

PARTICIPAÇÃO

Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília

Ano 8 - nº 13 outubro de 2008 - ISSN 1677-1893



Extensão
sentidos e possibilidades





Decanato de Extensão

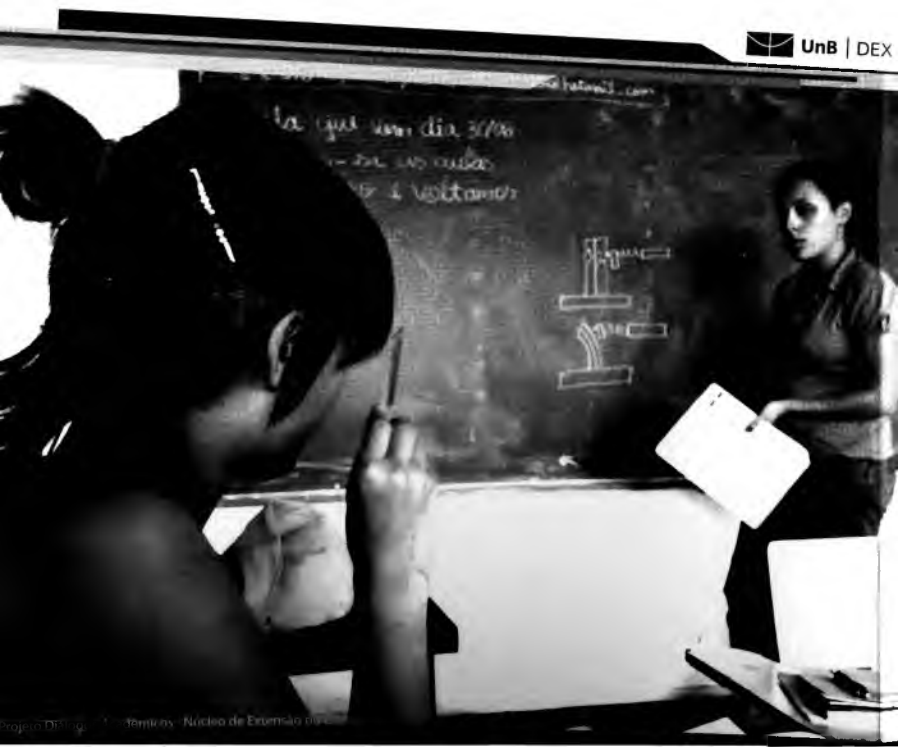
A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma conjunta e possibilita a relação transformadora entre Universidade e Sociedade.



Os Núcleos de Extensão são respostas do DEX à Política de Expansão do Campus entre a UnB e o Governo do Distrito Federal. Os Núcleos consolidam a presença da UnB em comunidades do Distrito Federal e Entorno.



UnB | DEX





● Diretoria Técnica de Extensão

A Diretoria Técnica de Extensão, DTE, é o órgão do DEX que articula, apóia e gerencia os Projetos de Extensão de Ação Contínua, PEACs, programas e eventos de extensão propostos pelas unidades acadêmicas e demais órgãos da UnB, bem como projetos e programas interinstitucionais provenientes de editais e convênios.

Conheça os Programas e Ações da DTE

www.unb.br/administracao/diretorias/dte





Casa da Cultura da América Latina

A CAL, atua na esfera de uma diretoria e tem como objetivos divulgar e promover pesquisas, exposições e atividades sobre os diferentes aspectos da realidade ibero-americana, o ensino, a extensão, e a pesquisa no campo cultural são incorporados às suas atividades, reforçando o cumprimento de seu papel de promoção e difusão cultural.

Casa da Cultura da América Latina - SCS Quadra
04, Ed. Anápolis, 1º andar, sala 103
Brasília - Distrito Federal

CEP: 70.300-500

(61) 3321-5811

(61) 3325-6543

<http://www.cal.unb.br>

cal@unb.br



UnB | DEX

Para nós, que assumimos o Decanato de Extensão em uma gestão *pro tempore*, é particularmente gratificante materializar este anseio da comunidade extensionista da UnB de ver retomado este espaço editorial, esta tradição do DEX, cuja criação remonta a 1997.

A despeito das dificuldades, e graças ao apoio imprescindível da Editora UnB e do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (CESPE), apresentamos a nova Participação, que volta com a trajetória de se firmar como uma revista científica e inova atendendo exigências e procedimentos de formatação e conteúdo acadêmicos, na perspectiva da adoção dos demais rituais para consolidá-la como tal.

Sem perder totalmente as características do antigo projeto gráfico, a revista é relançada para privilegiar os trabalhos de caráter teórico-prático desenvolvidos por programas e projetos extensionistas no interior de instituições universitárias e em parceria com organizações da sociedade civil, ou seja, registrar experiências docentes, discentes e de técnicos-administrativos, bem como trazer reflexões em assuntos contemporâneos relacionados com o desenvolvimento e adequação de políticas para a Extensão Universitária.

Esta revista, sob a temática *Extensão: Sentidos e Possibilidades*, apresenta três sessões. O artigo *As possibilidades e os sentidos da Extensão*, do professor Walter Omar Kohan, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), inaugura a revista e é traduzido como *opinião*, porquanto não só traz, conforme preconiza o título, uma reflexão sobre as possibilidades e sentidos da extensão universitária, como destaca o papel desempenhado pela extensão como propulsora da pesquisa e do ensino. O autor relata sua trajetória na extensão universitária iniciada aqui na UnB, no Projeto Filosofia na Escola, e que continua, hoje, na UERJ, onde é Professor Titular.

Segue-se a sessão de artigos, com oito relatos a respeito dos resultados alcançados em várias práticas da extensão vivenciadas na UnB. O primeiro, *Projeto Paranoá: inserção participativa contributiva no cotidiano da educação de jovens e adultos no Cedep/Paranoá*, apresenta os resultados dessa pesquisa desenvolvida no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (Cedep). Em seguida, o artigo *A extensão como fonte de temas de pesquisa em ensino de Química*, que também trata de experiência de diálogo entre ensino e extensão, por meio de atividades realizadas por estudantes em situação de prática docente e atividades de extensão.

O artigo *Exclusão social, vulnerabilidades e empoderamento comunitário* aborda temática relacionada à atividade de extensão como possibilidade de empoderamento comunitário e de espaço propício à consolidação da democracia e da cidadania. O artigo *Faculdade de Direito da UnB: observatório da constituição e da democracia e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão* relata resultados da experiência da Faculdade de Direito com o periódico "Observatório da Constituição e da Democracia" (C&D), que se apresenta como proposta para a superação da crise do ensino jurídico brasileiro. O artigo *Adoecimento e hospitalização no período da infância: algumas considerações a partir do Projeto de Extensão "Psicanálise e Pediatria"* insere-se, também, como relato

de experiências desenvolvidas pelo Laboratório de Psicanálise e Processos de Subjetivação-IP/UnB, em parceria com o Setor de Psicoterapia Infantil do Hospital de Base do Distrito Federal, no período de 2004 a 2007.

O artigo *A prática da extensão no âmbito do Projeto Rondon no Vale do Ribeira* faz uma reflexão sobre a relevância da prática de extensão durante a expedição vivenciada entre 5 e 20 de julho deste ano. O artigo *Capital social e multifuncionalidade do espaço rural como propostas de desenvolvimento para a região do Núcleo Rural Taquara* analisa a presença e o nível de desenvolvimento do capital social na comunidade do Núcleo Rural Taquara, situado na cidade de Planaltina, DF. Finalmente, o artigo *Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores das Escolas Públicas – o resultado exitoso de muitas parcerias!* mostra os excelentes resultados de parcerias como ferramentas para a implementação de políticas de combate e prevenção ao uso de drogas.

Na sessão das *comunicações*, seguem três relatos de experiências em formas diferenciadas de práticas de extensão vivenciadas na UnB: *Extensão Universitária à Luz do Projeto de Extensão Educação Integral e Inserção Social no Assentamento de Recanto das Emas e Ação: profissionalização e cidadania* apresentam experiências de Projetos de Extensão de Ação Contínua-PEACs. *A influência da mídia na formação da subjetividade: relato de experiência nas Escolas Abertas de Planaltina – DF* aborda essa parceria do MEC com as redes públicas de educação do País, tendo a extensão universitária como propulsora.

Reafirmamos a aposta no projeto que retomamos e que agora está lançado como um desafio à gestão que nos sucederá, de que não mais se interrompa o ciclo reiniciado, na certeza de compartilhar estes esforços presentes com os futuros, para uma longa vida a esta publicação do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília.

Alexandre Bernardino Costa
Decano de Extensão

REVISTA PARTICIPAÇÃO

Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília

Ano 8 – nº 13 – outubro/2008 –ISSN 1677-1893

Periodicidade: semestral

Tiragem: 3.000 exemplares

(Gestão Pro tempore)

Reitor

Roberto Armando de Aguiar

Vice-Reitor

José Carlos Balthazar

Decano de Extensão

Alexandre Bernardino Costa

Decana de Ensino de Graduação

Marcia Abrahão Moura

Decano de Pesquisa e Pós-Graduação

Marco Antonio Amato

Decano de Administração e Finanças

José Augusto Abreu Sá Fortes

Decana de Assuntos Comunitários

Dóris de Jesus Naves

Conselho Editorial

Alejandro A. Cerletti (Universidad de Buenos Aires-UBA)

Alexandre Bernardino Costa (DEX/UnB)

Conceição Gislaine Nóbrega L. de Salles (UFAL)

Domingos Sávio Coelho (IP/UnB)

Jane Dullius (FEF/UnB)

José Geraldo de S. Júnior (FD/UnB)

Leila Chalub Martins (FE/UnB)

Lúcia Helena C. Z. Pulino (IP/UnB)

Maria de Fátima R. Makiuchi (FIS/UnB)

Paulo Sergio de Andrade Bareicha (FE/UnB)

Perci Coelho de Souza (SER/UnB)

Renato Hilário dos Reis (FE/UnB)

Walter Omar Kohan (UERJ)

Editor Científico

Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro

Editora-Executiva

Sonia Ramos Cruz

Projeto Gráfico e Diagramação

Núcleo de Programação Visual e Informática/
DEX

Revisor

Carlos Felipe Wanderley e Danúzia Queiroz

Capa

Ivanise Oliveira de Brito

Supervisor Editorial (Editora UnB)

Dival Porto Lomba

Projeto Gráfico Original

Wagner Rizzo

Decanato de Extensão

Prédio da Reitoria –Campus Universitário Darcy
Ribeiro

70.910.900 – Brasília-DF-Brasil -Fax: (55 61)
3273 7122

Telefones: (55 61) 3307 2204 / 2610 e 3272 0194
redex@unb.br

<http://www.unb.br/portal/extensao/>

EQUIPE DO DEX

Decanato de Extensão –DEX

(Gabinete do Decano/Secretaria)

Alexandre Bernardino Costa (Decano)

Antônio Pereira de Carvalho

Ernesto Teles

Geraldo Alves da Mata Filho

José Marques Ribeiro (Secretário)

José William da Silva (Assistente do Decanato)

Maria José Gomes

Messias Cândido de Oliveira

Nilda da Silva Malaquias

Renata Alves Lisboa da Silva (Secretária)

Ricardo de Andrade Ribeiro

Rubens Augusto Brandão

Sonia Ramos Cruz (Assessora de Comunicação)

Diretoria Técnica de Extensão

Daniela Conceição de Oliveira Teles

Eliane de Jesus Correia

Luciana Helena C. Milhomens

Maria de Fátima R. Makiuchi (Diretora)

Michella Barreto dos Santos

Wescilene Maria da Silva Figueiredo

Coordenação e Promoção de Eventos

Eliane Aparecida dos Santos

Juliana Cristina Ribeiro

Marlene Bomfim (Coordenadora)

Rosilene de Oliveira Vasconcellos

Coordenação de Comunicação Visual e Informática

Damara Santos Ribeiro

João Augusto Soares Martins

Michele Lunière de Lima

Webson Dias (Coordenador)

Núcleo da Promoção da Igualdade Racial-NPIR

Alex da Silva Alves

Mara Regina

Deborah Silva Santos (Coordenadora)

Debora Tatiana de Moraes

Núcleo da Agenda Ambiental-NAA

Carolina Ramalhet e Vieira

Fernanda Rachid Machado

Vera Catalão (Coordenadora)

Centro Interdisciplinar de Formação Continuada - INTERFOCO

Adeane Sena Carvalho

Alexandre Braz Ramos

André Ayres Carneiro

André Vicente Eloi de Carvalho

Angélica Guedes Dantas

Cássio Teixeira de Moraes

Diego Alves de Almeida

Douival Rodrigues Pereira (gerente)

Gilberto Daissou Santos

Jorivê Sardinha da Costa

José Edson Gomes Feitosa

Kátia Sales Lopes Ramos

Leda Ferreira Barros

Leda Ferreira Barros

Maria de Fátima Eleutério

Maria de Fátima Ferrreira Martins

Paola Soares Aragão

Paulo Celso dos Reis Gomes

Raimundo Erineudes Vasconcelos

Rosângela de Oliveira Alves

Rosilene Magalhães de Lucena

Rui Seimetz (Diretor)

Shirlene S Malaquias

Sirléia Silva Malaquias Guedes

Tânia Scmitt (Assessora)

Victor Hugo Barros Costa

Grupo de Trabalho da Reforma Agrária -GTRA

Catarina dos Santos Machado

Elizângela Nunes Pereira

Michelle Matias Cardoso

Mônica Castagana Molina (Coordenadora)

Casa da Cultura da America Latina

Amanda Calirida da Silva

Ana Queiroz

Anelise Weingartner Ferreira

Antônio Carlos Maranhão

Ariane Abrunhosa

Cláudio Almeida Soares

Eduardo Carvalho

Fernanda Serpa

Flávia Alves Viana Marçal

Geralda Dias Aparecida (Diretora)

José Carlos Vieira Martins

Maritza Leite

Ornil Junior

Rafael Silva

Vilany Kehrle

Wagner Barja

SUMÁRIO

OPINIÃO

1. As possibilidades e os sentidos da Extensão. 08

ARTIGOS

1. Projeto Paranoá: inserção participativa contributiva no cotidiano da educação de jovens e adultos no CEDEP/Paranoá,DF. 16
2. A extensão como fonte de temas de pesquisa no ensino de Química. 22
3. Exclusão Social, vulnerabilidade e empoderamento. 32
4. Faculdade de Direito da UnB: Observatório da Constituição e da Democracia e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. 38
5. Adoecimento e Hospitalização no período da infância. 44
6. A prática da extensão no âmbito do Projeto Rondon no vale da Ribeira. 49
7. Capital Social e Multifuncionalidade do Espaço Rural como proposta de desenvolvimento para a região do Núcleo da Taquara 57
8. Curso de Prevenção do uso de drogas para educadores das escolas públicas. 66

COMUNICAÇÕES

1. Extensão Universitária à luz do Projeto de Extensão Educação Integral e Inserção Social, no Recanto das Emas. 76
2. Ação, Profissionalização e Cidadania. 78
3. A influência da mídia na formação da subjetividade: relato de experiência nas Escolas Abertas de Planaltina-DF. 80

As Possibilidades e os Sentidos da Extensão no Campo Filosófico-Educacional¹

Walter Omar Kohan

Cheguei ao Brasil em 1997, convidado para trabalhar como professor visitante na Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB). Antes, em julho de 1996, tinha participado de um evento, na mesma universidade, onde membros da então Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) sinalizaram interesse em desenvolver um projeto de filosofia com crianças, acompanhado de um projeto de formação de professores. Assim, o interesse e a disposição para levar adiante um projeto que reunisse a universidade e a gestão pública da educação no Distrito Federal foram motivadores importantes para aceitar o convite da UnB. Dessa forma, nasceu a idéia do Projeto Filosofia na Escola que depois iríamos desenvolver junto a colegas como Ana Míriam Wuensch, Bernardina Leal, Marcos Von Zuben, Álvaro Sebastião Teixeira e Lúcia Helena Pulino, entre outros.

Depois de um ano, fiz concurso na UnB e fiquei até 2002, quando um novo concurso me levou à Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O Projeto Filosofia na Escola, que depois de alguns anos se transformou em uma área da Faculdade de Educação, com disciplinas obrigatórias e optativas no curso de Pedagogia e uma linha de pesquisa no mestrado em Educação, continuou seu curso na UnB e em dezembro passado participamos de um excelente banquete em comemoração aos seus dez anos de existência. Desde o início, muita coisa mudou, mas também um certo espírito parece permanecer. Mais recentemente participei de outro debate, dessa vez, a defesa da tese de doutoramento em Educação de

Conceição Gislane Nóbrega de Lima Salles, na Universidade Federal de Pernambuco, orientada pelo professor Ferdinand Rörh e intitulada *O Projeto Filosofia na Escola: uma experiência com a prática filosófica na infância*.

Essa tese retrata muito bem aquele espírito remanescente do projeto, desde seu próprio título. Nele, algumas palavras são particularmente significativas: *i)* a idéia de projeto, de algo lançado e que se lança permanentemente; *ii)* a de que se trata mesmo de filosofia, com todas as letras, esse dispositivo nascido na Grécia antiga há pelo menos 26 séculos; *iii)* a de dirigir nosso esforço à instituição escolar, embora outros espaços sejam também almejados; *iv)* a de estar propondo uma experiência, ou seja, um espaço em movimento, sem pontos fixos demais, deslocando-nos; *v)* a de estarmos propiciando certo tipo de prática diferenciada e não apenas um novo saber, ou um conjunto de conhecimentos; *vi)* finalmente, a infância não apenas identificada com as crianças, mas também como *locus* de uma outra forma de subjetividade.

Conceição Gislane estudou com esforço e interesse as principais linhas do projeto. Visitou o Distrito Federal mais de uma vez. Focou seu trabalho na idéia de pensamento que atravessa o projeto, de modo que tentou explicitar o significado e o sentido que o pensar tem para os diferentes integrantes do mesmo. Concentrou-se nos anos, basicamente, de 2003 a 2007 a um estudo extremamente aprofundado da sua pesquisa. Assim, segundo a própria autora afirma no resumo de seu trabalho:

Mais precisamente, pretendemos compreender o modo como a filosofia é praticada nessa experiência a par-

tir do que dizem os sujeitos implicados. Percorrendo um caminho diferente da tradição do ensino de filosofia, esse Projeto busca viver a filosofia como uma experiência do pensar, em que o conceito de pensar se opõe à filosofia das formas “fixas” e deve muito ao pensamento de Foucault e Deleuze, entre outros, adotando uma concepção baseada na idéia de “inconclusão” do pensamento filosófico. Para a realização desta pesquisa, apoiamo-nos em uma metodologia de enfoque hermenêutico, agrupando as falas dos atores engajados na experiência: coordenadores, crianças, professores e alunos-mediadores. Cada um deles exprime uma maneira diferente de experimentar o pensamento, e, em particular, as crianças evidenciam como a experimentação do pensar diferentemente imprime uma marca de certo especial ao seu processo de aprendizagem. Porém, por outro lado, todos os atores envolvidos manifestam suas angústias e dificuldades de trabalhar com a noção de pensar inacabado. Convencidos de que cada interpretação é singular e única, temos claro que a leitura que fizemos do Projeto é apenas uma das diversas possibilidades de fazê-la, constituindo-se como mais um elemento na discussão sobre o ensino de filosofia no Brasil hoje (2008, p. 7).

De modo que o objetivo principal de Conceição foi estudar o significado da expressão “experiência de pensamento”, segundo as vozes dos atores participantes, sem exageradas pretensões, a tese de Gislane é um trabalho rigoroso por elucidar, por meio das pegadas oferecidas pela idéia norteadora de “experiência do pensamento”, as linhas principais do Projeto Filosofia na Escola. O fez nos seus discursos mais teóricos, mas também nas diversas práticas do mesmo, acompanhadas com compromisso, dedicação e sensibilidade. Conceição leu com atenção os relatórios e os depoimentos das atividades dentro e fora da escola, presenciou aulas e reuniões, entrevistou alunos e professores de escolas e universidades. Chegou muito perto do espírito do projeto. Seu trabalho é uma apresentação sistemática do que pode ser produzido quando se encontram universidades e escolas que se disponham à pesquisa. Cabe ressaltar algumas considerações finais de seu trabalho:

No que se refere ao sentido da experiência filosófica com as crianças, vimos anunciarem e pontuarem,

a partir da sua própria experiência com o Projeto, elementos que quebram a linearidade dos discursos correntes sobre o que significa pensar e sobre o ensinar e aprender, não só na filosofia, como também nas outras disciplinas. Não por acaso, foram elas que evidenciaram como a experimentação do pensar diferentemente imprime uma marca de certo modo especial ao seu processo de aprendizagem, afirmando, deste modo, a necessidade de se reverem nossas concepções mais tradicionais sobre o sujeito da aprendizagem. Ali onde parecia existir uma concepção muito demarcada, de certo modo pré-fixada sobre como a criança aprende, parece surgir, da voz das próprias crianças, a necessidade de atentarmos para outras marcas: a importância do intempestivo, do diferente, do singular no ato de ensinar e aprender. A filosofia praticada no Projeto sugere encontrar-se com as crianças permitindo o encontro com o imprevisito, o impensado, com o diferente (ibid., p. 243).

Conceição sinaliza de que maneira o projeto, dirigido em princípio às crianças, encontra um sentido importante na maneira em que elas desconstróem as imagens mais fortes que têm se constituído em torno delas. É delas que nasce uma diferença que se projeta em diversas direções. Dessa maneira, pode-se caracterizar o projeto como um fazer diferente na escola surgido da própria escuta as crianças. Entendido intensamente, esse fazer, essa experiência do pensar, perpassa os limites de um saber específico para se tornar relação de professores e crianças com o saber. Assim, o que o projeto permite não é apenas se apropriar de um saber diferente, mas, sobretudo, estar sensível a uma relação diferente com o saber nascida de uma relação mais “infantil” com ele. A diferença nasce e volta à própria criança: talvez seja necessário desaprender tudo o que aprendemos em nossa formação sobre como ela aprende, essa concepção “muito demarcada” do que é uma criança e de que forma ela se relaciona com o pensamento. Com afirma Conceição, são as próprias crianças que apontam para outras direções. Por isso, ela pode concluir:

Contrário à lógica institucionalizada nas escolas, o modo experimental de aprender e ensinar empregado nas diferentes práticas do Projeto Filosofia na Escola

parece devolver ao processo de ensino e aprendizagem muito de sua potência criadora. Tal como afirmou um dos seus coordenadores, o que mais se ensina e se aprende no Projeto não seria conteúdo ou uma habilidade, mas uma relação com o que se pretende ensinar e aprender (ibid.).

Essa parece ser uma bela imagem para descrever os sentidos do Projeto Filosofia na Escola: uma potência criadora para poder se relacionar de outra maneira com o ensinar e o aprender. É claro que essa força, que de forma persistente vai contra a lógica instituída nos processos de ensinar e aprender escolares, não se manifesta sem dificuldades e tensões. Certamente, os obstáculos encontrados são muitos, mas ela sinaliza uma abertura, uma brecha: ali onde as coisas pareciam fixas ou quietas demais, há espaço para muito mais do que parecia. Há muitos mais possíveis no real do que as possibilidades antepostas. Nessa terra em que tudo parece ser de uma única maneira, a escuta da infância mostra que as coisas podem ser de várias outras maneiras. Quando a escuta da infância acontece no espaço do pensamento, sua potência transformadora multiplica-se até onde sejamos capazes de dar-lhe lugar.

PROJETO DE EXTENSÃO DE FILOSOFIA COM CRIANÇAS, JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS, RJ

Aos poucos, o trabalho no Distrito Federal foi sendo conhecido e reconhecido em outras partes do Brasil, onde fomos chamados para acompanhar diversas tentativas de introduzir práticas de um fazer diferente na escola, sob o nome de filosofia. Seria exagerado listar todas elas aqui. Algumas foram diretamente ligadas a secretarias de educação; outras a universidades. Quando cheguei ao Rio, pelas características da cidade e do sistema de educação pública e pela minha inserção em um novo espaço acadêmico, não me resultou fácil levar adiante um projeto semelhante. Embora tenhamos criado, no ano de 2004, na UERJ, o Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância (Nefi) – disponível em: <[\[educ.org/nefi\]\(http://educ.org/nefi\)> – para subsidiar trabalhos nessa área, a realidade é que as experiências que acompanhávamos aconteciam fora do Estado do Rio de Janeiro. Apenas no ano de 2007, com a abertura de um Edital de Apoio à Melhoria de Ensino na Escola Pública pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro \(Faperj\), foram criadas certas condições para iniciar um trabalho mais sistemático na área. Nasceu então o Projeto em Caxias a Filosofia encaixa?!, parceria entre o Núcleo de Estudos Filosóficos da Infância \(Nefi\), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro \(UERJ\), e a Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha, no município de Duque de Caxias, na baixada fluminense do Estado do Rio de Janeiro.](http://www.filo-</p></div><div data-bbox=)

Uma vez aberto o edital, durante os meses de julho e agosto de 2007 diversos membros da equipe do Nefi visitaram escolas públicas do estado para conhecer possibilidades de realização do citado projeto. A Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha pareceu-nos um espaço adequado pelas seguintes razões: i) tratava-se de uma escola que atende a uma comunidade extremamente carente, em que o trabalho incorpora sentidos éticos e políticos notórios; ii) dispunha de um quadro de professores interessados pela filosofia e abertos a novas propostas teóricas e metodológicas que contribuam com a sua formação; iii) apresentava um compromisso intenso da direção para acompanhar o trabalho da secretaria de educação do município para viabilizar o envolvimento dos professores no projeto e nas atividades com crianças; e iv) pela avaliação dos próprios professores, a prática filosófica poderia oferecer uma importante contribuição no cotidiano da escola, tanto no que diz respeito à aprendizagem dos alunos quanto à reflexão sobre questões que atravessam o dia-a-dia escolar.

Fundada em 1948, a escola foi oficialmente criada em 1984 e tem uma marca significativa em 1998 com a construção do prédio onde atualmente funciona junto à comunidade do Parque Beira Mar. Atende educação infantil, ensino fundamental (ciclo de alfabetização e turmas de primeiro segmento) e Educação de Jovens e Adultos

(EJA). A comunidade é formada por população de nível socioeconômico de baixa renda sendo grande o número de analfabetos ou com pouca escolaridade. Acessos a serviços básicos são precários na comunidade. No seu projeto político pedagógico, destacam-se elementos em consonância com o Projeto de Filosofia: seu compromisso com a formação de cidadãos críticos e reflexivos, conscientes de suas possibilidades e capazes de interagir no meio social, compreendendo as diferentes questões do mundo atual e contribuindo para o combate às injustiças sociais e às situações de opressão.

Atualmente participam do projeto grande quantidade de profissionais da escola, entre professores regentes, orientadores e a própria diretora. O apoio da Faperj permite gratuidade a todos os participantes do projeto, e, ainda, oferece duas bolsas para os profissionais da escola que têm uma dedicação maior ao trabalho, além de recursos que possibilitaram acondicionar, pintar, mobiliar e equipar uma sala específica para o projeto – (chamada por professores e alunos de “Sala do Pensamento”), bem como providenciar equipamentos informáticos, fotográficos e projetor de DVD. Também foi possível montar uma biblioteca específica com livros para crianças e professores e providenciar recursos de papelaria para as atividades com os pequeninos. Além dos professores e das crianças da escola, participam regularmente das atividades do projeto seis membros do Nefi. Quanto à formação teórica e metodológica, nos primeiros seis meses, o projeto já realizou três cursos intensivos de formação (dois em um centro cultural próximo à escola e outro em um *campus* da UERJ na Ilha Grande, que descreveremos a seguir), além de seminários quinzenalmente regulares nos quais são discutidos os referenciais teóricos e as práticas do projeto. Também foi realizada uma oficina aberta na quadra da escola para os responsáveis das crianças, com mais de cem participantes. O projeto está previsto para ter um ano de duração, até novembro de 2008, em que decidiremos coletivamente a respeito de sua eventual continuidade.

Quanto à metodologia de trabalho, na es-

cola participamos de reuniões de planejamento e coordenação junto aos professores e fazemos conjuntamente experiências de filosofia com professores e crianças. Os planejamentos são feitos uma vez por semana em cada um dos quatro turnos em que se organiza o trabalho pedagógico na escola – em subgrupos de três professoras da escola e um membro do Nefi cada um. Das turmas envolvidas, uma é de educação infantil, outras oito são do primeiro até o quinto ano, e as duas restantes são turmas de alfabetização de jovens e adultos, no último turno. O foco do trabalho é a microestrutura da sala de aula, e o planejamento é diferenciado segundo cada turma. Utilizamos diversos materiais textuais que procuram, em todos os casos, gerar aos poucos condições para compartilhar experiências de pensamento filosófico.

