas entre os meses de agosto e novembro. Foram realizadas reuniões regulares e elaboração de relatórios parciais e um relatório final entregues à Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República e com a entrega de certificados aos participantes. Nessa etapa, alguns grupos articularam formas de continuidade de atuação na comunidade, entre eles a Comunidade do Sol Nascente.

## 4 Atuação na Comunidade do Setor Habitacional Sol Nascente

Um dos locais que recebeu o projeto foi o Setor Habitacional Sol Nascente ou bairro Sol Nascente, localizado na Ceilândia. Esse bairro, assim como tantos outros bairros da cidade, surge fruto do crescimento desordenado dos centros urbanos, contam com diversos aglomerados com concentração e densidades relativamente altas, o que causou e ainda causa, diversos problemas para essa área como por exemplo: invasões de áreas públicas, demarcação de loteamentos irregulares, degradação ambiental, violência, criminalidade e problemas de infraestrutura, ocasionando uma diferenciação do espaço social. Trata-se de um antigo Setor de Chácaras que aos poucos foi se urbanizando e hoje é um dos setores mais jovens da cidade com cerca de 15 anos, e que conta com graves problemas de infraestrutura oriundos de um processo de crescimento rápido e desordenado.

O contato com o bairro Sol Nascente

ocorreu por intermédio de diálogo inicial com Maria Madalena Torres, uma das lideranças do Movimento Por uma Ceilândia Melhor- MOPOCEM e com o vice-prefeito comunitário do bairro, José Valmir dos Santos, que interessado pelo projeto, iniciou a articulação com os moradores dessa região. Um outro contato foi feito com uma líder comunitária do Setor P. Sul, também na Ceilândia, que divulgou a proposta entre os alunos de psicologia da UNIP (Universidade Paulista), pois cursava psicologia nessa universidade, e considerou a proposta interessante para fomentar a extensão em universidades privadas. Divulgada a proposta, as monitoras fizeram parceria com a Escola Classe 66, indicada pelos moradores do bairro, como uma Escola Aberta e por isso viável para a realização das oficinas. Com o espaço e com o grupo fechado, foram realizados doze encontros ao longo de quatro meses e contou com o apoio de vários moradores para divulgar o curso no bairro (Fig.1).



Figura 1 - Primeiro encontro do grupo. Fonte: acervo do projeto

### 4.1 Caracterização do Grupo

O grupo foi constituído por jovens e adultos com faixa etária variando entre 17 e 64 anos. Ao todo, foram trinta e duas mulheres e treze homens participando regularmente do projeto. No início, contou-se com quarenta e cinco inscritos que foram identificados como pertencentes a dois grupos principais, sendo que pouco mais da metade 53,3% eram estudantes de faculdades privadas, sendo esses, oriundos de diversas cidades, dentro e fora do Distrito Federal e os demais, 46,6% dos inscritos, moradores do bairro e ainda alguns participavam de entidades

culturais, associações, prefeitura comunitária ou eram membros do MOPOCEM e do CEPAFRE (Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia). Entre as profissões constavam donas de casa, contador, aposentado. Ao fim, 32 participantes permaneceram com frequência regular.

## 4.2 Metodologia das Oficinas

Segundo Oscar Jara (2006, p.17) uma metodologia consiste em “sustentar teoricamente e organizar de forma rigorosa uma determinada sequência de momentos, que seja coerente com uma fundamentação teórico-filosófica e que se execute de forma criadora”. E com esse intuito, construindo-se uma metodologia partindo do concreto para o abstrato, do cotidiano para o campo das reflexões, o caminho pedagógico foi baseado no tripé: Conhecer, Refletir e Transformar (Fig.2)

Sob um olhar macro, cada oficina consistia em três principais momentos, sendo eles: preparação, execução e sistematização, conforme a metodologia citada. Foram ao todo 12 encontros organizados em um calendário semanal com dez encontros voltados ao desenvolvimentos dos temas e dois encontros para a fomentação do Núcleo de Referência em Direitos Humanos.

No primeiro momento (Preparação), buscou-se reunir propostas de oficinas com os contatos da rede de parceiros e por meio do levantamento dos temas geradores. Com ambos aliados (temas levantados e sujeitos atuantes na área) foram promovidos encontros temáticos a partir dos temas trazidos pelos participantes, como por exemplo, história dos direitos humanos no Brasil, gênero, terceiro setor, globalização, etc. E para cada encontro era convidado algum parceiro que trabalhasse com o tema em questão, com o intuito de ajudar na exposição, na condução das reflexões e na promoção dos debates. Aliado a isso, buscava-se levantar informações sobre o assunto trabalhado em cada encontro, tendo em vista que o processo de pesquisa constituía-se de fundamental importância ao momento, pois segundo Freire (1996: 32), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

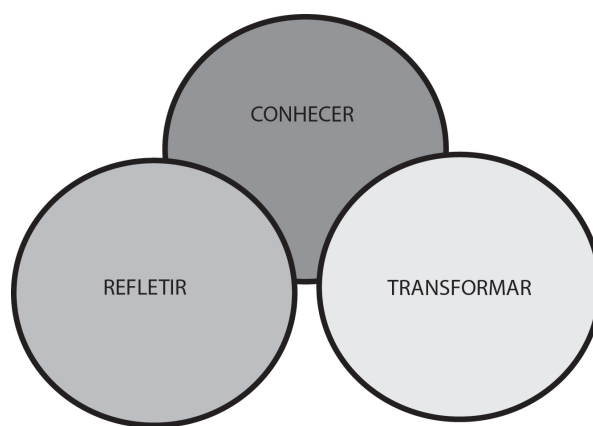


Figura 2 – Proposta Metodológica

O segundo momento (Execução), compete ao espaço da práxis, em que foi empregado o planejamento aliado à própria dinâmica do grupo. No início, promovia-se uma atividade para exercitar o trabalho coletivo entre os participantes e aumentar o vínculo entre os facilitadores por meio de dinâmicas; em seguida fazia-se a exposição do tema com a promoção dos debates e por fim, promovia-se um momento de avaliação do encontro. Ao criar essa proposta metodológica tinha-se o pressuposto de que proporcionasse o sentido do trabalho perante o grupo e que pudessem intervir de forma criativa, sendo que o trabalho teve como norte as palavras-geradoras<sup>4</sup>: Conhecer, Refletir e Transformar.

Para os registros das atividades, utilizou-se técnicas desenvolvidas por Oscar Jara (2006), registrando o passo a passo por meio de “ficha de sistematização” e com relatórios semanais que contava de forma narrativa cada momento do encontro.

Essas três palavras geradoras guiaram o percurso cronológico empregado nas oficinas e organizaram de maneira macro as etapas. Partindo-se da ideia de *Conhecer*, foram promovidas atividades para levantar informações quanto ao surgimento da cidade de Ceilândia e do bairro Sol Nascente. Cada participante trazia informações sobre aspectos históricos, ambientais, culturais ou políticos e apresentava nos encontros. Muitos desses levantamentos vieram da própria narrativa dos participante, relatos de vida que continham intrínseca relação com a construção do bairro, falas que descreviam o momentos de ocupação, resistência e episódios que estão na memória coletiva e que ajudaram a construir a identidade dos sujeitos e do próprio bairro. O *Conhecer* se refere ao espaço, o ponto de partida dos temas geradores.

<sup>4</sup>Chamamos de palavras-geradoras porque são palavras que estimulam a construção de proposta metodológica e promoção de ações no processo pedagógico.