Atualmente possuímos um site do projeto disponível na página da internet <www.filoeduc.org/caxias> que permite tanto a divulgação do projeto quanto um complemento e reforço para as atividades de formação dos seus integrantes. Além disso, membros do projeto estão também elaborando atividades para que professores e crianças participem ativamente do IV Colóquio Franco-Brasileiro de Filosofia da Educação, que com o tema “Filosofia, experiência, aprendizagem” terá lugar na UERJ em 20 a 22 de agosto de 2008, disponível no site <www.filoeduc.org/ivcfb>. Projeta-se que a escola seja palco de algumas atividades para os participantes do colóquio.

Enfim, trata-se então de um projeto de pesquisa e extensão que visa potencializar o pensamento de crianças e professores da escola, bem como de estudantes e docentes da universidade. O trabalho, que ainda engatinha, aos poucos vai consolidando certas condições que mudam a dura rotina de uma escola pública fluminense. Por meio das atividades que estão sendo realizadas esperamos que, paulatinamente, os participantes do projeto: *i*) tenham uma relação de maior cuidado com seu pensamento; *ii*) estejam mais abertos a considerar outros pensamentos além dos dominantes no seu meio cultural; *iii*) sintam-se capazes de pensar de igual para igual com qualquer outra pessoa sem importar sua idade, gênero ou classe

social; iv) pensem de forma ainda cooperativa, ou, sobretudo, pensem diferentemente de outras pessoas; e v) percebam que dar cada vez mais atenção ao seu próprio pensamento pode ser uma forma de autotransformação.

UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO

O último e mais recente curso de formação com os colegas da Escola Municipal Joaquim da Silva Peçanha foi realizado entre 20 e 24 de março de 2008, no *campus* que a Universidade do Estado do Rio de Janeiro tem na localidade de Dois Rios, na Ilha Grande, no Estado do Rio de Janeiro. Desde o ano de 2005, o Nefi faz, sempre no feriado da Semana Santa, uma experiência de formação para seus membros e interessados da comunidade acadêmica e extra-acadêmica. As três primeiras experiências de formação do Nefi tinham sido realizadas na Reserva de El Nagual, em Santo Aleixo, município de Magé, na região serrana do Estado do Rio de Janeiro, com participantes de distintos estados do Brasil e países vizinhos, como Argentina e Chile. Na última experiência em El Nagual, em 2007, “Filosofia, educação e infância: experiência de philo-drama”, com presença do professor Ricardo Sassone, foi dada ênfase especial às relações entre corpo e pensamento. Mesmo que El Nagual desde o início tenha apresentado para nós um contexto extraordinário nas três primeiras experiências, decidimos mudar de sede. As razões foram diversas: em parte por questões de orçamento, mas também porque o espaço da UERJ, na Ilha Grande, é um ambiente natural igualmente extraordinário, de uma instituição pública, que é a nossa, e precisa ser aproveitado e valorizado. Ali foi então realizada a IV Experiência de Formação, com o tema “A infância do pensamento: caminhos para filosofar na escola”.

Localizada no município de Angra dos Reis, a Ilha Grande é a maior ilha do Estado do Rio de Janeiro e a terceira maior do Brasil, com 174 km² de extensão. Considerada um santuário ecológico, contém mais de cem praias, muitas cachoeiras e uma significativa porção de Mata Atlântica. Local de enorme biodiversidade, faz parte da

Reserva da Biosfera da Unesco, desde 1992, e está integralmente incluída na Área de Proteção Ambiental dos Tamoios. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro iniciou suas atividades no local em 1994 quando o governo do Estado do Rio de Janeiro concedeu à universidade, por cessão de uso, a área que havia sido ocupada pela Colônia Penal Cândido Mendes. A UERJ passou então a ser cessionária das antigas instalações e benfeitorias remanescentes do extinto e implodido presídio, da estrada que liga a Vila Abraão à Vila Dois Rios e da área florestada que pertencia à antiga colônia, incluindo parte do Parque Estadual da Ilha Grande. Em 1998, foram inauguradas as atuais instalações do Centro de Estudos Ambientais e Desenvolvimento Sustentável (Ceads), este recebe pesquisadores de todo o Brasil e do exterior, com alojamentos para cerca de trinta pessoas; possui salas de aula, laboratório de informática, laboratórios, auditório, lavanderia, cozinha e refeitório. Trata-se de um lugar perfeitamente acondicionado para trabalhos de projetos. A Vila de Dois Rios tem apenas 88 moradores, a maioria deles ex-servidores do presídio, aposentados, ou prestando serviço para a universidade. Não possui escola: as crianças da vila percorrem, a cada dia, a dura estrada até Abraão; também não há, praticamente, comércio, com exceção de um ou dois bares. O contexto urbano de semi-abandono, com as ruínas do presídio muito presentes, rodeado de uma natureza exuberante, é um marco muito especial para uma experiência de formação, como os projetos que lançamos.

Foi nesse espaço sociocultural que teve lugar uma formação de quatro intensos dias durante a última semana santa. O contexto não poderia ser mais propício, tanto pela exuberância do mar próximo, quanto dos rios e da Mata Atlântica que contornam o espaço de trabalho. O traslado da cidade do Rio de Janeiro (primeiramente em ônibus desde o *campus* da UERJ, no bairro do Maracanã, até Mangaratiba, dali a barca vai até a Vila do Abraão na Ilha e depois mais um ônibus em uma estrada difícil até chegar à Vila Dois Rios) começa às 6 horas da manhã e termina depois do meio dia. A demora em chegar e a diversidade de

meios de transporte e caminhos contribuem para criar um clima de deslocamento e desprendimento da pesada rotina dos habitantes das grandes urbes. A experiência começa literalmente na própria viagem que torna impossível ficar quieto no pensamento. Pela incapacidade do transporte, o curso esteve restrito a 25 participantes, sendo dez da escola de Duque de Caxias, oito professores da Argentina e dois de São Paulo, que realizam experiências paralelas de extensão e pesquisa, além de cinco membros do Nefi.

Quanto ao curso propriamente dito, sob uma equipe coordenadora composta, além de mim, por Fabiana Olarieta e Maximiliano López, também tivemos integrantes do Nefi; os trabalhos foram desenvolvidos de maneira intensa e produtiva, em um ritmo de 10 horas diárias. Todos os participantes mostraram um compromisso altíssimo com o trabalho. Nos dois primeiros dias, os três coordenadores ofereceram, cada um, exemplos de “experiência de pensamento”. Eles não têm o sentido de se colocar como modelos, mas de oferecer alternativas e fontes de inspiração para o trabalho dos participantes. Nelas, os textos, as formas e os momentos da problematização, os ambientes e a dinâmica da conversação são apresentados de forma diferente para sugerir essa flexibilidade. Nesse caso, trabalhou-se com um DVD do artista Andy Goldsworthy, com um episódio de uma novela de M. Lipman, com um poema de J. L. Borges, nas salas de aula, na praia, em círculo, em linha, em torno de uma tela, solicitando aos participantes fazerem perguntas em grupo que foram anotadas no quadro; ou então perguntas individuais surgidas no fim, propiciando alternativamente discussões mais focadas e conduzidas e outras mais livres e abertas. Essas experiências de pensamento foram acompanhadas, nesses dois primeiros dias, de outros tantos espaços para pensar a experiência, ou seja, momentos nos quais se pensava no trabalho de pensamento que tinha sido realizado. Esse duplo movimento, de experimentar o pensar e pensar a experiência, acompanhou os trabalhos da formação desde o início até o fim e constitui sua composição principal.

Durante à tarde do segundo dia, o grupo foi

dividido em cinco subgrupos que iriam preparar e apresentar uma experiência nos dias seguintes. Para isso, trabalhou-se segundo a metodologia de formação de Grupos Áulicos do Geempa2. Embora o grupo manifestasse de início uma grande resistência à dinâmica, ele acabou percebendo que o resultado foi excelente por causa de seu caráter democrático, integrador e explicitador dos fatores afetivos que impulsionam o trabalho grupal. Auxiliados pela equipe de coordenação, cada um desses grupos preparou e apresentou uma experiência de pensamento em algumas das sessões sucessivas, até o final do curso. E cada uma dessas atividades também teve seu momento para pensar a experiência. O programa foi completado com algumas sessões nas quais os participantes apresentavam o trabalho específico que vêm desenvolvendo nos seus lugares de origem e alguns outros espaços teóricos e metodológicos, que visaram subsidiar o trabalho de experimentação grupal.

Tratou-se de uma experiência que respondeu amplamente às nossas expectativas de consolidar o trabalho de formação do grupo de Duque de Caxias, tanto pela intensidade de uma experiência realizada fora do cotidiano maçante da escola quanto pela oportunidade vinda da troca com colegas de outros contextos. Talvez um depoimento de uma das professoras da Escola Joaquim da Silva Peçanha ilustre a intensidade da atmosfera afetiva e cognitiva gerada pelo grupo. Depois que duas colegas tinham apresentado fotografias ilustrativas do trabalho na escola, Daniela emocionou-se ao ver fotografias, lembrar as turmas do noturno e disse enquanto uma lágrima caía: “O projeto tem proporcionado vida para os adultos [...] tem ajudado os adultos a se preocuparem em outras coisas além de ter que comer e trabalhar.” A imagem é muito bonita, e gráfica: em um contexto em que só parece legítimo e possível se ocupar de comer e trabalhar, um projeto de filosofia pode ajudar as pessoas a pensar que há algo a mais para se fazer na vida, que não se trata apenas de comer e trabalhar. Pode parecer pouco e talvez o seja, mas também pode não o ser; se, a partir do perceber que há muito para pensar, esse exercício

de pensar problematiza o pensamento que se tem e a vida que se vive e abra as portas para se pensar e viver de outra maneira. “Proporcionar vida”, eis o presente de Daniela para o grupo, um mote formidável para um projeto de extensão realizado em nome da filosofia e da infância.

SENTIDOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Consideremos a definição de extensão afirmada no Plano Nacional de Extensão Universitária: “A extensão universitária é definida como um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a Sociedade”³. A extensão é então indissociável do ensino e da pesquisa e contribui, como membro igualitário desse tripé, para as transformações sociais das quais a universidade participa. Embora a extensão “dê menos pontos” à carreira curricular que as pesquisas e publicações, mesmo que ela exija um esforço maior de trabalho e deslocamento, ou talvez justamente por isso, ela é tão insubstituível quanto as outras duas e também não menos necessária que o próprio ensino nas universidades. Ela não é a dona da vinculação entre a universidade e o mundo exterior, mas é o canal mais direto e efetivo de comunicação entre ambos. Como âmbito político de acolhida e propulsão de transformações sociais, ela não pode ser restrita a cursos que ora permitem à universidade uma arrecadação de recursos que o ensino e a pesquisa podem não providenciar, ora manifestam uma relação vertical hierárquica, episódica e oportunista, na qual a universidade teria a “generosidade” de repassar seus conhecimentos para a sociedade a um preço relativamente baixo para ela.

Ao contrário, a extensão universitária pode ser muito mais desafiadora e interessante. Nesse sentido, o trabalho de filosofia com crianças, de formação de professores em filosofia e a abertura a novos sujeitos infantis convida a uma nova intensidade da extensão universitária. A perspectiva aparece límpida, em primeiro lugar, pelo fato de

as crianças serem justamente uma dessas figuras da subjetividade que só podem “entrar” *strictu sensu* na universidade sob a forma de projetos de pesquisa ou extensão. Primeira intensidade, então, outorgada pela infância das crianças.

Em segundo lugar, porque se trata justamente da filosofia, e esta – pelo menos tal como a entendemos – é muito mais uma certa relação com os saberes do que um saber específico. O que caracteriza mais especificamente a filosofia como forma de relação com os saberes é seu caráter transformador, ou seja, se a filosofia passou de verdade pelo nosso pensamento, então já não podemos mais saber o que sabíamos, já não podemos pensar da mesma forma. A filosofia, como experiência do pensar, transforma a relação com o que sabemos e o que pensamos e, a partir dessa transformação, abre novos espaços de saber e pensamento. Segunda intensidade, então, da filosofia como potência transformadora do pensar.

Finalmente, o trabalho de filosofia com crianças tem nos levado a problematizar a associação unívoca de infância e crianças. Apenas segundo uma visão desenvolvimentista da vida, a infância está associada a uma etapa da vida, ao número de anos que se tem. Desde outras perspectivas, ela pode ser uma forma não cronológica da experiência, uma vivência de uma temporalidade aiónica (intensiva, durativa), uma certa intensidade para olhar o mundo – igual a que têm muitas crianças – como se fosse sempre pela primeira vez. A infância passa a ser então uma figura da alteridade, do novo, do que interrompe um estado de coisas para propiciar um nascimento, um novo início, um outro olhar. Terceira intensidade, então, da infância sem idade, do olhar que olha como se nunca tivesse olhado.

Dessa forma, o trabalho de filosofia e infância permite reconsiderar os alcances e os sentidos da própria extensão universitária. Nela, talvez não seja preciso apenas levar a universidade para a infância, mas também levar a infância para a universidade: acolher a infância de todas as idades para que, da extensão, outra universidade possa nascer. Uma universidade que aprenda da infância a olhar como se fosse cada vez a primeira vez.

A universidade terá então ganhado vida, a mesma vida proporcionada, como afirmava Daniela, por um projeto de extensão, de filosofia e, sobretudo, de infância.

NOTAS

¹ Agradeço a Simone Tressi – bolsista do Projeto “em Caxias a Filosofia en-caixa?” – pelas correções a uma versão preliminar do texto e a Leoni Maria Padilha Henning organizadora do livro Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, no prelo.

² ROCHA, Ana Luiza Carvalho da (Org.). A interação na sala: grupos áulicos. Porto Alegre: Geempa, 2005.

³ Plano Nacional de Extensão Universitária. Brasília: In: FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – SESu/MEC, Brasília, 1999.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GISLANE, Conceição. O Projeto Filosofia na Escola: uma experiência com a prática filosófica na infância. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2008.

PLANO Nacional de Extensão Universitária. In: FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS – SESu/MEC, Brasília, 1999.

PROJETO “em Caxias a Filosofia en-caixa?”. Rio de Janeiro: Nefi/Faperj, 2007.

ROCHA, Ana Luiza Carvalho da (Org.). A interação na sala: grupos áulicos. Porto Alegre: Geempa, 2005.

Walter Omar Kohan é Professor Titular de Filosofia da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ. pesquisador do CNPq e da FAPERJ, E-mail: walterk@uerj.br

Projeto Paranoá: inserção participativa contributiva no cotidiano da educação de jovens e adultos no Cedep/Paranoá, a partir do diálogo entre sala de aula da UnB e sala de aula do Cedep.

Renato Hilário dos Reis
Sttela Pimenta Viana

RESUMO

A presente pesquisa analisa a inserção participativa contributiva no cotidiano da educação de jovens e adultos no Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (Cedep) a partir do diálogo entre a sala de aula da UnB (Projeto IV) e a sala de aula do Cedep. Essa forma de intervenção na educação popular de jovens e adultos é proporcionada pelo Projeto Paranoá: alfabetização e formação em processo de alfabetizadores em educação popular de jovens e adultos.

Fazem parte desse projeto estudantes de graduação em Pedagogia da UnB, estudantes de pós-graduação, professores e demais pessoas da comunidade. É um projeto aberto a pessoas que trabalham e vivenciam a educação popular de jovens e adultos e/ou que estão na rede pública de ensino. O Grupo de Ensino, Pesquisa, Extensão em Educação Popular e Estudos Filosofia e Histórico-Culturais (Genpex) é um grupo que emergiu do Projeto Paranoá, constituindo um grupo Lattes de pesquisa. Os sujeitos e atores envolvidos nessa pesquisa no Grupo de Alfabetização de Jovens e Adultos (Gaja) do Cedep são: alfabetizadores, alfabetizandos jovens e adultos e estudantes da UnB, todas e todos em processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

O nosso objeto de pesquisa é o cotidiano e as relações dialógicas de aprendizado em sala de aula (FREIRE, 1992, p. 136) e em outros momentos pedagógicos presentes no Cedep, em que constam da participação coletiva dos alfabetizadores-alfabetizandos jovens e adultos do Paranoá, particularmente os fóruns como espaços de aprendizagem mútua e desenvolvimento coletivo (REIS, 2000, p. 49).

Este trabalho é desenvolvido por meio de observação, participação, acompanhamento em sala de aula, registro e análise de falas com base em referenciais teóricos estudados, como: Vygotsky e Paulo Freire, entre outros, e contribuições com o alfabetizador e com os alfabetizandos na sala de aula da alfabetização de jovens e adultos no Cedep.

Conclui-se que a inserção-participativa-contributiva, na sala de aula da UnB (Projeto IV) e na sala de aula do Cedep, se desenvolve a partir da abertura ao diálogo com base no acolhimento mútuo, o qual proporciona a superação das barreiras e os medos em relação ao outro, quer seja alfabetizando e estudante da UnB, quer seja alguma pessoa de sua família ou de seu emprego ou o própria alfabetizador.

INTRODUÇÃO

Esse projeto de ensino-pesquisa-extensão, que se dá pela relação universidade-comunidade, existe desde 1987. O Paranoá, que hoje é uma cidade administrativa do Distrito Federal, naquele período ainda era denominado Vila Paranoá, que era o lugar que os migrantes ocuparam para viver, os quais vieram principalmente das regiões nordeste e norte do Brasil.

Esses migrantes, operários e trabalhadores rurais vieram para a capital do Brasil, a fim de conseguir melhores condições de vida, muitos deles trabalharam na construção de Brasília, como operários das grandes obras. No entanto, logo que a construção foi finalizada, esses operários ficaram sem chão, sem onde morar, pois Brasília não era para operários, por esse motivo emergiu a Vila Paranoá – próxima a Brasília, como local que os migrantes ocuparam contra a vontade do Estado. Então, esses primeiros moradores organizaram o Movimento Popular Organizado (MPO), a fim de lutar por melhores condições de vida, pelos direitos fundamentais, como moradia, saneamento básico, saúde, educação, lazer, etc.

Dessa forma, em 1987 é criado o Cedep, entidade organizada pelo MPO. Essa entidade tem como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento social da comunidade por meio de trabalhos de educação, cultura, saúde, etc. Esse grupo de moradores teve como uma das barreiras ao movimento de luta pela fixação do Paranoá a insuficiência da população em termos de alfabetização, a maioria dos moradores não sabia ler nem escrever, com isso a mobilização do movimento por meio de divulgação com panfletos, participação em assembleias e abaixo-assinados enfraquecia, por isso, em meio a essas deficiências, a associação de moradores procura a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, a fim de pedir um suporte na alfabetização da população não alfabetizada da Vila Paranoá.

A Faculdade de Educação (FE) – UnB, na pessoa de Maria Alice Pitaguary, coordenadora do Curso de Pedagogia aceitou desenvolver um trabalho de alfabetização de jovens e adultos junto com a comunidade do Paranoá, depois de um es-

tudo com colaboração do Ministério Público na realização de um censo em que foi identificado que aproximadamente 50% da população jovem e adulta não sabia ler nem escrever.

Nesse sentido, os moradores que foram até a UnB atrás de um apoio da FE no início do trabalho de alfabetização de jovens e adultos já tinham uma concepção de educação, a qual não é meramente transmissão de um saber escrever, ler e calcular, mas sim foram em busca de uma educação em que o aprender a ler, escrever e calcular contribui aos jovens e adultos a desenvolver-se como cidadãos, portanto atores da própria história e que transformam a realidade na qual se encontram; dessa forma, o aprender a ler e escrever e calcular faz sentido para o cotidiano vivenciado pelos jovens e adultos, os quais são a maioria trabalhadores.

Para fundamentar esse processo educativo que o trabalho de alfabetização do Cedep em parceria com a UnB desenvolve, o movimento de luta da população do Paranoá torna-se a base política e ideológica que busca a realização de uma educação popular que atenda as necessidades e desejos dos jovens e adultos no contexto político-social e econômico vivenciado. Segundo Rodrigues (1986): “É necessário que a educação escolar seja uma prática essencialmente criativa, criativa enquanto compreende o compromisso com os rumos da história: enquanto capaz de produzir um novo homem/mulher, uma nova sociedade, uma nova realidade histórica, uma nova visão de mundo que, incorporada ao educando, o impulsiona a ser um cidadão”.

A prática educativa exercitada no Cedep pelos dirigentes do MPO, alfabetizadores, alfabetizandos e estudantes da UnB se caracteriza por mudanças constantes decorrentes da transitoriedade dos participantes. ..

Dessa forma, o trabalho de formação em processo de todos os atores do grupo de alfabetização: alfabetizadores, alfabetizandos e estudantes da UnB, está sempre começando, portanto é um processo em construção.

O que é mais complexo e o desafio maior do trabalho de alfabetização do Cedep é a for-

mação, que reflete diretamente nas ações desenvolvidas na prática educativa em sala de aula, nos fóruns, entre outros momentos pedagógicos vivenciados no Gaja/Genpex. A formação para o trabalho de alfabetização no Cdeped não se dá pela teoria, mas por um processo que requer prática, um fazer algo a fim de resolver as situações-problemas-desafios (REIS, 2000), e dessa forma se constrói novas formas de pensar, formulando teorias com base na prática.

Durante essa prática vivenciada de construção constante, surgem vários questionamentos, os quais indagam os fatores que favorecem a realização de um trabalho coletivo em que há a participação de todos na construção dos objetivos da prática educativa, pois não se trabalha sozinho nessa perspectiva de educação popular. Outra questão é em relação às mudanças de atitudes dos participantes do Projeto Paranoá no decorrer do trabalho de alfabetização, como proporcionar essas mudanças nas pessoas, instigá-las, ajudá-las a compreender o que por muito tempo é incompreensível, seja pelo alfabetizador, alfabetizando, dirigentes do MPO e estudantes da UnB.

1 METODOLOGIA

A pesquisa é realizada por meio de participação por dois dias semanais, em terças e sextas-feiras, no Cdeped. Durante as terças-feiras, a participação é em sala de aula, fazendo registro, observando o cotidiano em sala de aula, e, nas sextas-feiras, o trabalho também consiste na participação em outros momentos pedagógicos vivenciados no Cdeped como fóruns, encontro de avaliação e orientação e reencaminhamento da práxis.

Os encontros que ocorrem semanalmente, às quintas-feiras, com o orientador da pesquisa no Genpex e com o grupo que compõe o Projeto Paranoá ajudaram no desenvolvimento da pesquisa, pois possibilitam o esclarecimento de idéias, além de ser um espaço que propicia diferentes problemáticas e consequentemente encaminhamento de possíveis soluções.

2 CARACTERIZAÇÃO DO PROJETO PARANOÁ

O Projeto Paranoá: alfabetização e formação em processo de alfabetizadores populares de crianças, jovens e adultos de camadas populares é um projeto de extensão do Decanato de Extensão (Dex) da Universidade de Brasília. Esse projeto faz parte também da proposta curricular do Curso de Pedagogia, na disciplina Projeto III, que tem como finalidade a prática do ensino-pesquisa-extensão, sendo um campo de desenvolvimento de práxis pedagógica: ação-reflexão-ação.

O trabalho de educação de jovens e adultos é desenvolvido pela interação entre universidade-comunidade e coordenado pelo Prof. Dr. Renato Hilário dos Reis desde 1989, em substituição à profa. Maria Alice Pitaguarí. Esse projeto tem espaços e ações que proporcionam o desenvolvimento do trabalho de alfabetização de jovens e adultos do Cdeped/Itapoã.

Na universidade, o grupo de estudantes do projeto compõe o Genpex, coordenado pelo prof Renato Hilário dos Reis, encontra-se semanalmente, todas as quintas-feiras, na Faculdade de Educação – UnB. Nesses encontros, busca-se a reflexão e possíveis encaminhamentos dos problemas identificados pelos acompanhamentos em sala de aula, nos fóruns e em outras práticas pedagógicas vivenciadas pelo grupo a partir da inserção-participativa-contributiva no Projeto Paranoá.

O campo de atuação é no Cdeped, entidade não governamental organizada pelo movimento popular. Nessa entidade, existe o Gaja, no qual o Genpex atua como parceiro no trabalho pedagógico de educação popular de jovens e adultos.

2.1 Momentos pedagógicos vivenciados pelos atores envolvidos no Projeto Paranoá.

- Curso de orientação preliminar em educação popular
- Sala de aula
- Fóruns
- Encontro de avaliação, orientação e encaminhamento da práxis.

- Grupo de estudos para formação continuada

2.2 Curso de orientação preliminar em educação popular

Esse curso tem como objetivo formar educadores populares para atuar no Gaja e ofere-

cer aos que estão atuando uma formação continuada. A elaboração e execução do curso são feitas pelo Genpex e o Gaja no início do ano letivo.

A intenção do curso não finaliza após a realização, pois tem como perspectiva a formação em processo e esse princípio educativo é o fundamento da atuação do Projeto Paranoá pelo Genpex e pelo Gaja, tendo em vista que é pela prática, do “aprender fazendo”, e pelo exercício de reflexão da prática que a formação se constrói de modo contínuo.

Durante o ano letivo, o Gaja, com o apoio do Projeto Paranoá, desenvolve atividades de formação continuada por meio de grupos de estudos e oficinas, entre outras atividades, de acordo com a necessidade dos alfabetizadores como suporte à prática em sala de aula.

2.3 Sala de aula

Nesse espaço educativo, os atores envolvidos no Projeto Paranoá, estudantes da UnB integrantes do Genpex, estão presentes em quatro turmas de alfabetização de jovens e adultos no Cedep/Itapoã, com duas turmas no Cedep, uma no Itapoã e outra na escola classe da quadra 26 do Paranoá. Em cada turma, pelo menos dois estudantes componentes do Projeto Paranoá acompanham e participam da aula com o educador e os educandos.

A formação em processo dos estudantes, educadores e educandos é exercida pela prática de inserção em sala de aula e posteriormente se faz a reflexão sobre essa prática vivenciada nos encontros do Projeto Paranoá no Genpex, que é realizado semanalmente e a cada 15 dias; o Gaja e o Genpex se encontram para fazer essa mesma reflexão da prática, a fim de compreender as ações pedagógicas realizadas, quais os resultados de determinadas ações, como solucionar os problemas que dificultam o processo de ensino-aprendizagem com base na concepção política de educação do Cedep/Projeto Paranoá.

Esse contato dos membros do Genpex com os alfabetizandos, alfabetizadores, em sala de aula, proporciona a construção de vínculos, assim a afetividade é despertada e o estar junto e a ajuda mútua são uma característica que marca o Projeto Paranoá.

2.4 Fóruns

O fórum é um espaço de encontro de to-

dos os atores do Projeto Paranoá: Cedep, Gaja, Genpex, dirigentes, coordenadores, alfabetizadores, alfabetizandos e estudantes da UnB, entre outros colaboradores, ocorrendo de 15 em 15 dias. Nesse momento pedagógico, são apresentados por todas as turmas de alfabetização de jovens e adultos os trabalhos feitos em sala de aula, as discussões, os textos coletivos construídos com base nas situações-problemas-desafio discutidas em sala de aula.

É então discutido com o grupo maior qual será a nova situação-problema-desafio a ser trabalhada em sala de aula nas semanas posteriores. A situação-problema-desafio torna a ser o objetivo principal do cotidiano de sala de aula e o seu surgimento se dá com a problematização sobre as discussões feitas, os textos coletivos construídos, e pelas expressões dos alfabetizandos sobre suas vivências cotidianas.

Dessa forma, os conhecimentos de matemática, português, artes são inseridos de forma problematizadora e relacionada à situação-problema-desafio identificada.

É importante destacar que o fórum também é um espaço de aprendizagem para os alfabetizandos quando eles exercem a liberdade de colocar suas próprias opiniões, seus desejos e necessidades, suas angústias, além de ser um momento de troca de experiências, de ajuda mútua e construção coletiva.

2.5 Encontro de avaliação, orientação e encaminhamento da práxis

Momento vivenciado de 15 em 15 dias com os seguintes participantes: alfabetizadores, dirigente, coordenador, estudantes da UnB (Genpex), para discutir a prática, como está o trabalho em sala de aula, quais as dificuldades, as necessidades e também refletir sobre os avanços e os não-avanços. Com essa reflexão da prática, são feitos encaminhamentos de superação dos problemas identificados.

2.6 Grupo de estudos para formação continuada

Realização de atividades demandadas pelas alfabetizadoras como: oficinas de construção de texto coletivo, oficina de matemática, jogos matemáticos, discussões de textos de Paulo Freire, Emília Ferreira, entre outros autores que contribuem para a educação popular de jovens e adultos.