A metodologia norteada pelo *Conhecer*, seja a si enquanto indivíduo ou o seu lugar de origem, desde uma perspectiva histórico-social, insere-se na proposta da Pesquisa-ação pois, coloca o sujeito na posição de pesquisador e o aproxima da capacidade de intervir e promover ações transformadoras. Desde o surgimento desse termo, as possibilidades da pesquisa-ação se ampliaram segundo o contexto e por quem a utilizava, dentro das quatro variações (TRIPP, 2012), consideramos ter caminhado segundo a proposta da Pesquisa-diagnóstico que busca o levantamento de informações relevante de um determinado contexto. Essa proposta, na perspectiva dos encontros não buscava o simples levantamento de dados, e sim, a coleta de ferramentas que em um segundo momento seriam usadas de forma sistematizadas nos debates para aproximar e afinar o discurso em um segundo de todos os participantes, principalmente o grupo de estudantes universitários que pouco conhecia aquela comunidade.

Pelas informações colhidas foi possível construir uma linha cronológica e ligar os diversos fatores, mostrando a interdependência entre eles e debatendo os problemas apontados na comunidade, por meio da dinâmica conhecida como “árvore dos problemas”. Assim, foi possível visualizar como a realidade concreta é diretamente influenciada por trajetórias históricas envolvendo escolhas e abstenções.

Essas atividades deram início ao processo *Refletir*, que resultou nos temas levantados pelos participantes, sendo estes: Surgimento dos direitos humanos, Gênero e direitos humanos, Terceiros Setor, Globalização, Direitos humanos: raízes históricas e violações cotidianas e Direitos humanos: valores, princípio e memória. As discussões/reflexões/construções dos temas consistiram no escopo das oficinas que, em alguns momentos, contavam com a presença de um convidado (um facilitador) que apresentava o tema a partir da sua perspectiva e experiência. Foram utilizados nessa etapa diversos instrumentos de aprendizagem como dinâmicas, filmes, músicas, palestras, jogos cooperativos e material didático além de um kit composto por uma *ecobag* com material impresso adquirido na SDH.

Interessante notar que o momento da apresentação e discussão de temas era o foco do encontro e que em torno de cada tema, girava a

proposta de atividade que o caracterizava. Nesse momento, temas de adensamento teórico e de cunho político estavam “postos à mesa” para ser manuseado, compreendido e apropriado pelos participantes. Coube às mediadoras, a tarefa de adaptar o tema à linguagem do grupo e promover momento que fosse para além da mera apresentação passiva dos temas e, estava posto o desafio de relacionar cada tema ao cotidiano, indagando, por exemplo, como as relações de gênero influenciam na relação pais e filhos? ou quais são as influências que se percebe em nosso dia a dia e que possui relação com a cultura de comércio global, entre outras possibilidades?

Os demais momentos da oficina eram: o momento do lanche e o da avaliação, sendo o lanche o espaço que propiciava convivência entre os participantes; já o momento de avaliação, sempre realizada no fim de cada oficina, consistia em publicizar as constatações individuais das discussões feitas, bem como dialogar as perspectivas individuais tentando confluir as percepções.

A palavra geradora *Transformar* foi trabalhada ao longo de todo o processo, sendo que desde o terceiro encontro dois grande grupos foram constituídos. Uma forma encontrada para vivenciar essa prática foi a de sugerir aos grupos a elaboração de propostas de intervenções na comunidade. A metodologia usada na intervenção foi desenvolvida, considerando a especificidade do contexto local, tendo como meio a mobilização social no processo de construção da participação, a efetivação e instrumentalização dos participantes do projeto, com o sentido de criar espaços de cidadania e de fortalecimento da participação.

Ao longo dos encontros, foram debatidas as possibilidades de intervenções na comunidade, de forma conjunta entre os participantes do projeto e a articulação da comunidade, entendendo-se o espaço local como cenário pedagógico por constituir-se uma via de interação e construção de relações sociais, bem como por possibilitar a construção conjunta de uma proposta. Essa proposta precisava ser coerente com os debates ocorridos e factível na sua aplicação, levando em consideração os limites de espaço físico e recursos disponíveis, tendo que ser coletivamente eleita, planejada e executada durante o período das oficinas e para orientar a construção da ação.

O primeiro grupo (composto por vários moradores do bairro) apresentou a proposta de preservação ambiental por meio de um mutirão de limpeza na Lagoa do Japonês, um dos poucos espaços verdes que restam no bairro; a proposta consistiu em convidar a comunidade para conhecer melhor o espaço, ajudar na limpeza da borda da lagoa e reunir os moradores para discutir sobre a preservação da área. Essa ação contou com a parceria direta da prefeitura comunitária na realização e divulgação do evento: foram confeccionadas camisetas e faixas e utilizado carro de som.

Os organizadores do mutirão convidaram representantes de órgãos públicos e parlamentares para debaterem sobre o tema e ministrarem palestras. O grupo também firmou parceria com o Serviço de Limpeza Urbana- SLU para retirar os resíduos coletados e ajudar na limpeza da área no momento da ação. O evento contou com a presença de cerca de oitenta pessoas e ao fim da ação, foram coletados dezenas de sacos com os mais diversos tipos de resíduos; também com a doação de mudas do Instituto Brasília Ambiental, foram plantadas árvores nativas à volta da lagoa. A luta pela preservação da Lagoa do Japonês nessa comunidade surge com uma demanda de todo um contexto social que reivindica o direito à qualidade de vida aliada à busca pela sustentabilidade ambiental (Figuras 3,4 e 5).

O segundo grupo, composto por estudantes de psicologia da UNIP, promoveu na escola do bairro um mutirão com temas ligados à saúde. A ideia foi realizar atividades lúdicas e informações sobre saúde da mulher, tabagismo, controle da dengue e saúde sexual. A “Tarde da Esperança” assim como foi chamada pelo grupo, buscou parceria com o Polo de prevenção de DST da Universidade de Brasília, e do programa de tabagismo do Hospital Universitário (HUB). Para essa ação, foram organizadas palestra para jovens e adultos e oficinas de pintura e origami para as crianças (Fig. 3).

A interação entre ambos os grupos foi percebida ao vê-los atuando em conjunto, todos se envolveram na organização, na divulgação ou na condução das atividades. Foram cerca de 50 participantes. O apoio da escola classe 66 foi de fundamental importância nesse momento, pois abriu as portas e possibilitou a realização do evento.



Figura 3 - Foto da Ação “Tarde da Esperança” e “limpeza da lagoa do Japonês”. Fonte: Acervo do projeto.



Figura 4 - Foto da Ação “Tarde da Esperança” e “limpeza da lagoa do Japonês”. Fonte: Acervo do projeto.



Figura 5 - Foto da Ação “Tarde da Esperança” e “limpeza da lagoa do Japonês”. Fonte: Acervo do projeto.



Ressalte-se que para alcançar os objetivos do tripé metodológico e estabelecer uma relação entre conhecimento, reflexão e ação, não basta se limitar à esfera do agir sem que esta esteja conectada e contextualizada, é necessário ampliar o nível de consciência e profundidade criando, assim, novos canais de discussões para a construção e avanço de novos debates, pois, de acordo com Paulo Freire (2005:14) “A verdadeira reflexão crítica origina-se e dialética-se no interior da ‘práxis’ constitutiva do mundo humano.”

#### 4.3 Resultados das oficinas

Fruto desse processo, alguns moradores se juntaram e começaram a organizar ações na comunidade motivados pelo fazer coletivo. A articulação deles com outros grupos resultou em dois projetos de ação continuada com a Universidade de Brasília. O Sol Nascente se tornou um Polo de Extensão da UnB e recebeu bolsas de estudos, material de uso permanente e material para uso administrativo. As propostas que originaram essas parcerias foram o grupo de geração de renda solidária que conta com cerca de 30 mulheres e que estão a fundar a COOPERSOL (Cooperativa de Economia Solidária do Sol Nascente), e fruto de outros parcerias iniciaram o programa de acesso ao ensino superior, criando o Pré-vestibular “Nascentes do Sol Nascente”, naquela localidade.