É um momento de construção e aprendizado coletivo. O Projeto Paranoá contribui nas atividades desse grupo, levando textos, filmes com ênfase na formação dos alfabetizadores. Há também a colaboração da coordenação do Cedej e outros colaboradores da comunidade que têm vínculo com o Cedej, alguns são professores que estão na rede regular de ensino e que já passaram pelo trabalho de alfabetização popular do Cedej.

2.7 Minifórum

Espaço de encontro e vivências entre alfabetizando jovens e adultos organizado pelo Genpex tem o objetivo de desenvolver atividades com os alfabetizando, a fim de aproximá-los e motivá-los a se sentirem participantes como sujeitos de sua própria aprendizagem, é um momento de debate sobre as necessidades dos alfabetizando e assim podem surgir as situações-problemas-desafios que os próprios alfabetizando podem desencadear nas aulas durante a semana. Nesse mesmo momento, os alfabetizadores estão com atividades de formação continuada.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Os estudos de Reis (2000) contribuem como base fundamental da pesquisa realizada, quando o autor defende a constituição do sujeito em três dimensões: político, epistemológico e amoroso. Nesse sentido, o ser humano é reconhecido em sua totalidade e não fragmentado. Segundo a lógica imposta pela sociedade, que é herdada do positivismo, a racionalidade, a objetividade são reconhecidas em detrimento da subjetividade.

Então, tudo que é externo, aparente, visível, para o positivismo, é o real, o verdadeiro. Mas aqui cabe uma reflexão: Como analisar uma problemática só a partir de uma visão aparente, externa? No caso da prática educativa, a resolução de problemas se dá a partir de diversos olhares, tanto dimensões subjetivas quanto objetivas.

Nessa perspectiva, a dialética é considerada pela sua complexidade em que cada situação, até mesmo a condição humana, a contrariedade, o oposto está presente. Segundo Freire (1997), "Seria irônico se a consciência de minha presença no mundo não implicasse já o reconhecimento da impossibilidade de minha ausência na construção da própria presença".

O diálogo na prática educativa pesquisado no Cedej pelo Genpex é analisado segundo Freire (1997). É de fundamental importância a sintonia, a fala e a escuta do outro como dinâmica de trabalho coletivo, em que o avanço depende do compromisso e engajamento com o coletivo, engajamento este que também cada indivíduo participa e é reconhecido.

Estar disposto ao diálogo requer uma busca constante em entender o outro, saber o que impulsiona a revelar-se como ser humano em constante aprendizado. É uma prática que exige paciência, respeito e humildade, muitas vezes doar-se para o outro a fim de este se expressar.

Bogomolotz (1990) também defende a prática de escuta, do acolhimento ao outro como um processo que desencadeia a participação democrática quando ele diz: "Quem sabe ainda, a descoberta de ser acolhido e acolher, sobretudo aquele que ao longo da vida tem sido sistemática e organicamente excluído dos resultados da economia, da política, do saber e do próprio sentimento".

A leitura da obra de Thiollent (2000) esclarece e auxilia na construção da pesquisa-ação, em que o pesquisador se coloca na condição de sujeito da pesquisa, como participante que desenvolve a pesquisa a partir da ação-reflexão-ação.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS

No desenvolvimento deste trabalho é perceptível como a aprendizagem pode ser exercitada por um fazer algo, desde que seja valorizado o aprender de forma livre e espontânea, pois o medo de errar e ser criticado são fatores que inibem o processo de aprendizagem, por isso, em sala de aula ou em outro momento de aprendizagem, esses medos em relação ao outro, ao diferente e ao imprevisível precisam ser rompidos e, no lugar deles, é necessário fazer fluir a flexibilidade e a abertura ao outro, a fim de entendê-lo e contribuir como mediador do aprendizado de ambos envolvidos na situação de aprendizagem.

No Cedej, o coletivo – o fazer junto, o pensar junto – dá-se por meio dos confrontos de

idéias diferentes e compreender esse movimento dialético é enxergar de maneira clara as contradições que existem entre as relações humanas, em que estão presentes forças opostas, que, ao dialogarem, se confrontam, como: a rigidez e a flexibilidade, o saber e o não saber, o amar e o não amar.

A pesquisa também identifica como relevante aliar o cognitivo, o afetivo e o social e entender como esses fatores inter-relacionados, trabalhados em sala de aula, possibilitam a construção de saberes e produção de novos conhecimentos, ao valorizar os saberes acumulados pelas experiências de vida dos jovens e adultos.

A relação entre a vivência na universidade e na comunidade, no que se refere ao ambiente de sala de aula na educação de jovens e adultos no Cedepe e na UnB, implica a seguinte reflexão que Reis (2000) traz na seguinte fala: "Compreender a fala de outrem implica entender suas palavras, seu pensamento e conhecer sua motivação".

Nesse trecho, fica bem claro a importância da subjetividade na relação consigo próprio e com o outro, no caso desta pesquisa, jovens e adultos no processo de alfabetização, alfabetizadores e estudantes da UnB, a fim de compreender suas necessidades, seus anseios e suas dificuldades.

Essa prática de conhecer o outro é fundamental no cotidiano de sala de aula, onde estão presentes as mais ricas relações de vivência entre alfabetizador e alfabetizados e estudantes da UnB. Esse cotidiano envolve dimensões mais vivas e reais como trocas, escutas, ações, posturas em que a essência educativa se dá pelo reconhecimento do ser humano como ser em busca de um contínuo aprender.

Para Freire (1997), "quando entro na sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimentos". Paulo Freire, nessas palavras, defende a educação pela sua "especificidade humana" (FREIRE, 1997).

Nessa perspectiva, a relação alfabetizador-alfabetizando faz sentido para a vida de ambos, pois possibilita que o alfabetizando, alfabetizador e estudantes da UnB se revelem como são e, des-

sa forma, a aprendizagem torna algo prazeroso, motivada pela subjetividade de cada um, assim o aprender se constrói mutuamente. A relação da afetividade, a construção de vínculos possibilitam o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos envolvidos nessa prática educativa como: alfabetizando, alfabetizadores e estudantes da UnB.

O estar com o outro – o reconhecimento do outro –, o aprender no coletivo fazem dos espaços educativos vivenciados e pesquisados um espaço de contínua avaliação e orientação da práxis, um aprendizado para a vida, em que os indivíduos vão se constituindo como sujeitos autônomos, críticos, amorosos e criativos ao superar a realidade em que se encontram.

Palavras-chave: educação popular; dialogia; aprendizagem mútua

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BOGOMOLOTEZ, David. Crise da cidadania: paradoxismo da individualidade. In: Revista Tempo Brasileiro, n. 100, jan/mar 1990, p. 31.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2001.
- _____. Pedagogia do Oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Madalena. Paixão de aprender. Esther Pillar Grossi (Org.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- REIS, Renato Hilário dos. A constituição do sujeito político, epistemológico e amoroso na alfabetização de jovens e adultos. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas – SP, 2000.
- THIOLLENT, Michel. Metodologia da Pesquisa-Ação. São Paulo: Cortez, 1986.

Renato Hilário dos Reis é Filósofo, Professor Doutor da Faculdade de Educação da UnB, hilarioreis@uol.com.br.
Sttela Pimenta Viana é Estudante do 7º semestre de Pedagogia da Faculdade de Educação da UnB, sttelaviana@yahoo.com.br

A extensão como fonte de temas de pesquisa em ensino de Química

Joice de Aguiar Baptista

Roberto Ribeiro da Silva

Ricardo Gauche

Patrícia Fernandes Lootens Machado

Wildson Luiz Pereira dos Santos

Gerson de Souza Mól

RESUMO

Este trabalho relata como o ensino, a pesquisa e a extensão se inter-relacionam nas atividades desenvolvidas por estagiários do Curso de Licenciatura em Química, nas disciplinas *Estágio em Ensino de Química 1 e 2*, realizadas em escolas públicas do Distrito Federal. As observações registradas pelos estagiários permitem uma visão de como o professor de Química organiza, planeja e executa suas ações na escola. Essas informações constituem uma importante fonte de temas de pesquisa na área de ensino de Química.

ABSTRACT

This work describes the way teaching and research are related to activities carried by undergraduate students in public schools, as part of their teaching practice curriculum. The collected data allowed a comprehension of how high school teachers organize, plan and execute teaching action in their classrooms. The data provided an important source of research problems in the area of Chemistry teaching.

Palavras-chave: formação de professores; extensão universitária; pesquisa em ensino de química; licenciatura em química.

A extensão tem-se mostrado um grande desafio para a Universidade. Ao longo da história, na maioria das vezes, tem-se caracterizado como uma atividade assistencialista, na perspectiva de “levar o conhecimento à população”. No entanto, nos últimos anos, tem-se buscado desenvolver as atividades de extensão dentro de uma política institucional, explicitando seu caráter acadêmico e suas relações com o ensino e com a pesquisa. Alinhando-se a essa perspectiva de articulação extensão-pesquisa-ensino, o Instituto de Química da UnB vem desenvolvendo, na área de educação científica, um conjunto de ações que procuram articular, de modo integrado, o ensino (graduação e pós-graduação), a pesquisa e a extensão.

O carro-chefe dessas ações é o que denominamos “Projeto Integração Universidade-Escola”. Nesse projeto, os docentes da área de ensino de Química vêm desenvolvendo ações que incluem o atendimento a professores de ciências e alunos da educação básica, a oferta de cursos de capacitação, o desenvolvimento de projetos nas escolas, entre outras, culminando com ações que têm levado à produção de monografias de graduação e dissertações em nível de pós-graduação. Todas essas ações são desenvolvidas em uma perspectiva de parceria com escolas e com professores em exercício. O conceito de parceria, nesse caso, rompe com a idéia anteriormente dominante de “levar o conhecimento pronto e acabado” para as escolas.

Este texto tem como objetivo relatar como o ensino de graduação – mais especificamente as disciplinas *Estágio em Ensino de Química 1 e 2*, desenvolvidas nas escolas pelos alunos do Curso de Licenciatura em Química – tem sido orientado para incluir também atividades de extensão em um mecanismo de intercâmbio entre a universidade e a escola. Nessa abordagem, aprender sobre a escola e seus problemas tem-nos alimentado como uma rica fonte de problemas de pesquisa, a serem solucionados em parceria com os professores.

APRENDER SOBRE A ESCOLA

Bittencourt (2004, p. 42) destaca que a escola [...] *integra um conjunto de objetivos determinados pela sociedade e articula-se com eles, contribuindo para os diferentes processos econômicos e políticos, como o desenvolvimento industrial, comercial e tecnológico, a formação de uma sociedade consumista, de políticas democráticas ou não.*

Dessa forma, em diferentes momentos históricos, a escola cumpriu suas metas, como a de atender as exigências provocadas pela primeira revolução industrial, que implicou a necessidade de uma disciplina fabril, antecipando, na educação, as relações sociais da própria fábrica.

O mesmo ocorreu quando, na segunda revolução industrial, as formas de organização do trabalho foram influenciadas pelo fordismo e pelo taylorismo. É fato que a escola, em termos de qualificar para o trabalho, atingiu um número limitado de pessoas, seja pela exclusão, na forma de repetência, ou porque era possível construir a própria vida profissional sem participar da escolarização. Assim, a escola manteve-se livre de tensões. Com as modificações provocadas pela revolução tecnocientífica, que alterou as formas de comunicação e provocou automação crescente e tecnologia altamente eletrônica e informatizada, a qualificação pela escola passou a ser uma necessidade que abarcou maior número de pessoas.

Atendendo à demanda de formação de uma sociedade melhor preparada, a escola ampliou o acesso, aproximando-se do ideal de universalização do ensino, o que conseqüentemente exigiu, ao contrário das circunstâncias anteriores, a adoção de práticas inclusivas.

Incluir implica receber e acomodar, no interior da escola, pessoas ou grupos de pessoas, envolvendo os que lá trabalham ou estudam, com uma série de desigualdades como recursos econômicos, expectativas sociais, capital cultural, linguagem, atitude em relação ao valor da educação.

A educação, hoje, destaca-se pela importância econômica, tanto para as sociedades como para os indivíduos. Não há como evitar gastos vin-

culados à formação pela educação. A expansão da obrigatoriedade de escolarização, em um contexto de mudanças, coloca em questão a funcionalidade da organização escolar tradicional. A inclusão, impondo resistência aos períodos anteriores, exige que a escola se conheça, se altere, para desempenhar seu papel, e que recrie as formas de pensar as relações e os saberes a ensinar.

Esse papel central cabe aos professores da educação básica no estudo do contexto escolar e no desenvolvimento de estratégias para a reinvenção da escola. As instituições de ensino superior, que formam o professor, cabe o desenvolvimento de estratégias que promovam a capacitação e qualificação necessária para a sociedade do nosso tempo. Nesse sentido, no Curso de Licenciatura em Química da Universidade de Brasília, buscamos incessantemente entender o contexto atual, de forma a atuar na formação inicial e continuada de professores de Química do nível médio.

Desejamos formar o professor qualificado e autônomo. Aquele que é capaz de entender o contexto escolar e que, por esse entendimento, tenha uma visão crítica das próprias ações, dos seus limites e possibilidades.

Sem dúvida, o estágio supervisionado é a oportunidade extensiva a todos os licenciandos da vivência teórico-prática, por ser a disciplina que torna indissociável o ato de ensinar para alguém aprender. O que se deseja, nessa etapa, é que o licenciando aprenda os saberes profissionais pela observação, que pratique esses saberes durante a regência e registre seu percurso de aprendizagem.

Assim, conhecer a escola como um sistema, a profissão professor e o perfil dos alunos do Ensino Médio tem sido o desafio imposto. Como produto final e de avaliação, os licenciandos entregam um porta-fólio. Nele, apresentam o que foi produzido ao observar, analisar e registrar a história de uma classe, com seu professor de Química, em uma escola determinada por seu contexto, seu plano de ensino e sua experiência na regência com os alunos, com todos os pontos positivos e negativos interpretados à luz do contexto e das teorias

de ensino-aprendizagem estudadas.

Diversos estagiários demonstram, em seus relatos e registros, que conseguem olhar de forma extraordinária o que antes, em função de suas concepções de um ambiente tido por conhecido, era visto como comum: a escola, a sala de aula, o professor e os alunos, o momento educacional.

Por meio do olhar dos estagiários, acompanhamos a evolução e a involução das escolas, percebemos a satisfação e insatisfação dos docentes, o interesse e o desinteresse dos alunos pelo que lhes é ensinado, contribuindo para entender a situação da educação em Química no Distrito Federal.

Sabendo que o autoconhecimento se dá na relação com o outro, que não podemos superar as dificuldades sem entender o presente e pretendendo participar da construção do futuro, neste trabalho, buscamos delinear o perfil dos professores de Ensino Médio do Distrito Federal e suas expectativas em relação às escolas em que atuam. Conhecer o perfil dos professores é uma necessidade para visualizar caminhos que possam contribuir para o estabelecimento de estratégias de formação inicial e continuada, com a finalidade de capacitar os licenciandos e professores na busca de alternativas para melhorar o ensino e consequentemente a aprendizagem dos seus alunos.

METODOLOGIA

Para conhecer o contexto escolar, o professor supervisor (professor do Ensino Médio) e os alunos da escola, os estagiários recebem instrumentos para coleta de dados, que são questionários ou organizadores para entrevistas semi-estruturadas. É nesse instrumento que focamos nossa atenção para identificar a formação do professor, como ele se prepara para ensinar, as facilidades e as dificuldades enfrentadas, as perspectivas futuras etc. Para tanto, utilizamos os dados contidos nos porta-fólios de 60 estagiários, que concluíram a disciplina nos dois semestres de 2005, que incluem 60 professores, sendo que dois deles trabalham exclusivamente em escolas particulares.

Recorremos também a uma monografia de graduação que apresenta dados oficiais da Secretaria de Educação do Distrito Federal – SEDF, explicando o contingente de professores habilitados em Química e dados oficiais sobre as escolas do DF disponibilizados em Números da Educação do MEC (BRASIL, 2005).

Em relação às atividades de extensão, em uma perspectiva de formação continuada, os professores de Ensino Médio que supervisionam os estagiários são convidados a compor um grupo de estudos, a fim de levantar e discutir a realidade escolar e do ensino e as novas exigências educacionais. As atividades do grupo de estudo são sistematizadas por meio de cursos de extensão de 30 horas cada, oferecidos semestralmente.

Os dados apresentados a seguir são relativos a escolas de várias regiões administrativas, a saber: Plano Piloto, compreendendo Asa Norte, Asa Sul e Cruzeiro; Lago Norte; Lago Sul; Taguatinga; Ceilândia; Sobradinho; Guará; Gama; Recanto das Emas; Núcleo Bandeirante; Planaltina; Santa Maria.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O sistema de ensino público do DF está organizado de forma que escolas se especializem em níveis de oferta: de 1o a 5o ano (nas chamadas Escolas-Classe); de 6o a 9o ano (nos denominados Centros de Ensino Fundamental); e de Ensino Médio (nos denominados Centros de Ensino Médio). Situações excepcionais existem, em que são oferecidos na mesma escola tanto Ensino Fundamental quanto Ensino Médio (nos denominados Centros Educacionais). Podemos considerar que, majoritariamente, as escolas de Ensino Médio foram construídas para esse fim e seu quadro docente é de especialistas¹. No caso das escolas particulares, diferentemente, a maioria oferece todo o ensino básico e, em várias, também o ensino superior. Nelas, nem sempre os professores são licenciados em Química, além de ser comum licenciandos atuarem como docentes.

Destacando que oficialmente existem

condições materiais para desenvolver um bom trabalho e que os profissionais atuantes nas escolas possuem a qualificação mínima exigida, apresentamos a seguir o perfil de uma amostra de professores de Química que atuam como supervisores, nas escolas, dos estágios obrigatórios da licenciatura.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Os dados referem-se a uma amostra de 58 professores, sendo que 54 são licenciados em Química, 2 são bacharéis (cursando complementação pedagógica necessária para atender a exigências da SEDF) e 2 são alunos da Licenciatura em Química da UnB. Eles ministram aulas em escolas particulares, haja vista que, atualmente, mesmo para trabalho de contrato temporário, a SEDF exige que o candidato à vaga de professor tenha concluído o Curso de Licenciatura em Química.

As instituições em que se formaram os professores são: Universidade de Brasília (22), Universidade Católica de Brasília (19), Universidade Federal de Goiás (4), Universidade Estadual de Goiás (2), Universidade Federal de Minas Gerais (2), Universidade Federal do Rio de Janeiro (1), Universidade Federal do Piauí (2), Universidade Federal da Paraíba (1), Centro Universitário de Patos de Minas (2), Universidade Federal de Viçosa (1). Entre eles, 1 está fazendo doutorado, 6 estão no mestrado, 11 fazem curso de especialização, 18 dizem estar participando de cursos de atualização de curta duração. Apenas 36,2% dos professores afirmam não estar participando de quaisquer cursos de formação. Não é uma realidade comum no Brasil a presença de tantos professores qualificados. Em muitas regiões do Brasil, é comum a carência de professores habilitados para ensinar Química. ..

JORNADA DE TRABALHO

Com relação à carga horária semanal de trabalho, 18 professores têm jornada de 20 horas (jornada reduzida na escola pública) e atuam no

curso noturno; destes, 4 desempenham outras atividades que não o magistério e 8 são professores também em escolas particulares do DF. Vinte e sete (27) professores são efetivos, com jornada de 40 horas semanais. Entre estes, alguns também lecionam em escolas particulares ou agregam mais 20 horas, na forma de contrato, no próprio sistema público.

Normalmente, para o professor com jornada de 20 horas, o número de horas-aula é de 16, para o de 40 horas, não ultrapassa 32. No entanto, a carga horária que completa a jornada deve, a rigor, ser cumprida na escola em atividades de preparação de aulas e avaliações, em reuniões pedagógicas ou de coordenação, ou ainda no atendimento aos alunos. Assim, a jornada de trabalho da maioria dos professores supera 8 horas/dia.

TEMPO DE SERVIÇO, EXPERIÊNCIA DO PROFESSOR, SATISFAÇÃO EM SER PROFESSOR

Em relação à experiência no magistério, o tempo de serviço dos professores é caracterizado por: 20 anos (2 professores); mais de 15 anos (3 professores); de 10 a 14 anos (9 professores); de 5 a 9 anos (18 professores); 4 ou menos que 4 anos (14 professores); não informaram (12 professores).

Observa-se que a maioria possui menos de 10 anos de experiência no magistério, e seria esperado que, perante a carreira docente, para esses profissionais, as expectativas fossem positivas, conforme será visto a seguir.

Dos 58 professores, 19 afirmam estar satisfeitos com a profissão. Sete (7) dizem sentir satisfação pela relação mantida com os alunos, mas estão desestimulados pelo salário. Sete (7) sentem-se plenamente insatisfeitos, mas estão acomodados. Vinte e cinco (25) professores estão empenhados na disputa de outros cargos e fazem concursos para mudar de profissão. Os resultados indicam, portanto, que a maioria está insatisfeita.

Quando questionados sobre a qualidade do ensino público, 39% dos professores têm opinião desfavorável, mostrando descrença no sistema. Um

(1) professor afirma estar satisfeito com o ensino ministrado e outro alega estar relativamente satisfeito. O restante, isto é, a maioria não expôs seu ponto de vista.

Quanto ao que poderia ser feito para melhorar a escola pública, apenas 18% apontaram situações que contribuiriam para alterar o quadro atual, entre os fatores citados estão: aumento de carga horária, redução de conteúdo, melhoria de recursos didáticos pedagógicos, maior integração escola-família. Ao citar aumento de carga horária e redução de conteúdo, podemos inferir que o professor cumpre em suas aulas um programa de ensino, que não é interpretado como uma proposta flexível e sim como um destino inalterável, preponderando o "cumprimento dos conteúdos" antes da busca pela aprendizagem.

Sobre a integração escola-família é perceptível o desejo do professor de receber reconhecimento por parte da família. Esteves (1999) aponta que no passado os pais apoiavam o sistema de ensino e os professores diante das dificuldades no processo de aprendizagem e da educação dos filhos. Na atualidade, encontramos uma defesa incondicional dos alunos por parte da família, seja qual for o conflito na relação professor-aluno.

A insatisfação pessoal e a descrença no ensino público podem ser mais bem compreendidas pelo exposto por Esteves (1999), que levanta problemas semelhantes ao quadro observado em várias escolas atingindo os professores. No entanto, os professores possuem dificuldade em descrever as causas que acarretam o estado insatisfatório atual, atribuindo-o a fatores tais como greves da categoria, falta de comprometimento dos professores, insatisfação com o salário, desmotivação ocasionada pelo sistema de avaliação implantado etc. Esteves (1999) cita, entre as mudanças sociais na função docente, o *status* social que é estabelecido a partir de critérios econômicos, com a desvalorização salarial produzindo uma depreciação social da profissão.

AVALIAÇÃO NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

Quanto ao sistema de avaliação implantado nas escolas públicas do DF,² nos últimos anos, o que desagradou a maioria dos professores investigados está relacionado à avaliação qualitativa. Na concepção dos professores, as provas que, sabemos, por muito tempo constituíram um recurso de poder, permitindo impor maior disciplina e obrigando maior interesse, ainda que por coação, passaram a ter menor importância. Ao que parece, é grande o número de professores que não estavam preparados para tais mudanças e não souberam reorganizar o sistema de trabalho. Assim, parte dos professores renunciou ao papel de conceber novas estratégias para manter a atenção dos alunos.

Esteves (1999) lembra que, no contexto atual, impõe-se um equilíbrio entre aspirações opostas, exigindo um professor que desempenhe um papel de amigo, de companheiro e de apoiador do desenvolvimento do aluno e também que exerça as funções seletivas e avaliativas, aparentemente incompatíveis com a anterior.

De acordo com os dados de 2003 (BRASIL, 2005), o rendimento escolar dos alunos do nível médio do DF, independente de a instituição ser pública ou particular, apresentou as seguintes taxas: 72,1% de aprovação, 16,7% de reprovação e 11,2% de abandono. Sabemos que a exclusão por repetência de alunos do Ensino Médio foi significativa antes das mudanças na avaliação.

Observa-se que muitos professores não têm clareza de que, com a expansão do ensino, os problemas que estavam fora das salas de aula passaram para seu contexto. Dessa forma, não procuraram alterar o que ensinam e nem os meios didáticos de ensinar, insistindo em práticas docentes desvinculadas das peculiaridades das diferentes clientela.

Sobre a forma de avaliar a aprendizagem dos alunos, todos os 58 professores utilizam provas, mas estas correspondem a uma fração pequena do total de pontos da nota. Assim, outras formas de avaliação são utilizadas tais como: rela-

tórios ou fichas dos experimentos (citados pelos que realizam experimentos), participação, comportamento, trabalhos, estudo dirigido, exercícios, cadernos, debates, observação em aula, presença, seminários etc. Algumas escolas, sobretudo as maiores, onde encontramos mais de um professor de Química para a mesma série, aplicam provas unificadas preparadas por apenas um dos professores em um sistema de revezamento. Nenhum professor falou sobre avaliação do ensino.

PRÁTICA PEDAGÓGICA – OBJETIVOS E PARÂMETROS CURRICULARES

Com relação à prática pedagógica, destacamos os objetivos que os professores atribuem para o ensinar Química: 11 professores enfatizam a relação do conhecimento químico com o cotidiano; 8 o preparo para a cidadania; 8 o preparo para a vida; 6 o preparo para o ingresso no ensino superior; 4 o desenvolvimento do raciocínio e da autonomia; e 2 o mostrar a importância da ciência para o desenvolvimento da humanidade.

Com relação ao conteúdo programático desenvolvido nas aulas, 21 professores seguem a proposta apresentada pela SEDF – Currículo Básico do Distrito Federal; 11 seguem as orientações do Programa de Avaliação Seriada da Universidade de Brasília – PAS/UnB, não-curriculares; 7 utilizam como parâmetros tanto o currículo da SEDF quanto os objetos de avaliação do PAS/UnB; um professor alega não considerar nem o currículo da SEDF, nem o PAS/UnB. Sete não responderam.

Os 21 professores que seguem a proposta curricular da SEDF dizem que o fazem por recomendação ou imposição da escola, reforçando o que mencionamos acima, isto é, eles não reconhecem a liberdade que hoje o professor dispõe de conceber o que vai ensinar³. Consideram a proposta como uma determinação da instituição que os emprega.

RECURSOS PARA A PREPARAÇÃO DE AULAS

Com relação às condições individuais para a preparação para a docência, procuramos conhecer sobre o acesso dos professores a revistas de divulgação científica e à internet. Os professores dispõem de acesso à internet na sua própria casa, exceto um, que informou não dispor desse recurso. Dez professores são assinantes de *Química Nova na Escola*⁴ – QNEsc; um professor acessa o periódico pela internet. Dez também citam a *Scientific American Brasil*. Dois referem-se à revista *Galileu*, quatro à *Superinteressante* e três à *Ciência Hoje*. Sete professores disseram não ter contato com nenhum material desse tipo. Assim, apenas 11 dos professores analisados não dispõem de publicações periódicas para melhorar sua prática pedagógica. Os demais, ao que parece, investem na sua formação, pois utilizam várias delas.

LIVRO DIDÁTICO

Quanto ao trabalho em sala de aula, nas escolas particulares, os professores adotam e trabalham com livros; nas públicas, os livros são adotados por professores de três escolas do Plano Piloto, de uma de Taguatinga e de uma de Ceilândia⁵.

Cinco dizem não estarem satisfeitos com o material adotado e apenas um justifica sua insatisfação pelo excesso de gravuras. Há professores indiferentes à qualidade do livro adotado.

Dezenove disseram que não adotam livros, alegando que os alunos são de baixa renda. Cinco entre eles informaram que, para a escola pública, preparam apostilas. As apostilas são uma forma de entregar o conteúdo sistematizado para os alunos com menor custo. Em alguns casos, as apostilas contêm apenas exercícios retirados de livros. Cinco professores afirmaram ter tentado adotar o livro de Química do autor Sardella, volume único, tendo como critério o preço.

Merece destaque a forma que encontraram os professores de uma escola de cidade satélite para promover o acesso dos alunos a um livro didático. Por meio de um projeto dos professores,

cada aluno do curso diurno contribuiu com R\$ 5,00. Com o montante arrecadado, a escola adquiriu dois (2) carrinhos para o transporte de livros e 100 livros de Química do grupo PEQUIS. Os professores levam para a sala, durante a aula de Química, o carrinho com 50 livros para uso exclusivo na aula. O controle e a conservação dos livros são de responsabilidade dos alunos.

Excetuando essa escola, evidenciamos a falta de contato dos alunos, de baixa renda e principalmente do noturno, com o livro didático. Entendemos que cabe à escola desempenhar importante papel no acesso à leitura e interpretação de textos, mas observa-se que o que prevalece é o ensino oral. A implantação, em 2004, do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio (PNLEM) garantiu a distribuição de livros de Química para todos os alunos de escolas públicas do país, a partir de 2008, superando as dificuldades enfrentadas nas escolas.

As escolas públicas possuem biblioteca e várias disponibilizam o empréstimo de livros. Entretanto, por meio de um instrumento de coleta de dados sobre os alunos da escola, constata-se que poucos frequentam a biblioteca. A falta de livros como recurso para a aprendizagem vem sendo interpretada pela comunidade escolar como natural, pois os alunos recebem pouco incentivo para fazer uso da biblioteca como instrumento que os estimule a ler e a interpretar.

VÍDEOS DIDÁTICOS

Sobre o uso de vídeos nas aulas de Química, 17 professores dizem fazer uso desse recurso, mas a frequência com que utilizam é baixa. Cinco citam utilizar um único filme, dois usam os vídeos da QNEsc (*Cadernos Temáticos*) e um citou o *Télcursus 2000*. Os professores não mencionaram a *TV Escola*⁶, cujo acervo consta da videoteca da escola, fato desconhecido dos professores. Há, na SEDF, uma videoteca, cujo acervo contém mais de duas mil fitas de vídeos educativos sobre os mais diversos temas e 950 fitas com a programação veiculada pelo TV Escola, direcionadas ao trabalho do aluno

em sala de aula e à capacitação de professores. As fitas estão disponíveis para empréstimos ou cópia.

Como tentativa de interpretar a razão de os professores não utilizarem tal recurso para o ensino, ressaltamos que as escolas recebem uma quantidade de alunos que varia entre 900 a 2.800. É comum, em um turno, a escola atender mais de 600 alunos. Assim, em um mesmo horário há entre 15 e 25 salas de aulas em funcionamento. A maioria das escolas dispõe de 1 a 3 aparelhos de TV com vídeo ou CD. Algumas possuem TV de 20 polegadas, em outras, a TV ou o vídeo apresenta problemas, principalmente pela ausência de controle remoto. Nesse contexto, os professores precisam agendar com antecedência o uso desses aparelhos. Há ainda escolas que dispõem de uma sala própria devidamente equipada e em boas condições, mas, segundo o levantamento dos estagiários, são os professores de língua estrangeira e de ciências sociais os que mais fazem uso desses recursos. Talvez a disputa e a pouca disponibilidade de aparelhos justifiquem a reduzida utilização de filmes na prática pedagógica do professor de Química.

Temos realizado, na Universidade de Brasília, análises de várias séries de vídeos do acervo da *TV Escola*. A maior parte dos filmes apresenta informações de modo contextualizado e com um enfoque interdisciplinar. Em nosso estudo, verificamos que muitos vídeos do acervo da *TV Escola* podem ser utilizados para introduzir, motivar, ilustrar ou concluir um trabalho de ensino-aprendizagem.

ATIVIDADES EXPERIMENTAIS

Os *Números da Educação no Brasil 2003* indicam que 83,5% das escolas possuem laboratório (BRASIL, 2005). Os estagiários procuraram saber, ao entrevistar e acompanhar o trabalho dos professores supervisores, se experimentos são realizados no laboratório ou em sala de aula. Os estagiários também visitaram os laboratórios e verificaram que muitos estão desativados, em alguns casos, estão abandonados, sendo o espaço

convertido em depósito. Em três das escolas públicas em que trabalham os professores entrevistados, há um professor específico para ministrar aulas no laboratório, de forma que os alunos, semanal ou quinzenalmente, fazem experimentos. Vinte e quatro professores responderam que fazem experimentos em suas aulas.

Desses, cinco não usavam laboratório, levavam o material necessário para a sala de aula. Os materiais necessários para as experiências nem sempre são da escola, alguns conseguem emprestado na universidade ou nos laboratórios em que trabalham. Dois professores afirmaram realizar um ou dois experimentos durante todo o ano letivo. Onze professores informaram não realizar experimentos e justificaram que o tempo de aula é muito curto. Os demais não responderam.

Quanto à importância da atividade experimental no ensino-aprendizagem de Química, 19 professores não manifestaram opinião a respeito. Os outros consideraram importante e justificaram. Expressaram que ensinar por meio de atividades experimentais é uma forma de: relacionar teoria e prática (9), concretizar o conteúdo abstrato (2), demonstrar a teoria (1), facilitar a aprendizagem (4), quebrar a rotina e diversificar a aula (2), possibilitar discussão (1), tornar o conteúdo significativo (1), desmistificar a Química (1). Quanto à aprendizagem, os professores consideraram que a experimentação permite ao aluno: visualizar o fenômeno (3), construir conhecimento (3), motivar-se (7), tornar-se ativo e descobridor (1), compreender ou entender a Química (3). Quando um laboratório de uma escola pública está em funcionamento regular, há um professor responsável, ministrando semanalmente uma aula prática de Química. Os professores justificam os laboratórios desativados pela ausência de um preparador, tomando como modelo os laboratórios das universidades. Dessa forma, consideram que a aula prática é uma sobrecarga ao professor, que deve preparar as aulas e manter em ordem o laboratório. Geralmente não consideram a possibilidade de ter os alunos como parceiros na manutenção do espaço, além de atribuírem maior valor ao conteúdo teórico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos expressar aqui alguns traços do perfil de uma parcela dos professores que permitem perceber, na amostra estudada, avanços e resistências às práticas consideradas necessárias à renovação pedagógica.

Fato é que muitos professores estão desestimulados e as justificativas de insatisfação não abarcam a complexidade de fatores que estão relacionados à estrutura da escola como sistema. O ambiente mudou, provocado pela expansão do ensino, pela diversidade de alunos, pelas mudanças sociais; isso revela que as exigências se alteraram, pois, com a ampliação do acesso, tem sido exigida a permanência dos alunos na escola.

Tem sido motivo de preocupação a insípida manifestação dos professores em explicitar caminhos para a melhoria das escolas públicas e do ensino em geral. Muitos explicam de maneira pontual, colocando situações que podem ser por eles resolvidas – por exemplo, decidir o que e como ensinar. Notamos a dificuldade que os professores encontram em perceber o quadro atual e consideramos necessário, na formação continuada e na formação inicial, colocar em discussão todos os fatores citados a partir da visão da escola como um sistema.

Concordamos com Enguita (2004), em sua interpretação da escola como um sistema racional, natural e aberto. Como sistema racional, há uma relação instrumental entre recursos e propósitos, que na escola se traduz por ordenação e sujeição correta dos meios a certos fins. O professor faz parte do meio, pois o propósito final da escola é a aprendizagem do aluno. Ao caracterizar a escola como sistema natural, expõe o significado como organização que procura sobreviver, permanecendo mais ou menos igual a si mesma, independentemente do que isso implique para os fins. Pode haver um ajuste da organização aos interesses e desejos de seus membros. Enguita (2004) defende que:

Quando uma organização escolar abre-se a si mesma (torna-se flexível) e flexibiliza sua relação com o entorno (torna-se aberta), passamos do nível da estrutura ao do sistema pleno. [...] Não se empenha em manter configurações próprias nem relações com o entorno que

já caducaram, ou que não respondem nem aos fins, nem ao contexto, mas busca e consegue novos estágios de equilíbrio. Então, a organização se desenvolve, evolui para responder as necessidades e oportunidades mutáveis (p. 104).

Assim, consideramos que o conhecimento histórico e o levantamento da situação atual podem ajudar os licenciandos e os professores em exercício a entender, enfrentar e buscar alternativas compatíveis com a escola em que atuam.

Quanto à contribuição das atividades de extensão no processo de conhecimento da escola, vivenciamos, em cursos que reuniram professores de Química (supervisores de estágio), a oportunidade de levantar discussões para conhecer melhor o aluno, a instituição de ensino, a profissão professor, os pais, a sociedade local, enfim, o contexto escolar. Destacamos a importância, nesses cursos, de direcionar a formação para além de conteúdos e metodologias de ensino de Química.

O que parece ser premente na formação continuada é conhecer a situação particular em que se encontra cada escola ou até mesmo as diferentes realidades em uma mesma escola (ensinos diurno e noturno). Na interpretação dessas realidades, citamos Perrenoud⁷ (1994), em Charlier (2001), que apresenta duas possíveis vias para a evolução do ofício de professor, a saber: a proletarianização ou a profissionalização:

- *os professores vêm-se progressivamente despossuídos de seu ofício em proveito da noosfera de pessoas que concebem e realizam os programas, as condutas didáticas, os meios de ensinar e de avaliar, as tecnologias educativas e que pretendem oferecer aos professores modelos eficazes de ensino – é uma forma de proletarianização;*
- *os professores tornam-se verdadeiros profissionais, orientados para a resolução de problemas, autônomos na transposição didática e na escolha de estratégias, capazes de trabalhar em sinergia no âmbito de estabelecimentos e de equipes pedagógicas, organizados para gerir sua formação contínua – é a profissionalização (PERRENOUD, 1994 apud CHALIER, 2001, p. 83).*

Contribuir para a profissionalização dos professores tem sido nossa meta.

ratividade Química, de Martha Reis (3).

⁶ "A TV Escola é um Programa da Secretaria de Educação a Distância, do Ministério da Educação, dirigido à capacitação, atualização e aperfeiçoamento de professores da educação básica e ao enriquecimento do processo de ensino-aprendizagem." (<http://portal.mec.gov.br/seed/index.php?option=content&task=view&id=65&Itemid=195>)

⁷ PERRENOUD, P. La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris: L'Harmattan. 1994 apud Charlier (2001, p. 83).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, J. D.; MÓL, G. S. A necessidade de qualificação dos professores de Química do Distrito Federal. Monografia de Graduação. Instituto de Química. Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

BITTENCOURT, C. M. F. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BRASIL. Indicadores – Números da Educação no Brasil 2003. Distrito Federal: Ministério de Educação e Cultura/ INEP Maio de 2005.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L.; Perrenoud, P.; ALTET, M.; CHARLIER, É. (Org.) Formando professores profissionais. Quais estratégias? Quais competências? 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DINIS, A. C.; BAPTISTA, J. A. Análise de vídeos educativos do TV Escola para a utilização no ensino de química. Monografia de Graduação. Instituto de Química. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

ENGUITA, M. F. Educar em tempos incertos. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ESTEVES, J. M. Mudanças Sociais e Função Docente. In: NÓVOA, A. (Org.) Profissão Professor. 2. ed. Portugal: Porto, 1999.

PERRENOUD, P. Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Joice de Aguiar Baptista é Professora, Doutora em Química do Instituto de Química da UnB, joice@unb.br

Roberto Ribeiro da Silva é Professor, Doutor em Química do Departamento de Química da UnB, bobsilva@unb.br

Ricardo Gauche é Professor Doutor em Psicologia do Instituto de Química da UnB e gerente de Interação Educacional Coordenação de Pesquisa em Avaliação da UnB (Cespe/UnB) – gauche@unb.br.

Patrícia Fernandes Lootens Machado é Professora, Doutora em Engenharia Química da UnB, plotens@unb.br

Wildson Luiz Pereira dos Santos é Professor Doutor em Educação do Instituto de Química da UnB, wildson@unb.br.

Gerson de Souza Mól é Professor Doutor do Instituto de Química da UnB, gml@unb.br.

NOTAS

¹ De acordo com Aguiar e Mól (2005), em 2004, nem todos os professores de Química eram licenciados, pois, até 2001, era comum a SEDF contratar profissionais formados em bacharelado ou área afim, não-licenciados, para atuarem em regência de classe, desde que se comprometessem a apresentar o diploma de licenciatura em 24 meses. Além disso, excepcionalmente, professores podiam, como até hoje ocorre, ser autorizados a dar aulas de química, sem necessariamente possuir formação específica. Havia e há ainda professores com habilitação plena em química que atuam no ensino fundamental, inclusive nas séries iniciais.

² Art. 128. Na educação básica, a avaliação do rendimento do aluno observará: I – avaliação no processo, contínua, cumulativa e abrangente, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os fatores quantitativos do desempenho do aluno; II – prevalência dos resultados obtidos pelo aluno no decorrer do período letivo sobre provas ou exames finais quando previstos... (resolução no 1/2005-cedf, de 2 de agosto de 2005).

³ CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988: Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas [...].

⁴ <http://qnesc.sbg.org.br/>.

⁵ Os livros mais mencionados foram: Química na Abordagem do Cotidiano, de Tito e Canto (4); Química e Sociedade, do grupo PEQUIS (4); Química, de Usberco e Salvador (3); Inte-

Exclusão social, vulnerabilidades e empoderamento comunitário

Leides Barroso Azevedo Moura

RESUMO

Este artigo comenta as bases conceituais que devem estruturar um trabalho extensionista e reforça que à medida que avança a sociabilidade contemporânea – que se encontra constituída na presença de exclusão social e vulnerabilidades – se tornam essenciais as iniciativas na área do empoderamento voltadas para a recompreensão da vida em coletividade e ressignificações da participação ativa do povo brasileiro na dinâmica da construção do Estado democrático de direito. Descrevem-se conceitos de exclusão social, vulnerabilidades e empoderamento e exemplifica-se com um projeto acadêmico de caráter extensionista desenvolvido na região metropolitana de Brasília no ano de 2007. Conclui-se que o empoderamento pode ser o processo de abertura de espaço para a consolidação da democracia moderna e da cidadania ativa, baseada em princípios coletivos.

Palavras-chave: exclusão social, vulnerabilidades, empoderamento, cidadania.

ABSTRACT

The article describes a strategic conceptual foundation to develop projects outside the gates of Public Universities at local communities. It reinforces that as the contemporary social relationship based on the presence of social exclusion and vulnerabilities increases in Brazilian's regions, the initiatives in the area of community empowerment become essential. The empowerment process of a community could warrant a better comprehension of community life and active participation of Brazilian people in the construction of their citizenship and the process of democratization. It describes the concepts of social exclusion, vulnerabilities and empowerment and provides an example of a project developed in the metropolitan area of Brazil's capital. In conclusion, empowerment could be a process to consolidate modern democracy and active citizenship.

Key-words: social exclusion, vulnerabilities, empowerment, citizenship.

EXCLUSÃO SOCIAL, VULNERABILIDADES E EMPODERAMENTO COMUNITÁRIO

O mundo contemporâneo vem experimentando uma intensificação da modernidade, e esse fato tem sido um dos fatores desencadeadores de profundas mudanças nas relações e nas interações entre os indivíduos, nos processos de constituição de valores e no estabelecimento de identidades, contribuindo para a excessiva individualização da ação coletiva produzida pela reformulação do modo de produção capitalista. É preciso considerar que o funcionamento da sociedade capitalista de classes cerceia o direito universal à segurança alimentar, à habitação digna e à educação para a liberdade e autonomia, bem como o direito político de representar e ser representado e o direito de usufruir do capital social em todos os ciclos da vida humana. Esse cerceamento precisa ser permanentemente problematizado em um projeto comunitário de acesso a bens da cidadania que impeçam a precarização dos serviços coletivos disponíveis. À medida que cresce uma sociabilidade estruturada na presença de exclusão social e vulnerabilidades, tornam-se essenciais as iniciativas na área do empoderamento voltadas para a recompreensão da vida em coletividade e das ressignificações da participação ativa do povo brasileiro na dinâmica da construção do Estado democrático de direito.

Para as finalidades do presente texto, realiza-se uma reflexão acerca dos temas da exclusão social, das vulnerabilidades sociais e do empoderamento comunitário como eixos de análise estrutural para a realização de projetos extensionista. Abordaremos esses temas – sem preocupação sistêmica –, explorando as implicações para educadores e educandos na prática de atividades de inserção comunitária desenvolvidas pela academia. É importante ressaltar que não é nossa pretensão uma revisão ampla do domínio teórico interdisciplinar, mas sim uma apreciação de alguns temas que se apresentam em contínua elaboração. Trata-se de um convite à reflexão em busca da ação que a comunidade, os gestores de projetos e os atores

sociais precisam desencadear na luta pela equidade de acesso aos direitos humanos e às novas sínteses dialéticas entre exclusão, vulnerabilidade e empoderamento. Da exclusão pode nascer o fortalecimento da participação dos cidadãos para a inclusão e o repúdio às desigualdades. Uma nova síntese, alicerçada na combinação entre processo histórico e capacidade de indignar e propor mudanças. Ao final do texto descreve-se brevemente uma experiência extensionista na região metropolitana de Brasília chamada Varjão, como parábola ou exemplo do cotidiano acadêmico de projetos que contemplem o empoderamento da comunidade.

EXCLUSÃO E VULNERABILIDADES

A exclusão social apresenta-se como escassez de recursos econômicos, sociais e políticos e com frequência como um déficit de integração do cidadão aos seus direitos. A ruptura da ligação entre o indivíduo e o acesso aos elementos básicos da cidadania fertiliza a exclusão. A quebra dos laços sociais decorrente da exclusão social gera uma não-cidadania.

A questão da precarização das condições do trabalho e da escassez de ofertas de ocupações – oriunda das exigências de um mercado neoliberal, que exige cada vez mais a qualificação profissional específica como requisito básico para a economia capitalista – tem gerado profundo impacto na pirâmide ocupacional. Cada vez mais parece distante a possibilidade de testemunhar as pessoas cadastradas nos programas de transferência de renda passar da assistência como “modo de vida” para o mundo do trabalho como vetor de segurança financeira e dignidade social. É preocupante o fato de que as perspectivas de inserção no mercado via trabalho estão se tornando remotas para uma grande massa cada vez mais jovem de mão-de-obra não qualificada.

A escassez de sobrevivência não é uma questão de responsabilidade individual da pessoa pobre, do jovem com baixa escolaridade ou de qualquer outro grupo vulnerável; ela precisa ser

pensada em um contexto estratégico de negação de direitos, de ruptura de coesão social, de negação do direito de ter direitos, de ser impedido de ter e, portanto, de vir a ser.

Nesse sentido, Escorel (1999) define exclusão social como um processo que envolve trajetórias ou processos de vulnerabilidade, fragilidade, precariedade e até ruptura dos vínculos sociais, sendo abordado em cinco dimensões da existência humana constituintes do social: econômico-ocupacional, sociofamiliar, cidadania, representações sociais e da vida humana. A análise dessas dimensões irá retratar a realidade paradoxal brasileira em que regimes políticos enfatizando o Estado de direito convive com severos índices de desigualdades sociais constituindo um exército de seres humanos marcados por uma ausência de lugar no mundo.

Chesnais (1999) afirma que o profundo sentimento de insegurança na vida brasileira é provocado pela desintegração do tecido social levando a um mal-estar coletivo e a um desregramento das instituições públicas. A magnitude e a intensidade da desigualdade social brasileira, expressas por meio dos indicadores demográficos e epidemiológicos, demonstram que embora vivamos um mito de país pacífico, sem guerra oficial declarada, labutamos cotidianamente com os espólios e as conseqüências de uma “guerra” gerada pela crescente exclusão social e pela desigualdade de acesso a elementos básicos da sobrevivência plena.

Abordando a intensificação da modernidade e a produção do “refúgio humano”, ou na linha de pensamento que estamos seguindo “excluídos” do social, o sociólogo Zygmunt Bauman (2005, p. 54) descreve os resultados desse sistema societário excludente:

[...] As causas da exclusão podem ser diferentes, mas, para aqueles situados na ponta receptora, os resultados parecem ser quase os mesmos. Confrontados pela intimidante tarefa de ganhar os meios para a sobrevivência biológica, enquanto se vêem privados da autoconfiança e da auto-estima necessárias para a sustentação da sobrevivência social, eles não têm motivos para contemplar e

saborear as distinções sutis entre o sofrimento planejado e a miséria por descuido. [...] Seja por uma sentença explícita ou por um veredito implícito, mas nunca oficialmente publicado, tornaram-se supérfluos, imprestáveis, desnecessários e indesejados, e suas reações, inadequadas ou ausentes, transmitem a censura de uma profecia auto-realizada.

As regiões metropolitanas consideradas periféricas são marcadas pela degradação ambiental e pela insuficiência dos equipamentos urbanos. A ocupação desse espaço por uma camada populacional pobre e vulnerável tem sido acompanhada por indicadores que demonstram a insegurança social dessas populações, configurando um fenômeno chamado de “periferização da pobreza”. Com isso, todos os campos disciplinares ou cursos de graduação e pós-graduação que desenvolvam atividades comunitárias em regiões economicamente segregadas precisam problematizar com seus educandos (bolsistas e voluntários da extensão) as questões que envolvem exclusão social e as desigualdades decorrentes do acirramento do capitalismo como pano de fundo dos conteúdos teóricos e práticos a serem abordados.

Na área da saúde, por exemplo, desenvolver atividades de cuidado em uma situação de doença ou de promoção de saúde envolve discutir as questões macrofertilizadoras ou potencializadoras do processo saúde-doença. A situação de exclusão social que o cliente está inserido, suas vulnerabilidades e o processo de empoderamento do indivíduo, da família e da comunidade precisam estruturar o plano de cuidado e as atividades de promoção de saúde.

Viver na contemporaneidade significa testemunhar as situações caóticas de inúmeros grupos sociais e a luta pela sobrevivência –, essas são vidas que apenas aguardam o destino da exclusão. E significa assistir aos espetáculos e às ruínas nas cidades bem como às disputas pelas terras e pela sobrevivência no campo. Significa acompanhar as guerras étnicas e religiosas, os atos terroristas, a destruição de inteiras regiões via desastres “naturais”. Mudanças sociopolíticas precisam acontecer

para que tenhamos esperança de que os nossos indicadores de desigualdade social tomarão a direção descendente. Contudo, é em defesa da reflexão que se busca levantar questões que precisam ser discernidas pelos educadores e pelos educandos nos níveis de ação individual e comunitária, problematizando as vulnerabilidades crescentes inerentes ao modo de viver contemporâneo, marcado pelas múltiplas faces da violência estrutural e pela negação do sentido humano de vida.

EMPODERAMENTO

Empoderamento enfatiza o acesso às estruturas políticas de decisões socioeconômicas bem como a maximização das oportunidades disponíveis a despeito das barreiras nas estruturas sociais. O uso da palavra empoderamento nos projetos de desenvolvimento comunitário como um produto final – sem que se considere o necessário estabelecimento, em primeira instância, das bases do processo e, somente a partir dele, a objetivação de um resultado – tem gerado intervenções superficiais que banalizam esse conceito. Moura (2008) afirma que as instituições financiadoras têm exercido pressão sobre as mais diversas organizações, apoiando projetos de desenvolvimento comunitário com fins de “empoderamento” pela simples razão de o conceito ter se tornado parte de uma agenda global de compromisso dos países; contudo, na realidade, os projetos não contemplam o ponto de partida essencial: a participação ativa da própria comunidade na interpretação e na definição de seus problemas e na ressignificação ou na elaboração de políticas públicas que visem à proteção social, e dessa forma a operacionalização do conceito pode servir às elites dominantes como estratégia de mitigação da realidade social e de não enfrentamento de problemas e conflitos.

Empoderamento sugere um processo de desenvolvimento de um maior controle acerca de vários aspectos da existência humana e uma expansão da consciência individual ou dos grupos sociais que percebem a delimitação de competências em âmbito individual, familiar, comunitário

e estatal. É o exercício dessas habilidades e competências que gera confiança na gestão de problemas nas diversas dimensões da vida humana. A capacitação do ser político e as repercussões do compromisso com a comunidade levam o indivíduo a executar cada vez mais ações de maneira consciente e organizada, denunciando a ausência das instituições de proteção social ou sua presença fragmentada e incompetente, incapaz de produzir impacto na qualidade de vida dos cidadãos.

De maneira mais geral, empoderamento pode ser compreendido como a promoção de medidas que enfatizem o fortalecimento da ação individual e coletiva, visando ao desenvolvimento sustentável em âmbito local no que concerne à gestão dos problemas e à criação de alternativas. Estas, por sua vez, são marcadas por mudança das relações de poder, em um processo contínuo de renovação promovida pelo aumento do poder econômico, social e político das pessoas, das famílias, dos grupos sociais e das organizações da sociedade civil. Daí não ser indicada a utilização de empoderamento como modelo, pois a dinâmica da renovação não é restrita a uma estrutura estática – como o é a de um modelo –, mas sim operacionalizada – como um processo que, como tal, é poroso às necessidades de constantes adaptações e ressignificações.

Daí a importância de entender empoderamento como um processo integrador entre participação e democracia ou, mais especificamente, entre cidadania ativa e democracia participativa, em que ele se torne estruturante para o desenvolvimento humano. No processo de participação, pode ocorrer circulação de poder e conseqüentemente empoderamento dos indivíduos, sem que essa circulação represente um jogo de “soma zero” do poder, em que alguém “ganha” poder somente à custa da “perda” de poder do outro.

A principal preocupação deste trabalho foi de apresentar uma alternativa a partir da qual seja possível incentivar a sustentabilidade dos projetos desenvolvidos pelas academias nas comunidades. É um convite a outro olhar: aquele que resgata e promove um senso de competência e que es-

timula a emancipação em relação às situações de exclusão enfrentadas na realidade marcada pelo empobrecimento econômico, em um contexto de contradições, assimetrias e desigualdades. A comunidade possui muitos saberes e vastos recursos que precisam ser percebidos e valorizados. É preciso não mais considerá-la população-alvo dos nossos projetos. A palavra “alvo” evoca passividade, descreve um lugar para quem recebe algo pronto, soa como objetivos predefinidos e elaborados sem o protagonismo dos sujeitos que escrevem suas vidas na qualidade de autores e têm sido transformados em objetos de análise de maneira intencional ou não intencional por educadores e pesquisadores que desejam transformar a realidade social, mas ainda se mostram ingênuos por achar que isso é tarefa planejada e executada de maneira unidirecional.

VARJÃO: UMA EXPERIÊNCIA DE EMPODERAMENTO COMUNITÁRIO

Varjão é uma área do Lago Norte com perfil epidemiológico que demanda projetos de ações para empoderamento da população os mais diversos campos disciplinares. A população do Varjão enfrenta uma pobreza de subsistência, proteção, compreensão que produzem profundos impactos na identidade urbana caracterizada como periferia economicamente excluída. Quando a pobreza de elementos básicos para satisfação das necessidades humanas excede certo limiar de intensidade, essa escassez pode gerar patologias coletivas e exclusões sociais.

O “Projeto Segurança Alimentar e Gênero: Empoderamento de Famílias do Varjão, DF” iniciou no ano de 2007 e constituiu-se em um projeto de caráter extensionista com ação inicial de enfrentamento de problemas detectados por meio de um levantamento estimativo dos patrimônios e das vulnerabilidades da comunidade com entrevistas a informantes-chave e pela vivência com a comunidade em atividades extracurriculares. O projeto envolvia realização de oficinas de vivências com mulheres, adolescentes, jovens

e pais, bem como oficinas a respeito de discussões das violências e das conflitualidades relacionais na elaboração coletiva de estratégias de enfrentamento das situações cotidianas problematizadas durante as oficinas. As famílias foram oferecidas visitas domiciliares que visavam à promoção da saúde, ao incentivo à alimentação saudável, ao estímulo a hábitos de vida saudáveis e à prevenção de violências, assim como a integração das redes de proteção disponíveis à comunidade. O projeto foi compartilhado com as lideranças locais do Varjão, e algumas estratégias de operacionalização foram construídas em parceria com a comunidade.

A proposta de enfrentamento das violências contemplou uma proposta pedagógica com construção de oficinas que abordavam o fenômeno das violências e a necessidade da mediação não violenta de conflitos interpessoais. Foi contemplado também oficinas de promoção de saúde, treinamentos de liderança feminina no enfrentamento da violência contra mulher, realização de curso de treinamento de pelo menos uma mulher residente em cada uma das quadras do Varjão a respeito das estratégias e dos conteúdos essenciais acerca da violência interpessoal contra grupos vulneráveis.

O Curso de Capacitação de Mulheres em Empoderamento Individual e Comunitário teve duração de 20 horas, contando com a presença da promotora – a respeito das questões de gênero e violências contra a mulher, a criança e o adolescente – do Ministério Público do Distrito Federal e Territórios (MPDFT), da Defensoria Pública, de advogado do Senado federal e representantes da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), que trabalham com a defesa dos direitos da mulher, representantes da Secretaria Especial de Políticas para Mulher, do Conselho Nacional da Mulher (CNM), da Delegacia Especial de Atendimento à Mulher e da Delegacia de Polícia da região do Varjão. O curso teve cobertura da mídia televisiva (*Bom Dia DF* da Rede Globo), do *Correio Braziliense* e do *Jornal Local do Varjão*.