### 5 Considerações Finais

O projeto EPDH, como tantos outros projetos parceiros de instituições públicas, teve como desafio atuar sob pressões políticas para se buscar resultados quantitativos e a criação de produtos, no entanto, a equipe questionou se esses controles e indicadores condizem com um programa que tem a finalidade principal de promover formação política. Percebe-se que ainda é precária a utilização de indicadores de qualidade que demonstrem resultados qualitativos, e que ao trabalho, impõe-se que se reverta para a análise sob a perspectiva da aprendizagem significativa. Esse é um dos desafios que precisa ser superado na gestão de projetos promovidos pelo Estado brasileiro, que insiste em aplicar a lógica operacional quantitativa ao

processo que é de ordem qualitativa. Entende-se que não deve ser excluída a possibilidade de controles ou de resultados, pelo contrário, mas que se deve caminhar em direção a uma flexibilização; pois esses programas pretendem trabalhar com grupos vulneráveis, bem como deve-se repensar o que seria um “produto” de um projeto que contenha tão múltiplo e dinâmico enfoque, onde cada comunidade possui características e demandas distintas.

A amplitude dos temas geradores levantados no início dos encontros assim como os seus desdobramentos, levaram à percepção da necessidade de estudo permanente e de ampliação de leituras. Sabe-se que um dos grandes desafios da educação brasileira é a formação continuada dos educadores, assim como alerta o próprio Paulo Freire, quando diz que o professor deve ser também um pesquisador e um eterno discente, pois, compreende que “não há ensino sem pesquisa nem pesquisa sem ensino” (1996, 32).

Outro ponto exposto por Freire (1996, 13-54) tem a ver com a releitura de si próprio enquanto sujeito que se insere em determinado contexto, quando diz que “aqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente (...) os que passam têm de assumir uma forma nova de estar sendo; já não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como estavam sendo”. A afirmativa provoca a reflexão sobre nós mesmos e nossa forma de atuar no mundo, principalmente quando nos dispomos a compartilhar saberes e momentos com outros e somos influenciados em um processo constante e dialético e sem perceber ou percebendo, assumimos/buscamos, posturas mais condizentes com nossos discursos.

## Referências

- BAPTISTA, M. G. P.; PALHANO, T. R. **Educação, Extensão Popular e Pesquisa: metodologia e prática**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo . In: FARIA, Doris Santos de (org.). **Construção Conceitual da Extensão na América Latina**. Brasília: UnB, 2001.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Pesquisa participante. 7. ed. São Paulo: Brasiliense. 1988.
- CARLOS, Ana Fani. **Espaço-tempo na metrópole: a fragmentação da vida cotidiana**. São Paulo: Ed. Contexto. 2001.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.
- FREIRE, Paulo **Pedagogia do Oprimido**. 48 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996, p.
- FURTADO, R. & FURTADO, E. **A Intervenção participativa dos Atores – INPA: uma metodologia de capacitação para o desenvolvimento sustentável**. Brasília: IICA, 2000.
- GUTIÉRREZ, Francisco. **Educação Como Práxis Política**; tradução de Antônio Negrino – São Paulo: Summus, 1998.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A. 7ª ed. 2002.
- HOLLIDAY, Oscar Jara. Para Sistematizar Experiências; tradução de: Maria Viviana V. Resende. 2. Ed. **Revista - Brasília: MMA**. (Série Monitoramento e Avaliação), 2006.
- MACHADO, Maria Salete Kern; SOUSA, Nair Heloisa Bicalho de. **Ceilândia: Mapa da cidadania em rede na defesa dos direitos humanos e na formação do novo profissional do direito**. Brasília: Universidade de Brasília, 1998.
- Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos/ Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2009.
- SILVEIRA, Rosa Maria Godoy (org). **Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos**. Secretaria Especial de Direitos Humanos, Brasília. 2010.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo:Cortez, 1985
- TRIPP, David, **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Universidade de Murdoch. Disponível em:[www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf). Acesso em:13 de setembro de 2012.
- VIGIL, José Carlos. **Educación popular y protagonismo histórico: una opcion para América Latina**. Editorial HVMANITAS, Buenos Aires, 1989.

Recebido em: 31/01/2013

Aprovado em: 12/11/2013