Duas publicações foram oriundas do projeto: i) a primeira, a fim de reduzir a dependência externa de informações dos moradores da cidade, elaborou o *Guia de instituições e serviços disponíveis à comunidade Vila Varjão*, contendo 100 páginas e

um banco de dados sobre os recursos disponíveis na comunidade; o guia foi distribuído para 1.200 famílias e colocado à disposição das demais famílias atendidas no serviço social da administração do Varjão, nas instituições governamentais e não governamentais e nas lideranças da cidade; e *ii*) a segunda, a fim de subsidiar a reflexão de gestores, ativistas sociais e voluntários de projetos sociais, foi uma publicação de um livro intitulado *Empoderamento comunitário: uma proposta de enfrentamento de vulnerabilidades* com lançamento na Semana de Extensão da Universidade de Brasília (UnB)/2008 (vide figura 1 e 2).

Este projeto representa apenas um esboço de uma pequena iniciativa que pode ser desenhada a partir de uma instituição de ensino com parceria sólida e ativa da comunidade, entre um ilimitado elenco de possibilidades. Empoderamento deve facilitar o entendimento da lógica das lutas pelo poder no seio da própria comunidade e na sua trajetória histórica, bem como das práticas sociais incorporadas que precisam ser revisitadas e ressignificadas em âmbito individual e coletivo. Drew (2004) afirma que é importante considerar a singularidade de cada indivíduo, que vai sendo conhecida ao longo do processo de empoderamento. É essencialmente a consciência de que os direitos, que devem ser garantidos em primeira instância pelo Estado, precisam ser permanentemente acompanhados pela sociedade civil, pela família e pelo indivíduo. Empoderamento, nesse sentido, é contribuir para formar um contingente maior de pessoas para negociar e conquistar aspectos da cidadania, endereçados de maneira seletiva a grupos que detêm os meios de produção. Isso deve ser efetuado em uma perspectiva universal e inclusiva. Dessa forma, as normas sociais saudáveis e seus valores, como a igualdade e a noção de direitos humanos, devem deixar de ser apenas normas legais que pautam a vida em sociedade de maneira abstrata, sendo registradas no papel da Constituição Federal (CF) brasileira, e transformar-se em lutas de combate às anomalias e anomias geradas pela ausência de um Estado comprometido em regular o excesso da vida moderna e da intensificação da individualização do coletivo.



Figura 1



Figura 2

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BAUMAN, Z. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar Editor, 2005.
- CHESNAIS, J. C. A violência no Brasil: causas e recomendações políticas para a sua prevenção. *Ciência e Saúde Coletiva*, v. 4, n. 1, p. 53-60, 1999.
- DREWS, A. Empoderamento e trajetórias de vida: uma relação visualizada. *Revista de Estudos Feministas*, v. 12, n. 2, p. 237-238, 2004.
- ESCOREL, S. *Vidas ao léu*. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 1999.
- MOURA, L. B. A. A comunidade e o desafio do empoderamento comunitário. In: _____. (Ed.). *Empoderamento comunitário: uma proposta de enfrentamento de vulnerabilidades*. Brasília: Letra Livre, 2008. p. 23-45.

Leides Barroso Azevedo Moura, Leides Barroso Azevedo Moura é Professora, Mestre em Ciências da Enfermagem, do Departamento de Enfermagem da UnB, Lmoura@unb.br

Faculdade de Direito da UnB: Observatório da Constituição e da Democracia e a Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.

Alexandre Bernardino Costa

Eduardo Gonçalves Rocha

Jorge Luiz Ribeiro de Medeiros

RESUMO

A Faculdade de Direito da Universidade de Brasília (UnB) desenvolve o periódico intitulado *Observatório da Constituição e da Democracia* (C&D). Esse jornal tem como objetivo a reflexão sobre importantes temas e problemas pertinentes ao constitucionalismo e à democracia brasileira. O periódico torna-se uma importante experiência, uma vez que concilia ensino, pesquisa e extensão, inserindo-se como uma importante proposta para a superação da crise do ensino jurídico brasileiro.

Palavras-chave: constituição; democracia; ensino jurídico; ensino, pesquisa e extensão

ABSTRACT

The Law Institute of the University of Brasília (UnB) develops the newspaper called "Observatory of Constitution and Democracy" (C&D). The goal of this newspaper is to think Brazilian democracy and constitution problems. The newspaper is an important experience to unite the Brazilian university foundations: teacher, researcher, and social interaction. The Observatory of Constitution and Democracy tries to overcome, in Law Institute of Brasília University, the crises of Brazilian law learning.

Key-words: constitution; democracy; legal learn; learn, research, and social interaction.

INTRODUÇÃO

O artigo tem como objetivo apresentar o projeto desenvolvido pela Faculdade de Direito da UnB intitulado *Observatório da Constituição e da Democracia*, periódico mensal que tem como escopo a reflexão crítica de relevantes temas postos na esfera pública brasileira. O *Observatório*, por meio de pequenos artigos com linguagem simples e acessível a todos os públicos, procura discutir importantes temas para a sociedade brasileira à luz da Constituição e da democracia.

Apresentar-se-á esse projeto da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília como uma experiência que une ensino, pesquisa e extensão, adequando-se, assim, aos princípios fundamentais norteadores do ensino superior brasileiro, conforme o exposto no artigo 207 da Constituição Federal de 1988. Ao mesmo tempo, defender-se-á a consolidação da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como uma das metas para o enfrentamento da crise do ensino jurídico brasileiro.

Desta feita, o *Observatório da Constituição e da Democracia* é uma experiência que deve ser estudada, por inserir-se em um contexto de enfrentamento da crise no ensino jurídico. Além de afirmar o tripé universitário constitucional, o periódico caracteriza-se pela conciliação entre teoria crítica e prática cidadã, ponto central para as atuais discussões sobre os rumos do ensino do Direito.

O OBSERVATÓRIO DA CONSTITUIÇÃO E DA DEMOCRACIA E O ENFRENTAMENTO DA CRISE DO ENSINO JURÍDICO

A crise no ensino jurídico não é algo recente, vem sendo apontada desde a segunda metade do século passado, marcada pelo descompasso entre o que era ensinado nas faculdades de Direito e as novas demandas sociais. Exigia-se a formação de bacharéis que atuassem em sintonia com a realidade que os circundavam (SILVA, 2007, p. 112)

No entanto, a crise evidenciou-se com a redemocratização do país. O fim da ditadura mi-

litar foi marcado pela ampla mobilização da sociedade civil brasileira, contestando não apenas a ausência de direitos civis que o golpe impôs à sociedade, mas também a exigência de novos direitos sociais. Esse processo teve como momentos marcantes a volta das eleições diretas e a aprovação da nova Constituição Federal de 1988, conhecida como “Constituição Cidadã” (CONSTITUIÇÃO E DEMOCRACIA, 2008, p.12)

Com a promulgação da Constituição de 1988 (CF/88), evidenciou-se o horizonte jurídico-normativo que se impôs como desafio às faculdades de Direito. Democracia, participação, inclusão social, dignidade, acesso à justiça tornaram-se alguns dos objetivos a serem perseguidos pela sociedade brasileira, enunciados, em local privilegiado, já nos primeiros artigos da CF/88.

Com o surgimento das novas demandas por maior cidadania, tornou-se muito claro o engessamento e o anacronismo dos cursos de Direito de todo o país. O modelo tradicional de ensino jurídico até então desenvolvido não oferecia uma resposta satisfatória aos novos desafios surgidos com a redemocratização do país. As faculdades de Direito formavam até então profissionais destinados a incorporarem-se e atuarem nas instituições burocráticas do Estado.

Assim, mesmo existindo um forte clamor dos profissionais da área sobre o esgotamento do mercado, sociólogos do direito alertavam sobre um conjunto de conflitos que não eram conhecidos pelas carreiras jurídicas tradicionais. Essa complexa litigiosidade social não era pensada, nem era objeto dos profissionais de direito, mas abandonada às esferas não judiciais. Enfim, esses conflitos não eram refletidos a partir do ângulo do acesso à justiça. Por não oferecerem respostas às novas demandas sociais, o ensino jurídico no país entra em uma verdadeira crise de legitimidade¹ (SILVA, 2007, p. 112).

Em um primeiro momento, ainda na década de 80 e 90, a academia reagiu por meio de uma ampla produção intelectual, que tinha como cerne a constatação da crise do ensino jurídico, além de buscar suas razões. Nesse sentido, cabe

destacar as importantes contribuições de autores como José Eduardo Faria (USP), Roberto Lyra Filho (UnB), Luís Alberto Warat (UFSC/UnB), José Geraldo de Souza Júnior (UnB) e Antônio Carlos Wolkmer (UFSC). Todos esses autores possuem em comum a investigação de elementos oferecidos por outras áreas do conhecimento (economia, semiologia, sociologia etc.) para uma crítica ao direito, tentando rearticular o ensino jurídico às novas demandas sociais. Há a tentativa de apropriação de outros saberes, desprezados pelos cursos de Direito, para o enfrentamento da concepção tradicional de ensino jurídico, buscando redefinir seu objeto (SILVA, 2007, p. 114).

Nesse momento, surgiram duas importantes instituições que protagonizaram, no nível nacional, os debates sobre a crise e reforma do ensino jurídico: a Comissão de Ensino Jurídico da OAB e a Comissão de Especialistas de Ensino do Direito da Secretaria de Ensino Superior do MEC. Como resultado conjunto do trabalho dessas duas comissões, foi formulada uma proposta de revisão das diretrizes curriculares, encaminhada ao MEC e homologada pela Portaria MEC 1.886/94. Essa portaria trouxe uma série de diretrizes, princípios, como se verá, que ainda estão presentes na Resolução CNE/CES no 09/2004, ato normativo que a sucedeu (SILVA, 2007, p. 117 et seq.).

Os dois atos normativos acima citados propõem novos princípios para o ensino-aprendizagem. O estudo do Direito, marcado tradicionalmente por aulas expositivas e o apego às leis e aos códigos como fontes primárias e quase exclusivas do ensino do Direito, é rearticulado em um novo horizonte de possibilidades, seja na forma de compreender, seja na forma de operar o conhecimento jurídico. Dois pontos destacam-se: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e a articulação entre teoria e prática. Ambos os pontos eram considerados pelos atos normativos como pontos estruturais do projeto pedagógico (SILVA, 2007, p. 117).

Cabe destacar que essas novas exigências estão em consonância com o artigo 207 da Constituição Federal de 1988, que em seu artigo 207

enuncia: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Os atos normativos supracitados impõem às diretrizes curriculares dos cursos de direito do país o princípio da indissociabilidade já existente na Constituição de 1988.

Em esse contexto de tentativa de superação da crise do ensino jurídico que surge como princípio normativo nas novas diretrizes curriculares dos cursos de Direito a integração entre ensino, pesquisa e extensão e entre teoria e prática. Em uma sociedade complexa, que novas demandas sociais surgem a todos instantes, é fundamental que a teoria ensinada nas faculdades de Direito estejam de acordo com a prática. Não a prática burocrática dos tribunais, isso é importante, mas o fundamental, que por muito tempo se perdeu, foi o contato do que é ensinado nos cursos de Direito com a litigiosidade social, com os conflitos judiciais, distanciados outrora da compreensão de acesso à justiça. Exige-se uma articulação entre teoria crítica e prática cidadã.

As novas diretrizes curriculares vêm no sentido de reforçar os princípios já enunciados na Constituição de 1988, que vê na educação meio para o pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (art. 205). Para que a universidade cumpra seu papel crítico, por meio da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (art. 206, CF/88), torna-se fundamental a integração entre teoria e prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Oportunidade em que a academia irá se abrir para novas demandas sociais, aprendendo com elas e contribuindo com a sociedade na forma de conhecimento crítico. Processo dialético que Boaventura de Sousa Santos nomeia de dupla ruptura paradigmática².

É no contexto de tentativa de superação da crise no ensino jurídico, ou seja, por meio da integração entre teoria e prática e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que é desenvol-

vida a proposta do *Observatório da Constituição e da Democracia*, pela Faculdade de Direito da Universidade de Brasília.

A partir da idéia de diálogo com os pressupostos teóricos do Observatório da Justiça, do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, coordenado pelo professor Boaventura de Sousa Santos, e resgatando a experiência desenvolvida na coluna "O Direito Achado na Rua ^{3a}", a proposta do *Observatório da Constituição e da Democracia* sintetiza-se na seguinte idéia: "Não apenas entender a realidade, mas intervir na realidade".

Essa idéia norteadora influencia de maneira decisiva a própria estruturação e atuação da publicação mensal do *Observatório*, ao mesmo tempo que consolida de maneira concreta o tripé fundante da universidade, qual seja ensino-pesquisa-extensão.

A produção dos artigos refletem esse tripé, na medida em que são fruto da reflexão produzida em pesquisas desenvolvidas por alunos de graduação, em programas de fomento institucional à iniciação científica, e de pós-graduação, no âmbito dos programas de Mestrado e Doutorado da Faculdade de Direito, reflexão essa que procura não se isolar em um olhar voltado para a universidade ou para aspectos de simples diletantismo teórico, mas sim se afirmar em um diálogo com a sociedade, caracterizando-se, dessa forma, como uma atividade de extensão, replicada em sala de aula a partir da utilização dos artigos como instrumento de um processo de ensino e aprendizagem calcado na idéia de via de mão dupla.

O diálogo com a sociedade, presente no próprio estilo de escrita e na proposta de metodologia de abordagem dos temas, voltada para a compreensão mais geral e ampla, bem como para sua utilização em contextos sociais, faz-se presente também em outros dois pontos: (i) na publicação de artigos de autores convidados, a fim de permitir um espaço de abertura e apresentação de idéias, a exemplo da Associação Nacional dos Procuradores da República; Sindicato dos Trabalhadores no Poder Judiciário e MPU; Sindicato

dos Bancários de Brasília; Federação Nacional dos Empregados em Empresas e Órgãos Públicos e Privados de Processamento de Dados, Serviços de Informática e Similares, que há mais de dois anos exerce profícua parceria com o *Observatório*; e (ii) na definição da produção de artigos temáticos, voltados para a abordagem de questões que estejam em viva discussão nos meios jurídicos e sociais, com o propósito de permitir, dessa forma, a atualidade necessária para um periódico mensal e, ao mesmo tempo, desenvolver possibilidades de diálogo e intervenção nas questões produzidas.

Dois exemplos ilustram de maneira cabal o potencial de intervenção do Observatório, conciliando o olhar da pesquisa refletido em uma atividade de extensão e seu potencial como ferramenta de ensino.

Quando da discussão da PEC 157/2003 na Comissão de Constituição e Justiça no Congresso Nacional, foi produzida edição temática sobre a ameaça que essa Proposta de Emenda à Constituição representava às garantias e direitos fundamentais, notadamente em sua faceta social, alcançados em virtude da rica produção e afirmação de direitos presente na Constituinte de 1988.

Outro exemplo foi observado em 19 de abril de 2007, por ocasião do Dia do Indígena, em que o lançamento de exemplar temático, voltado para a discussão acerca de direitos indígenas, foi realizado na oca montada na Esplanada dos Ministérios, com a participação de diferentes povos indígenas.

Essas experiências refletem o potencial do *Observatório da Constituição e da Democracia* e a concretização de um objetivo de observar a realidade para transformá-la. Utilizando a visão epistemológica de Boaventura de Sousa Santos, o Observatório da Constituição e da Democracia é um instrumento de abertura da universidade para o senso-comum social, percebido pela academia na forma de problemas a serem discutidos. Procura-se refletir criticamente sobre esses problemas, devolvendo à sociedade conhecimento crítico que tem como finalidade tornar-se um novo senso comum. Dessa forma, o periódico em análise conse-

gue articular teoria crítica e a prática cidadã.

A ESTRUTURA DO OBSERVATÓRIO DA CONSTITUIÇÃO E DA DEMOCRACIA

O *Observatório da Constituição e da Democracia* surgiu no final de 2005, no seio do grupo de pesquisa “Sociedade, Tempo e Direito” (STD), da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília. Esse grupo de pesquisa é composto por estudantes de graduação, pós-graduação, nível mestrado e doutorado, e coordenado por quatro professores doutores: José Geraldo de Sousa Júnior, Alexandre Bernardino Costa, Menelick de Carvalho Netto e Cristiano Araújo Paixão. Tem como foco o estudo de autores como, Jürgen Habermas, Boaventura de Sousa Santos, Roberto Lyra Filho e Niklas Luhmann.

O grupo “Sociedade, Tempo e Direito” teve início em um contexto de leitura e reflexão da obra dos autores acima enunciados e a consequente produção intelectual a partir dos temas discutidos. Foi da necessidade de articulação entre a teoria crítica produzida e a atuação cidadã que surgiu o *Observatório da Constituição e da Democracia*. Esse é um jornal impresso, de tiragem mensal, que tem como finalidade refletir sobre importantes temas para a democracia e para o constitucionalismo posto na agenda pública.

O grupo de pesquisa “Sociedade, Tempo e Direito” continua desenvolvendo-se com sua agenda própria e autônoma em relação ao *Observatório da Constituição e da Democracia*. Entretanto, seus membros encontram nesse periódico mensal um importante meio de reflexão e crítica de relevantes temas postos na esfera pública. As reuniões do jornal são semanais, oportunidade em que são debatidas a agenda das futuras edições e os textos que comporão a publicação subsequente.

Os jornais são temáticos, ou seja, cada edição concentra-se em um assunto específico, desenvolvendo a análise do tema em questão a partir de diferentes ângulos. Entre os assuntos que já foram objeto de estudo e crítica do *Observatório*

estão: os vinte anos da Constituição de 1988; trabalho: direitos e conquistas; religião e Estado Democrático; a construção social do direito; ações afirmativas e inclusão; democracia e mídia; eleições e democracia; os novos caminhos da arte e do direito; direito e gênero; direito internacional dos direitos humanos; educação; anistia; segurança pública, direitos humanos e democracia; judiciário e democracia e outros.

Cabe destacar que há uma preocupação muito grande para que haja um diálogo constante entre o *Observatório* e as demandas dos movimentos sociais, importante fonte de inspiração de grande parte dos textos produzidos. No mais, há ainda o convite para que especialistas das áreas em discussão e representantes dos movimentos sociais escrevam para o jornal.

Para possibilitar uma comunicação vasta, que saia do ostracismo jurídico, com sua linguagem hermética e latinizada, prima-se por textos curtos e acessíveis a um vasto público. Objetiva-se com isso, que o conhecimento produzido na academia seja influenciado e influencie o senso comum social, contemplando o tripé que norteia a produção do conhecimento universitário, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Por meio dessa estrutura, pretende-se a articulação entre graduação e pós-graduação, a abertura da academia para as novas demandas por direitos impulsionadas pelos movimentos sociais e a produção de conhecimento crítico pela academia, tendo como objetivo a interferência nos debates públicos.

CONCLUSÃO

A crise do ensino jurídico vem sendo discutida desde a década de 50 do século passado, entretanto, agrava-se com a redemocratização do país e com a publicação da Constituição Federal de 1988. O acesso à justiça insere-se em um contexto de reivindicação de novos direitos, positivados no texto constitucional. As faculdades de Direito, historicamente voltadas para a formação

de funcionários burocráticos do Estado, após a redemocratização, entram em uma crise de legitimidade. Esse fenômeno ocorreu por não conseguirem oferecer respostas às novas demandas de direitos incipientes.

Como uma tentativa de enfrentamento da crise do ensino do Direito, a OAB e o MEC formam comissões para o estudo do tema e subsequente proposição de diretrizes. Após anos de debates e reflexões, chegou-se à conclusão, expressa na Portaria MEC 1886/94, de que era fundamental a rearticulação entre teoria e prática, compreendidas aqui como teoria crítica e prática cidadã, e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tripé universitário consagrado na Constituição de 1988.

O Observatório da Constituição e da Democracia é uma experiência da Faculdade de Direito da UnB que se insere no contexto de enfrentamento da crise do ensino jurídico. Essa experiência procura conciliar ensino, pesquisa e extensão, por meio da articulação entre estudantes da graduação e da pós-graduação, do contato com os movimentos sociais, de textos críticos, que são reflexo da pesquisa desenvolvida na UnB. Tem como objetivo precípuo pensar sobre importantes temas postos na agenda pública, mas ao mesmo tempo influenciar essa agenda por meio da prática cidadã.

Por essa razão, compreende-se o *Observatório* como uma valorosa experiência que deve ser estudada e criticada, tendo em vista seu aprimoramento e tomando-o como modelo para outras experiências, seja no âmbito da UnB, seja em relação a outros cursos de Direito do país.

¹ Para mais, consultar: SANTOS, B. S. Notas sobre a história jurídico-social de Passárgada. In: SOUZA JÚNIOR, J. G. (Org.). *O direito achado na rua*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987. e FALCÃO, J. A. (Org.). *Conflitos de direito e propriedade: invasões urbanas*. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

² "A ciência moderna constituiu-se em oposição ao senso comum, que considera superficial, ilusório e falso. A distinção entre ciência e senso comum ficou a dever-se àquilo a que chamo a primeira ruptura epistemológica (SANTOS, 1989, p.33 et seq.), que define dois tipos de conhecimento: conhecimento verdadeiro e senso comum. Embora opostas entre si, estas duas entidades epistêmicas implicam-se reciprocamente, pois uma não existe sem a outra. Com efeito, fazem parte da mesma constelação cultural que hoje em dia dá sinais de exaustão e extinção. Em suma, o senso comum é tão moderno quanto a própria ciência moderna" (SANTOS, 2000, p. 107). Nesse sentido, surge a proposta da dupla ruptura epistemológica: "...o conhecimento-emanipulação tem de romper com o senso comum conservador, mistificado, não para criar uma forma autônoma e isolada de conhecimento superior, mas para se transformar a si mesmo num senso comum novo e emancipatório" (SANTOS, 2000, p. 107).

³ A coluna "O Direito Achado na Rua" é uma rica experiência desenvolvida pela Faculdade de Direito da Universidade de Brasília, sob a Coordenação dos Professores José Geraldo de Souza Junior, Alexandre Bernardino Costa e Mamede Said, em que estudantes de Direito respondem, semanalmente, perguntas encaminhadas pelos leitores do diário *Tribuna do Brasil*. Essa experiência sempre teve como norte a ruptura com formalismos linguísticos e hermeneuticos, procurando superar um isolamento institucional da Universidade, por intermédio de uma resposta em linguagem acessível, fundamentada teoricamente e focada no diálogo com a comunidade. O êxito dessa coluna se observa desde o ano de 2004.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SANTOS, B. S. Notas sobre a história jurídico-social de Passárgada. In: SOUZA JÚNIOR, J. G. (Org.). *O direito achado na rua*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1987.

_____. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, F. C. M. S. *Ensino jurídico, um tesouro a descobrir. A construção de alternativas pedagógicas e metodológicas a partir da reforma do ensino jurídico e (Jurídico-Penal)*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, 2007.

FALCÃO, J. A. (Org.). *Conflitos de direito e propriedade: invasões urbanas*. Rio de Janeiro: Forense, 1984.

Alexandre Bernardino Costa é Professor Doutor da Faculdade de Direito da UnB e Decano de Extensão da UnB na gestão Pro-tempore (abril-novembro/2008).

Eduardo Gonçalves Rocha é Mestre em Direito pela UnB e professor da Faculdade de Direito da UnB.

Jorge Luiz Ribeiro de Medeiros é mestre em Direito pela UnB e Professor da Faculdade de Direito da UnB.

Adoecimento e hospitalização no período da infância: algumas considerações a partir do Projeto de Extensão “Psicanálise e Pediatria”

Dione de Medeiros Lula Zavaroni

Luiz Augusto M. Celes

RESUMO

O objetivo deste trabalho consiste em apresentar o Projeto de Extensão de Ação Contínua “Psicanálise e Pediatria”, desenvolvido no período de 2004 a 2007 pelo Laboratório de Psicanálise e Processos de Subjetivação do Departamento de Psicologia da Universidade de Brasília, em parceria com o Setor de Psicoterapia Infantil do Hospital de Base do Distrito Federal (HBDF). A especificidade do trabalho realizado suscitou a busca e a construção de aspectos clínicos e teóricos que serão discutidos a partir dos estudiosos Freud e Winnicott.

Palavras-chave: extensão universitária; psicanálise com crianças; hospitalização na infância; Freud.

ABSTRACT

The scope of this work consists to present the Continuous Action Extension Project named “Psychoanalysis and Paediatrics” developed by the Psychoanalysis and Processes of Subjectivity Laboratory - Psychology Department - University of Brasília from 2004 to 2007, in partnership with the Infantile Psychotherapy Department of the Federal District Hospital Base (Brasília / Brazil). The methodology applied on that project started up the interest in studying and analysing the theoretical and clinical aspects according to Freud and Winnicott.

Keywords: Extension Project; child psychoanalysis; infantile hospitalization; Freud.

O PROJETO

O Projeto de Extensão de Ação Contínua “Psicanálise e Pediatria” foi desenvolvido por uma equipe do Laboratório de Psicanálise dos Processos de Subjetivação/PCL/IP/UnB no período de 2004 a 2007. O trabalho foi desenvolvido em parceria com o Hospital de Base do Distrito Federal e foi realizado na Enfermaria de Pediatria e no Ambulatório de Psicoterapia Infantil do referido hospital.

o projeto teve como principais objetivos:

- Possibilitar aos alunos de graduação e pós-graduação em Psicologia uma experiência no atendimento clínico psicológico em regime de estágio em instituição hospitalar na área da infância.
- Desenvolver estudos relacionados à área de atuação do projeto.
- Oferecer atendimento psicológico às crianças encaminhadas pelos ambulatórios médicos ao Setor de Psicoterapia da Unidade de Pediatria do HBDF.

- Oferecer acompanhamento, a partir de um referencial psicanalítico, às crianças internadas na enfermaria pediátrica do HBDF.

- Oferecer sessões de atendimento aos pais das crianças internadas e em atendimento no Setor de Psicoterapia Infantil do hospital.

- Assessorar os profissionais de saúde na adoção de uma postura, no contato com o paciente e sua família, que leve em consideração não apenas as características do quadro médico, mas também o favorecimento de aspectos emocionais das crianças e de sua família.

O projeto propôs um trabalho a partir do referencial teórico da psicanálise; este aspecto teve uma relevante repercussão considerando que se constituiu em uma forma de atuação fora dos parâmetros comuns ou “mais tradicionais” da psicanálise. Nesse sentido, o confronto com questões teóricas e práticas foram constantes e, ao mesmo tempo, possibilitadoras de um fazer que se sustentou, sobretudo, no próprio trabalho que se realizou. No aspecto prático, a participação da equipe da Universidade de Brasília (UnB), tanto na enfermaria quanto no ambulatório de psicoterapia infantil, trouxe um aumento significativo do número de atendimentos oferecidos pela instituição à comunidade atendida.

O desenvolvimento do Projeto “Psicanálise e Pediatria” suscitou ainda uma série de trabalhos acadêmicos e científicos, além da participação de alguns membros da equipe em palestras, aulas e eventos, dentro e fora do contexto acadêmico da UnB; as supervisões e as discussões de textos possibilitaram aos alunos um crescente aprimoramento de conhecimentos adquiridos em disciplinas do curso de Psicologia. Além disso, a participação de membros da equipe do projeto em disciplinas da graduação em Psicologia suscitou o interesse de outros alunos pelo tema e pelo trabalho realizado. O projeto também despertou interesse de alunos da Pós-Graduação em Psicologia e contou com a participação de um aluno do mestrado. A equipe do projeto participou de várias edições da Semana de Extensão da UnB com a apresentação de pôster, comunicações orais e mesas redondas. Além disso, diversos membros discentes e docentes da equipe apresentaram trabalhos em eventos

nacionais sobre o tema de atuação e estudos do projeto.

CONSTRUÇÕES TEÓRICAS

As discussões que pretendemos desenvolver neste trabalho estão alicerçadas no atendimento a crianças e bebês hospitalizados e suas mães, realizados no contexto do Projeto de Extensão de Ação Continuada da UnB “Psicanálise e Pediatria”. As elaborações teóricas aqui apresentadas são fruto desse trabalho, das discussões e dos estudos realizados ao longo do período de desenvolvimento do projeto.

As possíveis repercussões psíquicas que acompanham o processo de adoecimento e hospitalização da criança compareceram de modo sistemático nos atendimentos realizados e são, portanto, as questões que ocupam o centro deste estudo.

O adoecimento e a hospitalização operam uma ruptura nas referências cotidianas da criança e da mãe e apontam para a necessidade de uma atenção voltada aos aspectos subjetivos presentes no adoecer e na internação. Porém, além da referência aos aspectos de ruptura, é necessário pensarmos no modo da inserção no psiquismo da criança e de sua mãe das experiências vividas em torno da enfermidade e da hospitalização. Na elaboração das questões anteriormente propostas encontramos em Freud elementos fundamentais, particularmente na articulação entre os conceitos freudianos de inconsciente, pulsão e trauma.

No artigo *Alguns comentários sobre o conceito de inconsciente na psicanálise*, Freud (1912) afirma que denominará de inconsciente todas as representações latentes existentes no psiquismo. Porém, o que existe de precioso nesse trabalho freudiano é a ênfase dada ao aspecto dinâmico da constituição psíquica.

O termo inconsciente, que havíamos utilizado somente no sentido descritivo, adquire agora um sentido mais amplo. Ele domina não só idéias latentes em geral, mas sobretudo aquelas com determinado caráter dinâmico, ou seja, aquelas que, apesar de sua intensidade e atividade, se mantêm distantes da consciência (p. 85).

Como também afirma nesse trabalho, a

ênfase sai do campo de uma mera classificação e passa a ser colocada nas relações funcionais e dinâmicas que operam no psiquismo. O inconsciente não é mais compreendido como uma qualidade ou um estado estático. Desse modo, aquilo que está consciente ou inconsciente poderá “mudar de posição” no psiquismo em outro momento, e, além disso, os diversos elementos constituintes do psiquismo estão intrinsecamente relacionados constituindo uma teia psíquica em que aparece um constante movimento calidoscópico.

Mais adiante, em seu artigo *Pulsões e destinos da pulsão*, Freud (1915) irá discutir os elementos que constituem a pulsão (*Trieb*), trazendo para a metapsicologia componentes indispensáveis para pensarmos o acontecer psíquico. Um dos aspectos fundamentais que circundam o conceito de pulsão consiste na sua “localização” entre o somático e o psíquico. Hanns (1996) afirma “o *Trieb* brota como fenômeno físico e orgânico e atinge a mente como fenômeno psíquico” (p. 351). O uso do termo “brota” é significativo no sentido que nos remete ao conceito de *Lust*, usado em várias ocasiões por Freud (1895, 1905, 1915, entre outros), e que, segundo Hanns (1996), refere-se “àquilo que há de mais imediato e irredutível na sensação, quando esta brota no corpo, antes ainda da fruição plena do prazer e do gozo” (p. 147).

Mas quais as articulações possíveis entre os conceitos trazidos anteriormente e a questão dos efeitos da hospitalização na criança pequena? A noção de trauma proposta pela psicanálise nos impõe a necessidade de pensarmos a hospitalização além do fato em si. A hospitalização constitui-se de modo diferente em cada criança. É preciso tomar o momento de hospitalização como um momento potencialmente propiciador de um mal-estar psíquico, mas sem oferecer à criança e à sua mãe significados preestabelecidos em torno do sentido do adoecer. Consideramos que é fundamental, para a elaboração do sofrimento que vivencia, que a criança possa constituir seu próprio sentido e intercalá-lo em uma rede de significações que a possibilite constituir compreensão singular do que seu adoecimento lhe provoca, tanto na sua dimensão física quanto psíquica.

Em consonância com esta leitura, é fun-

damental que o analista possa se colocar diante da criança sem uma proposta previa de adaptação desta ao seu estado de fragilidade ou aos procedimentos aos quais ela, necessariamente, terá de ser submetida. Para que o bebê, a criança e a sua mãe possam constituir as fantasias possibilitadoras do desvencilhamento do sofrimento psíquico ao qual são lançadas diante da fragilidade de um corpo doente, é preciso que possamos oferecer ao bebê, à criança e à mãe a possibilidade de deslizar de uma posição de passividade e submissão diante de sua doença e dos procedimentos hospitalares para uma posição de sujeito para que se apropriem dos recursos pulsionais que as lancem em direção à busca da cura.

As voltas com seu sofrimento, a criança convoca a mãe como suporte daquilo que para ela escapa à significação. Mas essa demanda à figura materna não se constitui em uma oposição entre os cuidados voltados ao corpo e ao amparo psíquico. Ela se lança exatamente entre o físico e o psíquico, na interseção realçada por Freud (1915) no conceito de *Trieb*. É uma demanda que se pronuncia nos meandros pulsionais.

A compreensão freudiana de um psiquismo que se constitui em torno de marcas mnêmicas é fundamental para pensarmos neste hiato entre o físico e o psíquico em que algo de fundamental precisa acontecer entre a mãe e seu bebê doente. Ou seja, não se trata, exclusivamente, de oferecer um ambiente físico pouco ameaçador à criança. Embora esta seja uma condição importante dentro do ambiente hospitalar, é preciso que também esteja presente a compreensão do modo como o aparato psíquico da criança determina o modo de inserção desta vivência no seu processo de constituição psíquica: a dor, o ambiente adverso, as intervenções médicas e o risco da morte mobilizam angústias que precisam encontrar no psiquismo infantil uma possibilidade de representação para que não se constituam em impedimentos do próprio acontecer psíquico.

Desse modo, se por um lado é importante minimizar as situações invasivas e agressivas a que a criança hospitalizada está submetida, por outro, é fundamental poder lhe oferecer sustentação para que possa elaborar o que vivencia. No

caso do bebê, consideramos que se trata, antes, de encontrar no repertório psíquico referências primordiais no registro das primeiras sensações junto ao corpo materno (ZAVARONI; VIANA; CELES, 2007).

Para Freud, o trauma psíquico depende tanto da irrupção de um acontecimento na vida do sujeito como de uma impossibilidade psíquica de tolerar, dominar e elaborar as excitações que possam ser desencadeadas. Acrescentamos que esse acontecimento não se caracteriza, necessariamente, por grandes acontecimentos, o que realça ainda mais as condições de ordem psíquica. Evocamos aqui, mais uma vez, o conceito de *Lust* já trazido. Ao adoecer, a criança é invadida por sensações (cheiro, dor, mal-estar, etc.) que ao mesmo tempo em que lhe remetem a momentos primordiais de sua constituição psíquica são vivenciadas como estranhas. São sensações primordiais de desamparo, que foram originalmente recalçadas e que estando inconscientes sobrevêm no registro do *estranhamento*.

É nesse contexto que a criança convoca um outro que possa lhe oferecer amparo e sustentação para o que brota em seu corpo em forma de sensações e em seu psiquismo como angústia. Contudo, não apenas a criança está exposta a situações de desamparo. No momento em que ela adoecer, a diáde mãe-criança é convocada a levar ao extremo a sua capacidade de acomodação às demandas pessoais e às demandas familiares. Fragilizada, a mãe, muitas vezes, não consegue oferecer à criança a sustentação necessária à superação do momento de crise imposto pela doença e pela hospitalização. É nessa situação de desamparo que o analista no hospital, muitas vezes, encontra a criança e sua mãe.

Em sua elaboração sobre a compreensão do trauma, Freud (1896) irá falar do trauma em dois tempos, ou seja, a retomada em um depois de algo ouvido ou vivido em um tempo passado. Segundo Freud (1896), um acontecimento torna-se traumático sempre em conexão com outro, mais remoto. Tal conexão, entretanto, é inconsciente, e a cena mais recente aparece destituída de sentido. É apenas o restabelecimento da conexão entre a cena precedente e a atual que possibilita que o

sujeito se aproprie de um sentido. A cena mais recente atribui à cena mais remota um afeto que não pode ser suscitado no primeiro momento (CELES, 1999). Assim, podemos pensar que aquilo que a criança vivencia em sua passagem pelo hospital irá inserir-se em conexão com sua pré-história psíquica estabelecendo conexões singulares. Mesmo na criança muito pequena, o estranhamento associado ao mal-estar físico das sensações despertadas pela enfermidade e as representações associadas ao seu adoecer pelos adultos cuidadores e, em especial, pela mãe inserem-se na constituição psíquica a partir daquilo que a criança já vivenciou nos primeiros momentos de vida.

Desse modo, no trabalho psicanalítico junto à criança hospitalizada é fundamental que se possa oferecer à criança a possibilidade de dar lugar àquilo que estando recalçado não cessa de apresentar-se.

A proposta de tomar a criança como sujeito do seu processo de cura é uma posição bastante familiar à psicanálise de crianças. Em 1927, Melanie Klein colocou como única condição para a realização de uma análise, a existência do inconsciente e a possibilidade de oferecer à criança uma posição legítima de sujeito do seu processo de análise. Aqui, utilizamos a expressão sujeito do processo de cura para dizer do sujeito que, de algum modo, atua no processo de cura diante do seu adoecer. Embora acrescentemos à assertiva kleiniana outros aspectos que consideramos fundamentais, podemos pensar a partir da autora que no trabalho psicanalítico no hospital é preciso supor que o bebê e a criança, mesmo que em sua condição de sujeito em constituição, podem ocupar o lugar de sujeito da cura. Para pensarmos em um bebê ou em uma criança muito pequena nesta posição é preciso considerar que junto a ele existe um adulto que lhe possibilita esse movimento. Para ilustrar isso, tomamos, a seguir, o fragmento de um atendimento realizado na enfermaria da neurologia pediátrica.

Joana, uma criança com 3 anos, chegou ao hospital para internação acompanhada de seu pai. A criança apresentava crises convulsivas, já havia perdido alguns movimentos, parou de andar e falar. No hospital, as crises convulsivas acentuaram-se. Seu

diagnóstico era obscuro, e a equipe médica procurava explicações para seus sintomas. No contato com o pai, perguntamos se era ele mesmo quem cuidava da criança em casa. Responde que não e afirma, ao contrário, que tinha pouco contato com a criança, preponderantemente cuidada pela mãe. Esta não acompanhou a internação da filha, pois estava de cama há uma semana sem poder cuidar da casa ou dos filhos. O pai de Joana, embora muito preocupado em atendê-la, mostrava-se visivelmente incomodado por estar no hospital e pouco à vontade em cuidar dela. Pai e filha na verdade eram dois estranhos tentando encontrar-se. A partir do serviço social do hospital, sugerimos que a mãe, logo que se recuperasse, viesse ficar um pouco com a criança para que seu pai pudesse retornar para casa e reiniciar suas atividades profissionais. Quando chegou a mãe de Joana, percebemos que a interação entre ambas era bastante diferente daquela existente entre Joana e seu pai. Este, por mais que buscasse acalmá-la, parecia perder-se nas demandas maternas que a filha lhe dirigia. A mãe de Joana conversava com ela, perguntava de suas dores, acolhia seu corpo em seu colo. Joana, por sua vez, passou a falar mais, dizia o que sentia, apontava os lugares onde sentia dores e mal-estar. Sua última crise convulsiva foi no dia da chegada da mãe. Seu estado geral teve uma melhora considerável nos dias seguintes, começou a andar com ajuda da mãe e recebeu alta, sem um diagnóstico estabelecido, alguns dias depois. Nossa intervenção, a partir da chegada da mãe e da constatação de uma melhora significativa no quadro de Joana, foi no sentido de facilitar que mãe e filha pudessem constituir um espaço reparador do afastamento vivido anteriormente por ambas. E, principalmente, que Joana pudesse se apropriar daquilo que seu corpo lhe demandava, para que assim pudesse dirigir uma demanda à sua mãe.

Winnicott (1958) é veemente ao sugerir que a mãe não pode aprender nos livros, com as enfermeiras ou com os médicos, a fazer o que lhe cabe fazer. E complementa dizendo que o papel das equipes é de fortalecer a confiança da mãe em si mesma e em sua capacidade de perceber seu bebê. Foi justamente nesse sentido que nossa equipe interveio junto a Joana e sua mãe.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CELES, L. A. M. Temporalidade do trauma: gênese mais estrutura no pensamento freudiano. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 12(3), 647-660, 1999.
- FREUD, S. A etiologia da histeria. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de S. Freud. Trad. sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1976. [1896].
- _____. Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de S. Freud. Trad. sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro, Imago, 1976. [1905].
- _____. Alguns comentários sobre o conceito de inconsciente na psicanálise. In: *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Coordenador-geral da tradução Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 2004. [1912].
- _____. Pulsões e destinos da pulsão. In: *Escritos sobre a psicologia do inconsciente*. Coordenador-geral da tradução Luiz Alberto Hanns. Rio de Janeiro: Imago, 2004. [1915].
- _____. Projeto para uma psicologia científica. In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas completas de S. Freud. Trad. sob a direção geral de Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1976. (1950[1895]).
- HANNS, L. A. Dicionário comentado do alemão de Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- KLEIN, Melanie Simpósio sobre a análise infantil. Contribuições à psicanálise. São Paulo: Mestre Jou, 1981. p. 193-232. [1927].
- WINNICOTT, D. W. Da Pediatria à Psicanálise. Obras escolhidas. Rio de Janeiro: Imago, 2000. [1958].
- ZAVARONI, Dione de Medeiros Lula; VIANA, Terezinha de Camargo; CELES, Luiz Augusto M. A constituição do infantil na obra de Freud. *Estudos de Psicologia, Natal*, v. 12, p. 65-70, 2007.
- Dione de Medeiros Lula Zavaroni é professora da UnB, mestre do Departamento de Psicologia Clínica e doutoranda do Programa de Psicologia Clínica e Cultura.
- Luis Augusto M. Celes é professor doutor, titular do Departamento de Psicologia Clínica da UnB.

A prática da extensão no âmbito do Projeto Rondon no Vale do Ribeira

Monique Priscilla Dumont de Souza

Priscila dos Santos Rocha

Regina Coeli de Carvalho Alves

Sérgio Augusto Nogueira

RESUMO

Este artigo propõe-se a realizar uma reflexão sobre a relevância da prática de extensão, no que concerne particularmente à atividade desenvolvida no âmbito do Projeto Rondon, no Vale do Ribeira, durante o período de 5 a 20 de julho de 2008. Partindo do pressuposto de que a função da extensão universitária e o propósito do Projeto Rondon se encontram em sintonia; no que diz respeito a uma série de fatores como logística, trabalho desenvolvido, dificuldades de operacionalização e resultados obtidos, a Operação Vale do Ribeira é pensada sob as seguintes óticas: a sua efetiva interação com a sociedade; a sua importância no processo de formação acadêmica, cidadã e profissional dos discentes envolvidos; e a possibilidade de produção de conhecimento visando à superação das desigualdades sociais e dos problemas ambientais existentes.

Palavras-chave: extensão, Vale do Ribeira, assistência social, Projeto Rondon.

ABSTRACT

The goal of this article is to discuss the relevance of the practice of the academic extension, in what it concerns particularly the activity developed in the context of the Projeto Rondon, located in the Vale do Ribeira during the period of July 5th to 20th, 2008. Taking into account that the function of the university extension and the purpose of the Projeto Rondon are in tune, the Operation Vale do Ribeira - with respect to a series of factors as its logistics, the work developed, the difficulties of its operational aspects and the obtained results - is thought under the following optics: its effective interaction with the society; its importance in the process of academic formation, citizen and professional of the students; and the possibility of production of knowledge with sight to the overcoming the social inequalities and the existing environmental problems.

Key words: academic extension; Vale do Ribeira, social assistance, Rondon Project.

INTRODUÇÃO

Pensar na utilidade da universidade é importante, tendo em mente o caráter social dessa instituição. Como instituição social, a universidade tem um papel a desenvolver na sociedade a que pertence. Nesse sentido, a produção de conhecimento por si só não é suficiente para definir o objetivo e a relevância dessa instituição. A ela é incumbido, cada vez mais, o papel de formar acadêmicos e produzir conhecimento em sintonia com a realidade vivenciada pela sociedade à qual pressupõe referenciar-se, ou seja, a universidade deve ser capaz de propor soluções aos problemas, necessidades e desafios de ordem sociopolítica, econômica e ambiental que são impostos pela sociedade.

De fato, à universidade são atribuídas três funções: o ensino, a pesquisa e a extensão. Dessas três funções, a extensão procura, ao aproximar os estudantes da realidade social do seu país, produzir um conhecimento baseado na experiência. Segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária, trata-se de “uma prática acadêmica que liga a universidade com as demandas da maioria da população”, sendo “um espaço privilegiado de produção de conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes”¹.

Nesse sentido, a prática da extensão pode ser considerada aquela função que mais se aproxima do papel social que vem sendo cada vez mais exigido das universidades, pois permite a essa instituição se referenciar e interagir com a sociedade de forma que não só contribui para o desenvolvimento social das comunidades referenciadas, mas também contribui para a formação acadêmica e cidadã dos discentes envolvidos e para a produção de um conhecimento mais humano e mais voltado para as questões essenciais da realidade social.

O Projeto Rondon é uma atividade de iniciativa do Ministério da Defesa, que conta com o apoio de outros órgãos ministeriais – como a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC) – e das Forças Armadas. Envolvendo a participação voluntária de universitários de todo o país, essa iniciativa propõe-se a realizar operações semestrais em comunidades carentes

do país, desenvolvendo atividades nas áreas de cidadania, de bem-estar, de desenvolvimento local sustentável e de gestão pública. Tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento das comunidades carentes brasileiras assistidas e integrar o universitário nesse processo, contribuindo assim para a sua formação como cidadão e levando em consideração os princípios da responsabilidade social, da cidadania, do desenvolvimento e da defesa dos interesses nacionais.

O Projeto Rondon é uma iniciativa voltada para os universitários de todo o Brasil com a finalidade de aproximá-los da realidade social carente deste país. Por meio dessa iniciativa, os discentes podem aplicar seus conhecimentos adquiridos ao longo de seus estudos acadêmicos e podem trocar experiências com as pessoas que vivem nas comunidades assistidas. Nesse sentido, o Projeto Rondon é um bom exemplo de prática de extensão.

Com base nessas considerações iniciais, pretendemos fazer uma reflexão sobre a relevância da prática de extensão, no que concerne particularmente à atividade desenvolvida no âmbito do Projeto Rondon, realizada no Vale do Ribeira² durante o período de 5 a 20 de julho de 2008. A partir do trabalho que desenvolvemos na área de Assistência Social no município de Rio Branco do Sul – PR, a Operação Vale do Ribeira – em relação a fatores como logística, trabalho desenvolvido, dificuldades de operacionalização e resultados obtidos – é pensada sob as seguintes óticas: a sua efetiva interação com a sociedade; a sua importância no processo de formação acadêmica, cidadã e profissional dos discentes envolvidos; e a possibilidade de produção de conhecimento visando à superação das desigualdades sociais e dos problemas ambientais existentes.

Esse artigo está estruturado para, inicialmente, oferecer uma descrição da proposta desenvolvida na Universidade de Brasília (UnB) para ser realizada no município de Vale do Ribeira; da realidade que encontramos no município; e das oficinas e atividades desenvolvidas no município, uma vez observadas as demandas locais. Dessa descrição, partiremos para a reflexão da atividade

desenvolvida, levando em consideração as dificuldades encontradas e os resultados obtidos.

1. PROCESSO CONTÍNUO DE CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO

1.1 Fase de preparação

A participação dos estudantes da Universidade de Brasília no Projeto Rondon está vinculada à matrícula do aluno na disciplina “Formação teórica sobre a ação e concepção do Projeto Rondon”. Durante o período de 10 de março a 5 de julho, os alunos matriculados foram divididos, inicialmente, em quatro grupos conforme as operações propostas pelo Ministério da Defesa, a saber: Operação Retorno, Operação Xingu, Operação Norte de Minas e Operação Vale do Ribeira. Foi demandada aos estudantes a elaboração de propostas para integrar os projetos que seriam levados à apreciação e aprovação do Ministério da Defesa.

A elaboração da proposta da Operação Vale do Ribeira foi realizada com as informações coletadas por meio de recursos disponíveis no momento inicial; com as percepções com relação às demandas dos municípios; e com as exigências contidas no edital da Operação ³. O projeto desenvolvido para o Conjunto de ações B foi aprovado para o município de Rio Branco do Sul.

De acordo com esse projeto inicial, a proposta para a área de assistência social estava voltada para desenvolver os seguintes objetivos: (a) preparar as lideranças locais na avaliação e no desenvolvimento de projetos de assistência social; (b) capacitar as lideranças locais na utilização dos programas e benefícios do Sistema Único de Assistência Social (Suas); (c) e capacitar gestores locais na análise de custos e benefícios econômicos, sociais e financeiros, cálculo das formas de financiamento e desenvolvimento do projeto, análise de impactos diretos e indiretos na comunidade de implantação desses projetos.

A metodologia proposta consistiu em palestras sobre políticas públicas de assistência social e projetos do Sistema Único de Assistência Social e em um minicurso sobre métodos de avaliação,

elaboração e desenvolvimento de projetos de assistência social, cálculo da relação custo-benefício, análise de impacto dos projetos na área e métodos de financiamento. O resultado esperado com o desenvolvimento dessa proposta seria a melhoria da capacidade dos gestores em avaliar, desenvolver e implantar projetos de assistência social.

Uma das várias lições aprendidas, tanto durante o desenvolvimento da disciplina quanto durante a viagem, ocorreu no processo contínuo de construção e reconstrução das oficinas e das atividades que seriam desenvolvidas no município. Inicialmente, contava-se com pouca informação sobre o município em questão; até porque, antes da divulgação do resultado da seleção das Instituições de Ensino Superior (IES), não se tinha idéia sobre o município com o qual UnB teria que trabalhar ⁴, por isso, o caráter generalizado da proposta elaborada.

Depois da viagem precursora ⁵, foi possível termos uma idéia das demandas e necessidades do município de Rio Branco do Sul. Segundo o edital de convite, item 7.3, o objetivo da viagem precursora é

“proporcionar ao professor-coordenador a oportunidade de conhecer a realidade da região onde sua equipe atuará e, junto com as autoridades e lideranças locais, adequar a proposta de trabalho às necessidades e peculiaridades da comunidade e do município, transformando-a no ‘Plano de Trabalho’ a ser desenvolvido por sua equipe”.

O mês de junho foi destinado ao trabalho de adequação final da proposta de trabalho a ser levada ao município. No que se refere à área de assistência social e às informações obtidas pelo professor-coordenador na viagem precursora, observou-se uma demanda para trabalhar, dentro do Sistema Único de Assistência Social (Suas), as orientações técnicas para a implantação da unidade pública de proteção social (Centro de Referência de Assistência Social – Cras) ⁶.

Segundo as informações obtidas na viagem precursora, o município de Rio Branco do Sul carecia de uma unidade pública de proteção social básica. Com essa informação, adequamos a nossa proposta à elaboração de duas oficinas: uma

sobre o Suas e a legislação básica da assistência social e outra sobre o Cras.

Durante todo esse processo de elaboração e do próprio desenvolvimento das oficinas no município, o nosso propósito era adequar ao máximo o projeto à realidade social vivenciada por aquela comunidade. Após o reconhecimento das necessidades locais, tentamos oferecer um caminho e propor soluções baseadas no conhecimento adquirido na universidade para a superação da problemática do Cras no município.

1.2 Realidade do município

O município de Rio Branco do Sul faz parte da região metropolitana de Curitiba – PR. Segundo dados do IBGE ⁷, o número de habitantes registrados, em 2007, era de 31.486; sendo a maior parte da população concentrada na área urbana. Para os gestores públicos do município, o número atual de habitantes é superior a esse dado oficial, devido, em grande parte, à dificuldade de cadastramento de famílias e pessoas em situação irregular.

As vilas de São Pedro e de Nossa Senhora de Fátima são as regiões mais pobres do município, onde se concentra a população de renda mais baixa e em situação de miséria. Essas regiões carecem de sistema de esgoto e de infra-estrutura adequada. De fato, o município como um todo carece de uma infra-estrutura adequada e consolidada.

Observou-se, tanto na periferia quanto no centro, a existência de casas nas encostas de morros (dadas as características do relevo local), sendo um risco para os moradores, principalmente em épocas de chuva, devido à possibilidade de ocorrência de deslizamentos e acidentes. Foi possível perceber também a discrepância social no próprio centro municipal, revelada pela paisagem marcada por casas relativamente luxuosas (grandes e bem construídas) vizinhas a casas mais pobres (de alvenaria e de madeira).

Durante nossa permanência no município, e no que concerne à área de assistência social, foi possível constatar que a carência de uma unidade pública de proteção social vem sendo suprida

de forma precária pela Secretaria de Ação Social. Essa precariedade se deve a duas razões: primeiro, a sobrecarga de atribuições, ou seja, além das atribuições relativas ao exercício normal de suas funções, a Secretaria vem sendo responsável por disponibilizar serviços, programas, benefícios de proteção social básica e atender o público-alvo desse conjunto de ações que deveriam ser centralizadas e realizadas pelo Cras;⁸ segundo, enquanto o município não instalar o Cras, deixará de receber recursos para a execução desses programas e serviços. A Secretaria de Ação Social vem regularizando sua situação perante as novas exigências do Governo Federal no que tange a sua integração ao Suas. O que falta para a sua completa inserção no nível básico do Suas é a implantação do Cras.

O acesso da população carente à Secretaria de Ação Social é dificultado devido às características do relevo local, marcado principalmente por morros e ladeiras íngremes. A própria secretária relata dificuldades de acesso à população mais vulnerável socialmente, devido a: poucos profissionais de assistência social para a amplitude da demanda no município; recente corte no orçamento destinado à área social; problemas correntes com os carros destinados ao deslocamento da equipe profissional a essas regiões mais carentes (em número de dois).

Uma vez deparados com essa realidade, percebemos a importância da existência de uma unidade pública no município para garantir o direito socioassistencial da população mais carente. Direito esse que vem sendo provido de forma precária e insuficiente. Percebemos não só a necessidade de implantar o Cras, mas também de aumentar o quadro de profissionais concursados para atuarem no Cras e na própria Secretaria de Ação Social (que contava somente com duas assistentes sociais, nenhuma delas sendo concursada) e de capacitá-los constantemente para o atendimento cada vez mais adequado na rede social e para o aprimoramento de suas ações e do alcance de resultados positivos para as famílias atendidas.

Após essa constatação, partimos para pôr em prática as atividades elaboradas na universida-

de. Percebemos a importância de promover o fortalecimento teórico desse quadro de profissionais da Secretaria de Ação Social e de outras áreas que compareceram às oficinas. Além disso, a abordagem prevista para tratar sobre planejamento estratégico se mostrou necessária e demandada pelos gestores locais.

1.3 Ação posta em prática

Uma das ações realizadas por nossa equipe em Rio Branco do Sul foi relacionada à implantação efetiva da política de assistência social. Portanto, tratando-se mais especificamente dessa vertente, a ação estudada e trabalhada no âmbito da assistência social se deu de acordo com o que o governo federal apresenta como política para os municípios, baseando-se no Suas. Assim, partimos do fato de que com o Suas inaugura-se um novo momento na política de assistência social brasileira, caracterizado como de grande avanço para a concretização da assistência como uma política pública, como já estabelecido na Constituição de 1988. Com isso, esse sistema trouxe significativas mudanças a essa política, relacionadas à habilitação dos municípios, ao financiamento, à regulação da gestão, à provisão de recursos humanos para a área e à instituição de um sistema de informação sobre as ações, programas, projetos e benefícios da assistência (SPOSATI, 2006).

O fato de o município ter toda base para a transição de um nível de gestão, da inicial para a básica, dentro dos requisitos apresentados pela Política Nacional de Assistência Social e pela Norma Operacional Básica/Suas, tornou-se o ponto principal de questionamentos e propostas para que, até o final do corrente ano, os equipamentos públicos, Cras, com espaços já existentes sejam regularizados e postos dentro da prática que o Suas estabelece para a mudança de gestão e maior captação de recursos.

A Lei Orgânica de Assistência Social (Loas) foi consolidada com o intuito de validar o que estava escrito na Constituição Federal e, por sua vez, o Suas veio para operacionalizar e “decodificar em expressões concretas” (SPOSATI, 2006) o conteúdo da Loas. O Suas se espelhou na

vivência do SUS, que foi uma nova racionalidade, construída coletivamente e com novas dimensões, que possibilitou, devido ao reconhecimento da pluralidade de contextos, respostas adequadas às demandas específicas de cada localidade.

Com a visita de campo realizada pela equipe do Rondon, também foi possível perceber que o município tem a possibilidade de atribuir os Cras, de acordo com a realidade do local, pois a proposta inicial é a de que sejam instalados dois espaços destinados à competência de um Centro de Referência de Assistência Social – Cras. Um seria inserido no centro da cidade, em um local amplo, onde também são desenvolvidas outras atividades pertinentes às ações de assistência social. Na opinião da equipe, a instalação desse Cras só teria um aspecto negativo, tal aspecto está diretamente ligado ao relevo do local. Como já explicitado, a quantidade de morros prejudica o deslocamento dos que seriam os maiores usuários do Cras, como os favorecidos pelo Benefício de Prestação Continuada – BPC, que são idosos com idade superior a 65 anos e portadores de necessidades especiais, incapacitados para uma vida independente. Como esse Cras ficará no centro da cidade, em uma ladeira, os gestores que estão diretamente ligados a essa questão foram alertados pelo Rondon de que o serviço pode ser prejudicado pela dificuldade da população chegar até o local.

De acordo com Sposati (2006), a gestão básica coloca como pré-requisitos a inserção de Centros de Referência da Assistência Social – a depender da capacidade municipal, acompanhamento dos beneficiários do BPC, assim como unidade para recepção do BPC e benefícios eventuais, prioridade de acesso aos beneficiários do Programa Bolsa Família, diagnóstico de áreas de risco e maior vulnerabilidade social, e ter conselhos funcionando, como o Tutelar, o da Criança e Adolescente e o da Assistência. Em contrapartida, para o envio dos recursos financeiros, deve-se participar da gestão do BPC e de ações locais, regionais e estaduais voltadas para a média e alta complexidade; criar vínculo do Suas com as entidades; entre outras. Atendidos esses critérios, os

recursos referentes ao piso básico fixo e um de transição, recursos para Programas como o PETI, Sentinela, para revisão do BPC, devem ser repassados para o município (SPOSATI, 2006).

Entretanto, ainda sobre a localização dos Cras, o outro equipamento público destinado a sua construção está inserido em um local de maior vulnerabilidade social, como explicita o Suas. O local é pequeno, mas suficiente para que os trabalhos sejam desenvolvidos de forma eficiente. Diferentemente do primeiro equipamento, este será instalado em um local com uma maior facilidade de acesso pelos usuários. O que foi substancialmente reiterado pela equipe foi o fato de o espaço que era destinado aos trabalhos dos Cras no município ser suficiente para que o município passasse a receber os recursos destinados aos que já estão cadastrados na gestão básica. O fato de não se ter instrumentos de tecnologia avançada não poderia ser argumento para o atraso da instalação dos equipamentos, os direitos da população de Rio Branco do Sul deveriam ser abordados e concretizados de forma eficaz, independentemente da existência desses materiais.

Anteriormente ao Suas, os municípios eram habilitados pelo Conselho, Plano e Fundo (CPF), mas, quando o novo formato de gestão foi instituído, esse modelo passou a ser enquadrado como habilitação inicial, o que representa um pré-requisito para o cadastro efetivo do município, tendo sido criados outros dois níveis de habilitação: a básica e a plena. A novidade desse formato de gestão deve-se à identificação das desigualdades regionais e condições estruturais municipais (TAPAJÓS, 2007), estabelecendo condições e responsabilidades para o município para que ele possa estar apto às transferências dos recursos financeiros. No caso do município em tela, a ação foi desenvolvida para a concretização da gestão básica, de acordo com a nova forma de transferência de renda, ou seja, de fundo a fundo.

Ressalta-se que o nível de gestão básica tem como balizador a matricialidade familiar, isto é, as ações realizadas têm sua centralidade na família. Essa nova lógica de organização das ações

age sobre a vulnerabilidade social não só quando ela já está instituída, ou seja, quando a família ou o indivíduo já está em alto risco social, mas, por ter a habilitação básica, há a prevenção e atenção às possíveis situações de perda de direitos, não se caracterizando então como uma política de combate à pobreza, mas, ao contrário, que luta contra esse estigma.

Enfim, a ação desenvolvida na área de assistência social no município de Rio Grande do Sul – PR foi a de colocar em prática a idéia de que tal política pública é direito de todos os cidadãos que dela necessitam e que, com a concretização desse direito, o município pode expandir cada vez mais a qualidade de vida de seus moradores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como prática de extensão, o Projeto Rondon nos proporcionou uma experiência única em termos de cidadania e de conhecimento. Ao entrarmos em contato com uma realidade social distinta da nossa, tivemos a oportunidade de refletir não só sobre a relevância da prática e do exercício da bagagem teórica e acadêmica que adquirimos na universidade, mas também sobre o que significa, na prática, ser cidadão.

Nesse contexto, a prática de extensão foi relevante em alguns aspectos. Primeiro, porque nos permitiu elaborar um projeto de autoria própria sob a orientação dos professores, fomentando assim a nossa capacidade de questionamento, ou seja, passamos a nos questionar como, baseando-se no conhecimento adquirido na academia, poderíamos ajudar a comunidade e os gestores públicos de Rio Branco do Sul a superar alguns de seus problemas e desafios. Ao tomarmos parte desse processo como sujeitos ativos, tivemos a oportunidade de nos tornarmos mais conscientes e críticos de nossas ações no município. Ao longo do desenvolvimento do projeto, as nossas habilidades como projetores e executores foram fomentadas e aperfeiçoadas.

Com essa consideração, acreditamos na importância do projeto ser elaborado pelos uni-

versitários, e não pelos professores, até mesmo na sua fase de aprovação pelo Ministério da Defesa, ou seja, os estudantes devem ser partes ativas, e não passivas, de todo o processo de elaboração e desenvolvimento das oficinas e atividades, enfim, do projeto como um todo. Isso não quer dizer que a participação dos professores não seja importante. Pelo contrário, a extensão universitária permite o encontro de três saberes e experiências: do professor, do estudante e da comunidade assistida. É a troca dessas experiências que contribui para o amadurecimento e crescimento do universitário, não só em termos de cidadania, mas também em termos acadêmicos. Além disso, a participação em projetos de extensão universitária pode contribuir positivamente para reduzir o grau de imaturidade característico de profissionais recém-formados. Apesar de ser normal no início de carreira, essa imaturidade se deve em grande parte à ausência da aplicação prática no ensino acadêmico. A dissociação da teoria dessa perspectiva e exercício prático, principalmente em cursos da área de Ciências Humanas, é prejudicial para a formação acadêmica do estudante, porque reduz a sua capacidade de produzir e difundir um conhecimento mais voltado para as questões cruciais da realidade social à sua volta e também a sua capacidade de produzir e conduzir projetos próprios.

A prática de extensão no âmbito do Projeto Rondon, pensada em termos da efetiva interação com a sociedade, nos permitiu a vivência de uma realidade social distinta. Apesar da provável existência de problemas na sua condução de proteção social, o Distrito Federal, em relação aos níveis de gestão do Suas, conta com uma estrutura de proteção social básica e especial mais consolidada e mais avançada que Rio Branco do Sul. Esse município nem sequer se encontra no nível básico de gestão do Suas. O que nos possibilitou, também, a colocar em prática a teoria e o estudo trazido pelos anos de universidade, entendendo uma cultura diferente da nossa, mas que demandava que a política garantida fosse concretizada.

A oportunidade de entrar em contato com a dinâmica pública do município e de trabalhar

com os gestores públicos com o intuito de melhorar a rede de proteção social do município foi uma experiência única e bastante válida no que concerne ao aprendizado obtido por ambas as partes, decorrente da troca de experiência entre a academia e a administração pública. A partir dessa convivência, foi possível verificarmos e constatar-mos que nem sempre o que está na lei e no papel, de forma tão clara, é fácil de ser implementado e executado. Muitos obstáculos impedem a efetiva implantação da rede de proteção social básica no município. São obstáculos de várias origens, a saber: de ordem burocrática, de ordem financeira e de ordem política (dificuldades impostas por disputas políticas).

Por fim, o Projeto Rondon nos possibilitou um verdadeiro aprendizado de vida e de cidadania. Seu ideal vai muito além de um trabalho voluntário, pois a equipe não se disponibilizou a dar respostas práticas às demandas do município, mas, indo além, levou formas evidentes do caminho para que os próprios gestores pudessem buscar seus direitos e de sua população. A opção por desenvolver trabalhos em comunidades carentes é muito gratificante, porque, como cidadãos, somos sujeitos de direitos e deveres e com isso buscamos que os outros possam ter seus direitos e deveres de cidadãos assistidos de forma certa, com base legal. Diante disso, o objetivo maior do Projeto Rondon foi de emancipação e autonomia dos sujeitos de direitos, para que, nas matérias que forem pertinentes a seus direitos e deveres, eles tenham autoridade de buscá-los e concretizá-los de forma real e verdadeira.

NOTAS

¹Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=440&Itemid=303>.

²O município em consideração é o de Rio Branco do Sul – PR.

³Segundo o edital que se refere à participação na Operação Vale do Ribeira, as ações do Conjunto B (cujo público-alvo consiste, principalmente, nos gestores públicos e nas lideranças comunitárias) deveriam desenvolver ações nas seguintes áreas: 1) Desenvolvimento local sustentável – a) capacitar produtores, agricultores e pecuaristas locais; b) promover o uso racional e sustentável dos recursos hídricos com ênfase na gestão participativa; c) orientar os agentes municipais e as lideranças comunitárias quanto à destinação do lixo doméstico e hospitalar, coleta seletiva e reciclagem; d) capacitar mão-de-obra ligada ao comércio de bens e serviços; 2) Gestão Pública – a) capacitar gestores municipais e a comunidade na implantação de ações de assistência social e do Sistema Único de Assistência Social; b) orientar os servidores públicos, vereadores e lideranças comunitárias sobre os benefícios, serviços, programas e projetos nas áreas de habitação, saneamento e mobilidade urbana; c) elaborar propostas ou projetos para atender à infra-estrutura municipal, em particular nas áreas de saneamento básico e meio ambiente; d) e aperfeiçoar servidores municipais em assuntos de informática.

⁴A operação Vale do Ribeira foi realizada em 11 municípios localizados na divisa entre os estados do Paraná e de São Paulo, a saber: Adrianópolis (PR), Barra do Turvo (SP), Bocaiúva do Sul (PR), Cerro Azul (PR), Doutor Ulisses (PR), Itaóca (SP), Itaperuçu (PR), Itapirapuã Paulista (SP), Ribeira (SP), Ribeirão Branco (SP) e Rio Branco do Sul (PR).

⁵A viagem precursora foi realizada do dia 26 a dia 31 de maio de 2008.

⁶Além dessa demanda na área de assistência social, verificaram-se também demandas na área de planejamento e ordenamento territorial, de coleta seletiva e de saneamento básico.

⁷Dados do IBGE Cidades, disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>.

⁸O Cras é ponto de ligação entre a população em situação de vulnerabilidade social e os programas e ações governamentais e constitucionais de assistência social. É a entidade responsável por serviços, programas, projetos e benefícios de proteção social básica relativos às seguranças de rendimento, autonomia, acolhida, convívio ou vivência familiar e comunitária e de sobrevivência a riscos circunstanciais.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. UERJ. Disponível em: <http://www.anpcd.org.br/rcunioes/27/gt11/t1111.pdf>. Acesso em: 25 jul 2008.
- IBGE CIDADES. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>. Acesso em: 5 ago 2008.
- MINISTÉRIO DA DEFESA. Edital de Convite às Instituições de Ensino Superior – Operação Vale do Ribeira 2008. Disponível em: <https://www.defesa.gov.br/UserFiles/File/AsCom/Convitevaledoribeira.pdf>. Acesso em: março de 2008.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Plano Nacional de Extensão Universitária. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=view&id=440&Itemid=303>. Acesso em: 25 de julho de 2008.
- SPOSATI, Aldaiza. O primeiro ano do Sistema Único de Assistência Social. In: Serviço Social e Sociedade, n. 87. São Paulo: Cortez, 2006, p. 96-122.
- TAPAJÓS, Luziele. A gestão da informação em Assistência Social. In: TAPAJÓS, Luziele; RODRIGUES, Roberto W. S. (Orgs.). Rede SUAS: Gestão e Sistema de Informação para o Sistema Único de Assistência Social. Brasília: SINAS, 2007.
- Monique Priscilla Dumont de Souza é Graduada de Serviço Social da Universidade de Brasília e aluna Rondonista da Operação Vale do Ribeira: moniquedumont22@yahoo.com.br.
- Priscila dos Santos Rocha é graduanda de Relações Internacionais da Universidade de Brasília e aluna Rondonista da Operação Vale do Ribeira: pitryrel@yahoo.com.br
- Regina Coeli de Carvalho Alves é Professora do Curso de Nutrição da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB e rondonista da Operação Vale do Ribeira. rcalves@unb.br
- Sergio Augusto Nogueira é professor do Curso de Farmácia da Faculdade de Ciências da Saúde da UnB e Coordenador da Operação Vale do Ribeira. sdiniz@unb.br

Capital social e multifuncionalidade do espaço rural como propostas de desenvolvimento para a região do Núcleo Rural Taquara

Éricka Sales Ferreira

RESUMO

Este estudo teve como objetivo analisar a presença e o nível de desenvolvimento do capital social na comunidade do Núcleo Rural Taquara, situado na RA VI – Planaltina do Distrito Federal (DF), bem como seu vínculo com a multifuncionalidade do espaço, visando um menor impacto na utilização dos recursos naturais e uma alternativa de renda, forma de agregar valor à produção, que irá favorecer na qualidade de vida dos agricultores e propiciar um maior desenvolvimento local. Para tanto, utilizou-se como metodologia o levantamento bibliográfico, além de observações diretas e entrevistas.

Palavras-chave: capital social, multifuncionalidade do espaço, desenvolvimento local.

ABSTRACT

This essay focus to analyse the presence and level of development of the social capital in the community of Núcleo Rural Taquara, located in the RA VI - Planaltina, DF, and its link with the multifunctionality of space, seeking a smaller impact on the use of natural resources and an alternative of income, how to add value to production, which will promote the quality of life of farmers and provide greater local development. The methodology was a review of literature, and direct observations and interviews.

Key words: Social Capital, Multifunctionality of Space, Local Development.

INTRODUÇÃO

A RA VI/Planaltina, cidade mais antiga do Distrito Federal, foi fundada em 1859, sendo erguida no local chamado, à época, de Vila Mestre d'Armas. Por causa de sua localização em um grande planalto, em 1917 a cidade foi batizada de Planaltina. A região era habitada por fazendeiros, criadores de gado e produtores agrícolas, que foram atraídos pela localização da Vila em uma região de boa pastagem. Em 1960 foi integrada ao Distrito Federal. A partir daí um considerável contingente populacional foi incorporado à localidade, oriundo das retiradas de invasões realizadas até 1971. A RA VI foi criada pela Lei no 49/1989 e pelo Decreto no 11.921/1989.

Essa região possui inúmeros atributos ambientais. Pode-se citar entre eles o fato de estarem em sua área as duas maiores bacias hidrográficas da América do Sul: a Bacia Platina e a Bacia do Tocantins. Possui também, dentro de seus limites, outras das maiores bacias hidrográficas do país: a Bacia do Rio Preto – afluente do Rio São Francisco e Amazonas.

A RA VI é formada de área urbana e rural, na qual está inserido o Núcleo Rural Taquara, objeto de estudo desta pesquisa.

Planaltina possui vários parques ecológicos e áreas de preservação ambiental. No entanto, as condições ambientais dessa região administrativa estão ameaçadas por um processo de degradação que vem se acelerando nos últimos anos, além de uma crescente expansão urbana em direção às Áreas de Preservação Permanente, sendo o uso do solo, via de regra, indisciplinado e intenso. Ela destaca-se na produção de hortaliças, ocupando 17,53% da área cultivada, 32,75% na produção agrícola e 60,67% de área cultivada na produção de grãos.

Para se compreender a situação fundiária da área em estudo faz-se necessário ressaltar que as políticas de desenvolvimento agrícola do Distrito Federal foram baseadas, na prática, na existência de dois instrumentos fundamentais de ação jurídica: a posse da terra pelo GDF e uma política de arrendamento.

O sistema fundiário de arrendamento ba-

seava-se pelo prazo de 15 anos, renovável e transferível aos herdeiros. Dessa forma, o GDF pôde planejar e promover uma política agrícola mediante a vinculação do arrendamento (MACIEL, 2002).

A ação estatal voltada para o setor agropecuário do Distrito Federal se deu no sentido de constituir cinturões verdes ao redor da zona urbana, o que se deu a partir da desapropriação da base fundiária anteriormente existente que era baseada em grandes propriedades praticantes da pecuária extensiva. Dessa forma, a maior parte da área do Distrito Federal passou a ser propriedade do Estado, devendo os interessados em cultivar a terra arrendá-la. Essa política visava garantir a auto-suficiência alimentar de Brasília e para isso era importante privilegiar a produção de hortifrutigranjeiros.

Foram implantados projetos rurais sob a direção do GDF em cinco modalidades: *i)* núcleos rurais; *ii)* áreas isoladas; *iii)* colônias agrícolas; *iv)* Programa de Assentamento Dirigido (PAD); e *v)* Projeto Integrado de Colonização (PIC) Alexandre Gusmão (AG).

Os núcleos rurais, objeto de estudo desta pesquisa, possuem áreas médias de 54,3 hectares, representando 35,3% da área total parcelada. Apresentam como objetivo a produção agrícola e o abastecimento do mercado interno.

A região do Núcleo Rural Taquara faz parte da sub-Bacia do Ribeirão Pipiripau que conta hoje com diversas atividades agrícolas, de onde o ribeirão Taquara é afluente.

A modernização da agricultura trouxe, entre outros, mudanças nas bases técnicas da produção agrícola, como máquinas mais potentes, novas técnicas de cultivo do solo, uso mais intenso de adubos, agrotóxicos e fertilizantes, e, com isso, atualmente, o Núcleo Rural Taquara possui atividades agrícolas altamente mecanizadas e intensas. A região destaca-se pela produção de grãos, hortaliças, destacando-se a produção de pimentões, suinocultura industrial, pecuária de corte, mista e de leite. Todas essas práticas realizadas de forma tradicional, com grande uso de agrotóxicos e

intensa exploração da terra, já que os lotes são em sua maioria de pequena extensão e, por isso, mais exigidos para que a produção seja capaz de sustentar as famílias que deles dependem, bem como pagar pelo seu arrendamento.

Assim, além de práticas de produção intensivas, os agricultores também avançam em direção às matas galerias e às outras áreas de preservação obrigatória, já que sobreviver de pequenas propriedades agrárias é uma tarefa cada vez mais difícil com os baixos preços dos produtos e a intensa concorrência.

O Núcleo Rural Taquara participa do Projeto de Extensão – Ação Contínua do Decanato de Extensão – “Levantamento do quadro natural da RA VI – Planaltina e sua expansão urbana e rural”, que conta com a participação de professores e alunos dos Departamentos de Geografia e Biologia da Universidade de Brasília (UnB), juntamente com a comunidade local, no sentido de fornecer informações sobre os recursos naturais daquela área, para que, com essas informações, a própria comunidade local possa ser beneficiada, aprendendo a gerenciar os recursos naturais da área, por meio da educação ambiental e da visão de multifuncionalidade do espaço rural, sendo esta o foco do presente trabalho.

As práticas multifuncionais estão intrinsecamente ligadas à presença de capital social¹ em uma região onde há confiança entre os membros da sociedade, fator fundamental para a realização de um trabalho em conjunto, visando ao benefício de toda a comunidade, ao bom manejo dos recursos e, por consequência, ao desenvolvimento local.

Com base nisso, este estudo tem como objetivo analisar a presença e o nível de capital social na comunidade do Núcleo Rural Taquara, bem como seu vínculo com a multifuncionalidade do espaço, visando a um menor impacto na utilização dos recursos naturais e a uma alternativa de renda, forma de agregar valor à produção, que irá favorecer a qualidade de vida dos agricultores e propiciar um maior desenvolvimento local.

METODOLOGIA

Foi feito um levantamento bibliográfico para a obtenção de embasamento teórico sobre a região e o tema a serem estudados. Foram também realizadas saídas de campo à área de estudo, onde se fizeram observação direta e entrevistas com os produtores acerca dos seus meios de produção e obtenção de renda, bem como a análise das relações sociais entre os mesmos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Capital Social

Muitos estudos recentes têm correlacionado o desenvolvimento de uma determinada região com o seu potencial social ou, como vem sendo tratado, o seu capital social.

Um dos principais teóricos a trabalhar com o capital social é Robert D. Putnam (2002), para ele, capital social é o conjunto de características da organização social, em que se incluem as redes de relações, as normas de comportamento, os valores, a confiança, as obrigações e os canais de informação. O capital social, quando existente em uma região, torna possível a tomada de ações colaborativas que resultam no benefício de toda a comunidade. Para Coleman, citado por Putnam (2000, p. 177), o capital social é produtivo e possibilita a realização de certos objetivos que não seriam alcançados sem ele.

O conceito de capital social procura dar mais significado à presença e à qualidade das relações sociais para o desencadeamento do processo de desenvolvimento. Capital social significa relações sociais “institucionalizadas” na forma de normas ou de redes sociais.

São fatores de influência na formação de capital social de uma região: *i*) a religião; *ii*) a distribuição da terra (latifúndio versus pequenas propriedades); *iii*) povos de origem; e *iv*) o fator escravidão (presença ou não desta na formação da região).

Duas hipóteses estão presentes no trabalho de Putnam (1993): que as dotações de capital social são resultado de processos ocorridos no passado remoto, e que estas condicionam a quali-

dade da administração pública.

No entanto, há uma discussão, entre os teóricos, se o capital social seria algo intrínseco à região, por aspectos históricos, ou se este poderia ser fomentado por práticas políticas. Alguns acusam Putnam de ser determinista quanto à aquisição do capital social:

Se, por um lado, o trabalho feito por Putnam (2000) foi fundamental para destacar a importância do capital social nas estratégias de desenvolvimento, por outro, a sua concepção de capital social se restringe a uma compreensão determinista sob o ponto de vista histórico e cultural. Ele atribui papel central ao capital social na determinação dos níveis de desenvolvimento sócio-econômico e argumenta que a presença de capital social em uma dada população é determinada historicamente pelas práticas culturais acumuladas por essa população. Na concepção teórica de capital social formulada pelo autor não é possível que se crie ou se forme capital social em locais onde este esteja ausente. Na sua visão, o capital social é determinado, exclusivamente, pela disponibilidade de atributos culturais (precursores do capital social) que existem em uma determinada sociedade (CASTILHO, 2001).

Argumentos que vão além dessa visão dizem que os sistemas sociais não são influenciados somente por questões culturais, mas também por componentes sociais, em que os agentes sociais podem promover mudanças e alternativas de “rotas” no processo de desenvolvimento e nas “escolhas” feitas. Tais modificações ou rupturas podem provocar alterações nas relações sociais, permitindo a institucionalização de novos códigos culturais e novas práticas sociais que promovam a formação de capital social. Além deste, segundo Castilho (2001), há o argumento de que o Estado cumpre uma função importante para a formação do capital social, com vários estudos, principalmente no campo do neo-institucionalismo, demonstrando a importância do Estado para o desempenho da função “coercitiva” ou “protetora” das relações sociais geradoras de capital social.

MULTIFUNCIONALIDADE DO ESPAÇO RURAL

A introdução do conceito de “multifuncionalidade da agricultura” em 1992, na Europa, reforça o papel da agricultura diante dos grandes desafios do mundo rural: preservação da população, do ambiente e das paisagens rurais, geração de renda e emprego, ligação com os consumidores e acolhimento das populações urbanas.

Para os teóricos europeus, ao conceito de multifuncionalidade da agricultura opõe-se a idéia de que a agricultura é apenas uma atividade exclusivamente produtora de bens alimentares, o que leva a considerar também outras funções, tais como a social e ambiental. Essas funções são resultado da interação entre os sistemas de produção agrícola e os ecossistemas que os rodeiam, assim como da relação direta com toda a sociedade, urbana e rural, tanto em nível de mercado quanto de geração de emprego. Por isso, a expressão multifuncionalidade da agricultura passará aqui a ser denominada de *multifuncionalidade do (espaço) rural*, para evitar possíveis confusões com o termo agricultura no sentido restrito, que considera apenas os aspectos da produção agropecuária (cultivos e criações) realizada no espaço rural ou agrário. A definição deste é muito mais ampla do que a atual definição de agricultura, abrangendo essa inclusive.

Assim, são apresentadas cinco novas funções estratégicas do espaço rural para eventuais planos de desenvolvimento rural local: i) alimentar e econômica; ii) social; iii) ambiental e de manutenção da biodiversidade; iv) estética; e v) recreativa e pedagógica.

Para o território e seus habitantes, tanto urbanos quanto rurais, o espaço rural, pelo seu caráter multifuncional pode contribuir para o desenvolvimento por meio da preservação e da valorização da vida e dos recursos naturais, da biodiversidade local-rural ou para a melhoria da qualidade de vida da população. É pela integração das suas diversas funções que o rural consegue sua sustentabilidade. Assim, o rural torna-se um fator-chave para o desenvolvimento territorial

e tem um papel específico e essencial para o desenvolvimento por meio da geração de emprego e renda, na produção de produtos locais e na gestão do espaço.

A multifuncionalidade do espaço rural é uma porta de entrada essencial para garantir sua própria sustentabilidade em três dimensões: econômica, social e ambiental.

Todas as funções do rural convergem para o território, ou seja, passam a fazer parte e contribuir para o desenvolvimento local e regional. A própria função econômica vem dando mais importância aos produtos locais e à sua referência ao território. Quanto às outras dimensões, todas passam pela região, pela preservação e pela valorização dos seus recursos: humanos, naturais, genéticos, estéticos (paisagens naturais), além do bem-estar oferecido pelo território. Este está no centro de uma abordagem multifuncional do rural, sendo o elo agregador de todas as dimensões desta multifuncionalidade.

As ações conjuntas dos agricultores com os demais habitantes da região ou com os consumidores são essenciais na abordagem multifuncional e territorial.

A abordagem multifuncional traz benefícios que não podem ser recompensados diretamente somente pelas leis de mercado. Por exemplo, o financiamento público tem papel importante na preservação do meio ambiente e na estética paisagística.

A valorização do conceito de multifuncionalidade do espaço rural pode trazer importantes contribuições para todos os atores de um território, como o aumento do rendimento dos agricultores e a sustentabilidade das suas explorações agrícolas; a preservação e a valorização dos recursos locais; a criação de empregos ou postos de trabalhos; e a melhor satisfação dos consumidores urbanos. Além disso, a abordagem multifuncional do rural é geradora de novos laços sociais pelas relações diretas que vai criando, quer seja no interior do território, quer seja com os consumidores que vivem fora deste, participando diretamente da construção do capital social de um território, ele-

mento-chave para seu desenvolvimento.

Logo, o rural deixa de ter apenas a função de produção de alimentos e matérias-primas (abordagem setorial) e passa a ter também a função de construção da cidadania moderna.

DESENVOLVIMENTO REGIONAL

As modificações ocorridas nos processos produtivos desde os anos 1980 e, com mais força, nos anos 1990, aliadas ao persistente declínio de regiões fortemente industrializadas, e a rápida ascensão econômica de novas regiões forçaram profundas transformações nas teorias e nas políticas de desenvolvimento regional deste na última década. Os desequilíbrios regionais preexistentes e estes, agora advindos da reorganização produtiva internacional, passaram a ser, basicamente, estudados sob duas categorias analíticas distintas: a sustentabilidade e a endogenia.

O desenvolvimento sustentável centra sua atenção para a relação dos homens com a natureza, preconizando a utilização racionalizada dos estoques de recursos naturais, segundo (NIJKAMP et al., 1990). A grande preocupação de seus estudiosos está voltada às gerações futuras e à necessidade de políticas que preconizem um desenvolvimento harmonioso e, prioritariamente, sustentável nos períodos posteriores (GUIMARÃES, 1994).

Todavia, é a teoria do desenvolvimento endógeno que focaliza, com toda atenção, a questão regional, apresentando as maiores contribuições para a problemática das desigualdades regionais e os melhores instrumentos de políticas para sua correção. O desenvolvimento endógeno tem suas origens na década de 1970, quando as propostas de desenvolvimento da base para o topo emergiram com maior notoriedade. Desde então, esta corrente evoluiu com a colaboração de novos enfoques ao problema do crescimento desequilibrado.

Na década de 1990, a principal questão modelo de desenvolvimento endógeno concentrou-se em tentar entender porque o nível de crescimento variava entre as diversas regiões e

nações, mesmo elas dispondo das mesmas condições na busca de fatores produtivos, como capital financeiro, mão-de-obra ou tecnologia. A solução seria procurar encontrar, entre esses fatores, aqueles determinados dentro da região.

Nesse caminho, a contribuição da teoria endogenista foi identificar que fatores de produção atualmente decisivos – como o capital social, o capital humano, o conhecimento, a pesquisa e o desenvolvimento, a informação e as instituições – eram determinados na região de forma não exógena, como até então era entendido. Por conseguinte, logo se concluiu que a região dotada desses fatores ou estrategicamente direcionada para desenvolvê-los internamente teria as melhores condições de atingir um desenvolvimento acelerado e equilibrado.

O desenvolvimento regional endógeno predominante na década de 1990 pôde então ser definido como:

[...] um processo interno de ampliação contínua da capacidade de agregação de valor sobre a produção, bem como da capacidade de absorção da região, cujo desdobramento é a retenção do excedente econômico gerado na economia local e/ou a atração de excedentes provenientes de outras regiões. Este processo tem como resultado a ampliação do emprego, do produto e da renda local ou da região, em um modelo de desenvolvimento regional definido (Amaral Filho, 1996, p. 37).

A capacidade de a sociedade liderar e conduzir seu próprio desenvolvimento regional, condicionando-o à mobilização dos fatores produtivos disponíveis em sua área e ao seu potencial endógeno, traduz a forma de desenvolvimento denominado endógeno. Podem-se identificar duas dimensões no desenvolvimento regional endógeno. A primeira econômica, na qual a sociedade empresarial local utiliza sua capacidade para organizar, da forma mais produtora possível, os fatores produtivos da região. A segunda sociocultural, em que os valores e as instituições locais servem de base para o desenvolvimento da região (Vázquez Barquero, 1988).

Assim, conceitualmente, o desenvolvi-

mento territorial é endógeno e pode ser caracterizado como um modelo de desenvolvimento centrado nas comunidades locais, rurais e urbanas, que poderão passar a desenvolver estratégias e criar ou captar meios para implementar processos permanentes de mobilização, organização e endogeneização de capacidades, competências e habilidades da comunidade. Ele é originário da mobilização de forças sociais solidárias e inteligentes quando a comunidade se transforma no próprio sujeito do desenvolvimento no seu espaço de vida, ampliando suas margens de manobra e autonomia nas decisões a respeito de seus destinos.

ESTUDO DE CASO

O Núcleo Rural Taquara está situado na Região Administrativa VI – Planaltina, à distância aproximada de 60 km de Brasília, acesso principal através das rodovias BR-020 e DF-230.

Esse núcleo apresenta uma área de 32.152 hectares, possui 285 propriedades rurais e uma agrovila onde estão localizados um posto de saúde, uma escola de 1o e 2o graus, um posto policial, uma estação meteorológica secundária, um posto comunitário dos Correios e um escritório local da Emater-DF (RIBEIRO, 2003, p. 37).

Segundo técnicos locais da Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Emater), vivem no núcleo rural cerca de 4 mil pessoas, das quais aproximadamente 1.200 moram na agrovila e o restante nas propriedades rurais. Os moradores da vila são em sua maioria trabalhadores das propriedades e apenas uma pequena parte é constituída de arrendatários.

SITUAÇÃO FUNDIÁRIA E DE PRODUÇÃO

A agropecuária é a base da economia da região do Núcleo Rural Taquara, com destaque para a produção de grãos, hortaliças, avicultura de corte, suinocultura industrial, pecuária de corte, mista e de leite. Contudo, o pimentão é hoje a principal hortaliça produzida no núcleo. A situação fundiária no núcleo analisado consiste

de um total de 285 propriedades, onde cerca de 70% são arrendamentos, cerca de 20% são posses e cerca 10% são escrituras. Quanto ao tamanho das propriedades, estas estão dispostas por aproximadamente 25% de grandes propriedades, aquelas acima de 200 hectares, 30% de médias propriedades e 45% de pequenas propriedades, aquelas até 20 hectares. Estas últimas estão relacionadas com as plantações de hortaliças em geral e principalmente ao pimentão, elas estão localizadas nos fundos dos vales, à margem do Ribeirão Taquara e seus afluentes, na Bacia do Pipiripau. As grandes propriedades estão situadas mais ao alto das encostas, dedicam-se à produção de grãos (soja e milho) e fazem parte da Bacia do Rio Preto.

As plantações são cultivadas em sua maior parte em área plana, quase não existindo mais plantações em encostas. Os produtores utilizam inseticidas em geral e fertilizantes, ou seja, as plantações não são orgânicas.

Portanto, a atividade econômica predominante e a mais importante no Núcleo Rural Taquara é a agrícola. A floricultura, a apicultura, a avicultura, a plantação de feijão são algumas atividades, que não a horticultura, que são realizadas na região. Atividades econômicas alternativas, como o turismo rural, estão em fase de implantação no núcleo.

O turismo rural apresenta-se como uma boa alternativa para o núcleo em questão. Isso porque a cidade de Brasília é nacionalmente conhecida pelo turismo cívico e de negócios. As pessoas quando chegavam à capital da República sentiam a necessidade de conhecer outras alternativas. Nesse contexto, surgiu o turismo rural, considerado uma opção viável para atender tantos aos visitantes quanto à população do Distrito Federal e do Entorno.

O Núcleo Rural Taquara apresenta um campo disponível para a execução de atividades econômicas alternativas, que se apresentam como novas maneiras de se manter a população no meio rural, melhorando sua qualidade de vida. Essas práticas alternativas seriam interessantes para a manutenção da população, uma vez que as propriedades são em sua maioria de pequeno porte, exigindo um uso intensivo da terra para prover as necessidades das famílias, levando a uma maior

agressão ao meio natural e conseqüente esgotamento do mesmo.

O CAPITAL SOCIAL E A MULTIFUN- CIONALIDADE DO ESPAÇO LOCAL

Com base nas saídas de campo realizadas, visitas e observações feitas, percebe-se uma fraca consolidação dos aspectos do capital social na região do Núcleo Rural Taquara.

Apesar da existência de uma cooperativa de beneficiamento dos produtos da região, a Cootaquara, não há um verdadeiro envolvimento dos agricultores. Eles apenas deixam seus produtos na cooperativa para serem beneficiados e vendidos, enquanto a existência desta poderia facilitar a articulação dos produtores na busca de novas alternativas de produção e aproveitamento do espaço rural.

A Emater local presta assistência técnica aos produtores, com algumas reuniões e palestras. Mas a própria coordenação reconhece a dificuldade de reunir os agricultores em torno de um objetivo comum. O sentimento de individualidade ainda é muito forte. Tal fato talvez se dê pela forma de aquisição das terras, que foram arrendadas por um período de tempo determinado suscitando a noção de um mero meio de produção, sem vínculo dos moradores com a terra.

Essa realidade poder vir a mudar, uma vez que muitos arrendatários estão conseguindo a posse definitiva da terra por meios legais. Isso pode levar a uma maior identificação dos proprietários com a terra e, conseqüentemente, com seus vizinhos.

Seguindo a linha de pensamento que acredita na possibilidade de fomentação do capital social em uma comunidade por meio de práticas voltadas a esse fim, e não que este seja apenas fruto de elementos históricos, é viável o investimento nessa área no Núcleo Rural Taquara.

Práticas simples como associação de moradores, participação da comunidade na escola local, atividades recreativas que unissem a comunidade (como a Festa do Pimentão já existente), maior participação política, entre outras, poderia render uma maior aproximação da comunidade.

Quanto à multifuncionalidade, é preciso

romper com essa visão do meio rural como exclusivamente produtor de alimentos, e mostrar para a comunidade a sua função social e ecológica. São muitas as possibilidades de práticas alternativas para essa região.

Além do ecoturismo e do turismo rural, há também a possibilidade do turismo voltado para a educação ambiental, aproveitando o grupo escolar bem organizado já presente na comunidade, capaz de, contando com uma ajuda técnica, encabeçar esse projeto que poderia receber crianças e jovens das cidades próximas.

Há ainda a possibilidade do artesanato e da culinária caseira, que contaria com a participação das mulheres da região, sendo uma fonte alternativa de renda, além de valorizar o trabalho destas na comunidade.

No entanto, essas e outras tantas atividades que poderiam ser exploradas necessitam de um apoio governamental para sua implementação, tanto na promoção de cursos e palestras explicativas, quanto na liberação de verba para instalação das mesmas. A falta de recursos é um dos principais empecilhos à prática de atividades alternativas.

Preparar uma propriedade para o turismo, por exemplo, requer um investimento que a maioria dos proprietários não dispõe. Tanto que as pequenas iniciativas de implementação de turismo rural feitas na região partiram de proprietários que não dependem do uso da terra para sua sobrevivência, ou seja, têm outra fonte de renda na cidade.

Todas essas atividades poderiam fomentar a economia local, promovendo um maior desenvolvimento da localidade. Não só o desenvolvimento econômico, mas o desenvolvimento em um sentido mais amplo, de forma endógena, considerando a qualidade de vida e o bem-estar da população envolvida.

Esse desenvolvimento seria fruto de uma maior agregação de valor aos seus produtos, da retenção do excedente econômico gerado na economia local e da atração de excedentes provenientes de outras regiões, da preservação do meio natural e do reconhecimento por parte do Estado e da população como um todo da importância da região.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo procurou fazer uma breve caracterização e levantamento acerca das propriedades do capital social e das práticas multifuncionais no Núcleo Rural Taquara, situado na zona rural da RA IV – Planaltina, Distrito Federal.

Com base na pesquisa pode-se observar a fraca presença do capital social na região, prevalecendo o sentimento de individualidade dos agricultores. Contudo, mostrou-se possível uma reversão dessa realidade a partir do fomento a atividades conjuntas, de cunho social e político.

Quanto à multifuncionalidade da terra, a observação mostrou o pouco conhecimento da população acerca dessa noção do espaço rural, tendo esse como unicamente produtor de alimento. A prática de atividades alternativas é possível na região, como o ecoturismo, o turismo rural e voltado para a educação ambiental, a confecção de artesanatos e a culinária caseira, entre outros.

Essas atividades poderiam levar a um maior desenvolvimento local, movimentando a economia, preservando os recursos naturais e melhorando a qualidade de vida da população. No entanto, para que isso seja possível faz-se necessário o investimento por parte do Estado na promoção de cursos e palestras esclarecedoras, bem como na liberação de recursos para implementação das atividades.

Tem-se assim uma via de mão dupla: com o fomento ao estabelecimento do capital social na região há uma maior participação e união da comunidade em torno de objetivos comuns, como a prática de atividades alternativas que agregam valor aos seus produtos, bem como a organização social e política necessária para pressionar o Estado a investir nessas áreas. Logo, confirmando a intrínseca ligação entre esses dois conceitos, capital social e práticas multifuncionais.

Ao final, demonstra-se a capacidade de um desenvolvimento endógeno de dada região com base na mobilização e na capacitação de sua população.

NOTAS

¹Vide item Fundamentação teórica – capital social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL FILHO, Jair. Desenvolvimento regional endógeno em um ambiente federalista. Planejamento e políticas públicas. Brasília, Ipea, 1996. n. 14.

CASTILHO, D. S. B. de. Capital social e políticas públicas: um estudo da linha infra-estrutura e serviços ao Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar. Dissertação (Mestrado)–Porto Alegre, UFRGS, Iepe, PGDR, 2001.

GUIMARÃES, Roberto P. El desarrollo sustentable: propuesta alternativa o retorica neoliberal. Revista EURE, Santiago de Chile, vol. XX, n. 61, dez. 1994

NIJKAMP, Peter et al. Regional sustainable development and natural resource use. Proceedings of the World Bank Annual Conference on Development Economics. Washington, World Bank, 1990.

PUTNAM, Robert D. Comunidade e democracia: a experiência da Itália moderna. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

PUTNAM, Robert D. The prosperous community: social capital and public life. American Prospect (13) p. 35-12, 1993. Disponível em: <[http:// www.prospect.org/print/V4/13/putnam-r.html](http://www.prospect.org/print/V4/13/putnam-r.html)>.

RIBEIRO, Antônio Carlos Félix. Os aspectos ambientais no processo decisório do produtor rural: (estudo de caso Núcleo Rural Taquara). 101 folhas. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Gestão Ambiental)–Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2003.

VÁZQUEZ BARQUERO, Antonio. Desarrollo local. Una estrategia de creación de empleo. Madrid: Ed. Pirámide, 1988.

Ericka Sales Ferreira é Geógrafa pela UnB e Graduada do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UnB, erickasales@gmail.com

Colaboração: Lygia Vicente Rondelli da Costa, Graduada do Curso de Geografia da UnB

Orientação: Ruth Elias Laranja, Professora Doutora, do Departamento de Geografia da UnB

Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores das Escolas Públicas

– o resultado exitoso muitas parcerias!

Maria Fátima Olivier Sudbrack

“Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade mudará”
(Paulo Freire).

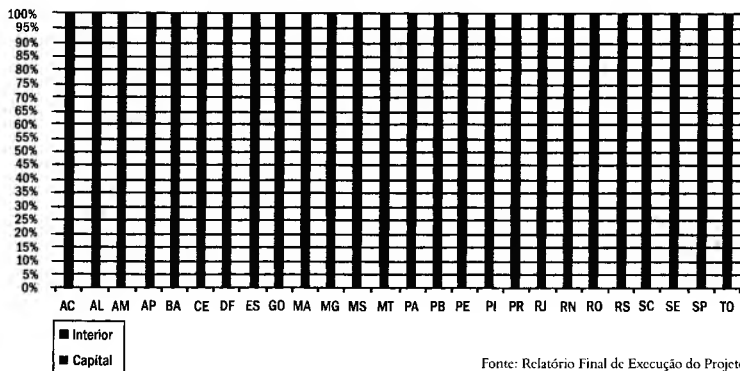
O Curso de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas teve como objetivo capacitar os educadores para a realização de ações preventivas do uso de drogas entre adolescentes escolares, sendo promovido pela Secretaria Nacional Antidrogas (Senad) e pelo Ministério da Educação (MEC) e executado pela Universidade de Brasília (UnB) sob a responsabilidade técnica do Programa de Estudos e Atenção às Dependências Químicas (Prodequi)/PCL/IP, em parceria com o Centro de Educação a Distância (Cead) da Universidade de Brasília (UnB) e o Decanato de Extensão.

Foi oferecido na modalidade curso de extensão universitária, com carga horária de 120 horas, assim planejadas: 30 horas para que o aluno assista e discuta com seu grupo as videoaulas; 40 horas para estudos e atividades complementares (estudo autônomo e em grupo): leitura do material impresso, respostas de atividades, de questionários e aplicação prática na escola, 10 horas para interação com o ambiente virtual de aprendizagem e acesso aos tutores e 40 horas para elaboração em grupo de um projeto de prevenção para ser desenvolvido na escola.

A coordenação geral foi da professora Maria Fátima Olivier Sudbrack, professora titular do Departamento de Psicologia Clínica do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília e coordenadora do Prodequi/PCL/IP. A construção do material didático pedagógico contou com a participação significativa das professoras Liana Fortunato Costa e Maria Inês Gandolfo Conceição. Houve uma edição anterior, em 2004, denominada Projeto Piloto, oferecido para 5 mil educadores, em que os conteúdos, a metodologia e o material didático foram avaliados.

Nesta edição foram oferecidas 20 mil vagas para educadores de todo o Brasil. Houve uma imensa procura, mais de 36 mil inscrições, sendo selecionados educadores de 2.289 escolas das cinco regiões do país.

A proporção entre alunos pertencentes às capitais e interiores, refletidas no quadro a seguir, é um dos dados que revelam a importância dessa modalidade de ensino. Na atualidade é incabível a questão das drogas como um problema de saúde pública que atinge tanto os grandes centros urbanos quanto as pequenas cidades e a zona rural, e essa estratégia, com certeza, exerce papel facilitador na abertura de diálogo entre os educadores alocados principalmente nas pequenas e distantes cidades do interior, local coberto ainda de preconceitos.



Fonte: Relatório Final de Execução do Projeto.

MATERIAL PEDAGÓGICO

O material pedagógico utilizado, concebido especialmente para este curso, foi composto por 1 livro com 268 páginas e 1 DVD com 16 videoaulas. Sugeriu-se aos alunos assistirem primeiramente a videoaula, uma vez que essa proposição traçou como meta introduzir os conteúdos de cada aula, ilustrando cenas do cotidiano escolar com a pretensão de mobilizar a reflexão sobre os desafios vividos pelos educadores com relação ao envolvimento dos adolescentes com o uso de drogas.

A elaboração deste material contou com a participação de diferentes segmentos da UnB:

- 1) Prodequi – organização e coordenação da produção dos conteúdos teóricos do livro didático e das videoaulas.
- 2) CPCE – produção, edição e reprodução em DVD das videoaulas.
- 3) Editora Universidade de Brasília – edição do livro.

ESPAÇO VIRTUAL – CAMINHO PARA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O espaço virtual de aprendizagem foi pautado no uso da plataforma *Moodle* e explorou os seguintes recursos: tutoria virtual, fóruns permanente de discussão, fóruns de dúvidas, fórum

de notícias, correção de tarefas, controle de atividades e de notas relativas aos trabalhos entregues pelos educadores.

A princípio houve certa dificuldade mesclada com um pouco de resistência quanto à utilização desta plataforma, mas com o decorrer do curso ela revelou seu potencial facilitador. Ao passo que os tutores e os alunos foram incorporando a metodologia e, assim, conseguindo atrair grande parte dos educadores no ambiente virtual, a comunicação foi se tornando mais rápida e eficiente, o que facilitou sobremaneira a ação dos tutores.

A plataforma foi acessada por mais de 13 mil educadores.

TUTORIA

Todos os alunos foram alocados para receber orientação de um profissional ou estudante de nível superior denominado tutor. Para essa atividade foram contratados cem tutores, e estes receberam treinamento prévio quanto ao manuseio do espaço virtual e dos conteúdos do material didático pedagógico.

Esses tutores foram agrupados em seis equipes, de acordo com as regiões brasileiras, com exceção do Nordeste que em razão do número de alunos ficou com dois grupos: Norte, Centro-Oeste, Nordeste, Sudeste e Sul.

O acompanhamento ocorreu preferencialmente no espaço virtual, na plataforma Moodle e via e-mails fora da plataforma. Também foi disponibilizada uma linha de telefonia gratuita – 0800, sistema de telefonia Voip, fax e serviços da Empresa de Correios e Telégrafos. A multiplicidade dos meios de comunicação objetivou atingir tanto aqueles educadores que possuíam acesso à internet, quanto àqueles que ainda careciam dessa forma de comunicação.

SUPERVISÃO DA TUTORIA

O acompanhamento dos tutores foi feito por profissionais designados como supervisores e foram utilizadas duas dinâmicas: espaço virtual, através de e-mails e plataforma Moodle e presencial com reunião semanal e presença obrigatória.

Essas reuniões ocorreram em espaços abertos que permitiram aos tutores colocarem e discutirem as dificuldades em relação: *i)* aos procedimentos e encaminhamentos burocráticos na relação aluno e curso; *ii)* aos conteúdos teóricos que emergiam dos fóruns abertos; *iii)* às atividades entregues; *iv)* como também aos sentimentos gerados nesse tipo de trabalho; e *v)* aos retornos advindos dos alunos no processo de interação.

Em suma, a supervisão permitiu ao grupo responsável pelo acompanhamento em cada região buscar encaminhamentos conjuntos e se fortalecer ao ponto de transformar as dificuldades em desafios que foram vencidos no decorrer do trabalho.

EQUIPE DE APOIO TÉCNICO

O trabalho dessa equipe teve como finalidade disponibilizar para os supervisores, tutores e alunos referenciais teóricos concernentes aos temas previstos; retroalimentar, no decorrer do curso, a discussão de temas que subsidiaram os supervisores e tutores no acompanhamento dos alunos e cooperar com os supervisores e tutores nos esclarecimentos referentes a questionamentos teóricos que emergirem nos grupos regionais.

Para cumprir esses objetivos foram implementadas as seguintes estratégias: *i)* alimentação da biblioteca virtual, na plataforma Moodle, com referenciais teóricos para consulta dos envolvidos no curso; *ii)* apresentação e discussão, quinzenal, de temas que englobavam os assuntos transversais que constaram na programação e à medida que surgiram dúvidas, quanto aos conteúdos, propiciou meios que levaram a reflexão como também forneceu indicações de material bibliográfico para supervisores e tutores.

ESTRUTURA DAS AULAS

As aulas foram estruturadas da seguinte forma: *i)* orientação para o aluno assistir em grupo a videoaula correspondente ao assunto em pauta, o qual propõe uma reflexão sobre determinada situação-conflito vivida no contexto de uma escola; e *ii)* resolver em grupo questões norteadoras para discussão, ler individualmente ou em grupo os textos didáticos e resolver os exercícios (questões referentes ao conteúdo).

Cada grupo teve como atividade de avaliação obrigatória apresentar ao tutor uma síntese de uma aula de cada módulo, que foi corrigida e devolvida ao grupo com comentários.

FÓRUM DE DISCUSSÃO

Como estratégia pedagógica para despertar o interesse, a participação e a troca de experiência foi estimulada a presença dos educadores e dos tutores no fórum de discussão. Foi constatado, por meio de observações, que esse fórum ampliou a reflexão acerca da visão sobre o adolescente, o uso e a temática das drogas em si.

Para cada aula foram elaboradas pela equipe de coordenação e supervisores questões que fomentassem a reflexão por parte dos educadores sobre o tema em pauta. Cada tutor incluía na tela de sua turma as questões, no campo fórum de discussão, e durante todo o curso acompanhava a entrada dos educadores estimulando o debate e/ou dando novos elementos às manifestações ex-

pressas.

Foram elaboradas as seguintes questões:

Aula 1 – Conhecendo o adolescente

- *Você percebe diferenças entre o período de sua própria adolescência e a adolescência de hoje? Em caso positivo, quais?*
- *Que potencialidades você percebe nos adolescentes com os quais convive em sua escola?*

Aula 2 – Adolescente: riscos e proteção

- *Em sua opinião, como está sendo desenvolvida a proteção integral à criança e ao adolescente estabelecida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)? Para responder a esta questão, leve em conta a realidade específica de sua região.*

Aula 3 – O adolescente e a escola

- *De que forma sua escola pode se inserir em atividades de promoção da saúde?*

Aula 4 – O que são drogas?

- *Quais as drogas consumidas em sua cidade e como esse consumo interfere na vida da comunidade?*

Aula 5 – As relações com as drogas e as diferentes abordagens

- *Tendo como base as leituras e as discussões de vocês a respeito da aula 5, vamos refletir a respeito da seguinte questão: Como avaliar os riscos no consumo de drogas?*

Aula 6 – O uso de drogas no Brasil

- *Como você relaciona a epidemiologia nacional do consumo de drogas (escolas e população em geral) com a realidade de sua localidade/cidade?*

Aula 7 – Trabalhando com fatores de risco e proteção

- *Que tal usar o espaço deste fórum para trocarmos idéias acerca de modelos de prevenção tendo como palco o cotidiano escolar?*

Aula 8 – Buscando parcerias

- *O usuário de drogas: quem é ele?*

Aula 9 – Redes sociais

- *É indiscutível o potencial das redes sociais entre educadores na construção de projetos inovadores. Vamos compartilhar as experiências de sucesso e fracasso no fortalecimento da comunidade escolar.*

Aula 10 – Redes sociais e os adolescentes

- *Sabemos a importância dos vínculos afetivos e sociais (redes) na vida do ser humano, muitas vezes se situando como potenciais de risco e outras vezes como fatores de proteção. Pensando nisso, opine sobre a existência desses elementos inseridos nas redes que circundam a vida dos adolescentes na escola.*

Aula 11 – A escola em rede

- *De que forma a escola, em parceria com a comunidade, pode estimular as redes a reduzir riscos e aumentar a proteção no desenvolvimento de ações preventivas?*

Aula 12 – Autoridade na família e na escola

- *Você já pôde refletir sobre as diferenças entre os modelos de autoridade veiculados em sua própria adolescência e os modelos de hoje, bem como refletir sobre o atual exercício da autoridade da família e do educador. Assim sendo, como podem ser aproximados os laços entre família e escola, com o objetivo de resgatar uma visão comum sobre autoridade?*

Aula 13 – Ampliando a visão do educador sobre o uso de drogas

- *Observando o mundo de hoje, percebemos a necessidade de capacitação contínua dos professores em relação ao acompanhamento global dos alunos.*
- *No tocante às questões relacionadas ao uso de drogas, que fatores você apontaria como necessários para melhor preparar o educador?*

Aula 14 – Formando adolescentes multiplicadores

- *Reconhecendo o potencial do adolescente no papel de multiplicador na prevenção do uso de drogas, opine sobre a viabilidade desta estratégia na escola.*

Aula 15 – Integrando a prevenção no currículo escolar

– *A necessidade de integrar o tema da prevenção do uso de drogas no currículo escolar parece ser reconhecida pelos educadores. Identifique quais as disciplinas em que, em sua opinião, o tema poderia ser abordado e como trabalhá-lo?*

MATERIAL DIDÁTICO DISPONIBILIZADO AOS EDUCADORES

Cada educador recebeu em sua residência um kit contendo o livro didático e um DVD com 16 videoaulas.

O conteúdo foi desenvolvido em 16 aulas, agrupadas em 4 módulos de aprendizagem: Módulo 1 – O adolescente em desenvolvimento na família e na escola. Módulo 2 – Conceitos e informações básicas sobre drogas. Módulo 3 – A prevenção: questão educacional e de saúde. Módulo 4 – Estratégias de prevenção na escola. Esses módulos ofereceram uma sequência de temas que ao final possibilitou aos alunos a elaboração de um projeto de prevenção para ser aplicado na escola a qual pertence.

Módulo 1 – O adolescente em desenvolvimento na família e na escola

Nesse primeiro módulo busca-se trazer à tona o processo reflexivo que abarcou o conhecimento acerca de quem é afinal este adolescente, suas capacidades e potencialidades, um sujeito capaz de exercer cidadania e protagonismo juvenil, sua inserção no contexto familiar e o papel da escola e da família com a formação de valores e da identidade do adolescente.

Como ferramenta de intervenção foi apresentado aos educadores as ações de proteção na política do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e na educação para a saúde, como também identificar situações de risco relacionadas ao uso de drogas evidenciando o papel da escola como co-responsável nas ações de proteção e prevenção.

Nesse processo reflexivo, a escola foi posta como espaço de transformações sociais e individuais evidenciando aos educadores argumentos para que reconhecessem sua potencialidade como

promotora de saúde. Nesse espaço tanto alunos quanto educadores são colocados como atores que dão vida as ações e, por isso, são o ponto de partida para a efetividade dessas ações.

Módulo 2 – Conceitos e informações básicas sobre drogas

Esse módulo centrou-se em informações acerca das drogas: principais drogas de abuso, seus mecanismos de ação e suas consequências, o tipo de envolvimento do indivíduo com as drogas e formas de abordar o usuário e o dependente. Junto às essas informações buscou-se também contextualizar o consumo de drogas na realidade epidemiológica local e ampliar para a brasileira.

Módulo 3 – A prevenção: questão educacional e de saúde

O módulo em questão foi direcionado para a construção de redes sociais, como proteção ao adolescente, e o envolvimento com drogas. Essa perspectiva teórico-metodológica está em consonância com a Política Nacional Antidrogas que também propõe o enfoque das redes sociais, ou seja, o fortalecimento dos laços sociais em diferentes níveis como estratégia preventiva.

Nesse sentido, buscou-se subsidiar o educador a ter ferramentas que possibilitasse relacionar a diversidade de fatores contextuais e pessoais que constituem risco ou proteção para o uso de drogas para que a partir da clareza desses possa identificar fatores e posturas preventivas ao consumo de drogas no cotidiano da escola e traçar ações que fortaleçam o papel de proteção.

A perspectiva das redes sociais envolve cooperação, solidariedade, inclusão social, apostando nos potenciais de saúde existentes nos grupos juvenis, na escola, nas famílias, nas instituições e na comunidade.

Módulo 4 – Estratégias de prevenção na escola

Dando continuidade ao módulo anterior foi apresentada aos educadores uma forma sistematizada para identificar situações de risco decorrentes do envolvimento com drogas por meio da avaliação das redes sociais.

Nessa linha de pensamento, a família en-

tra como um componente importante na rede traçada e conseqüentemente se faz necessária uma aliança entre a escola que se propõe a trabalhar em rede e a família. Nesse sentido foi dado subsídios para que os educadores refletissem sobre esta função da escola e também sobre resgate da autoridade destes dois segmentos.

A título de resgate também se abriu espaço para que os educadores pudessem olhar simbolicamente no espelho e se identificar como importante no papel educativo e preventivo, repensar sobre suas escolhas profissionais e avaliar sobre a necessidade de ampliar sua visão sobre os fenômenos das drogas e sua relação com os alunos.

Para fechar o conteúdo teórico/reflexivo, três pontos fundamentais foram enfocados: i) o jovem como protagonista das ações preventivas; ii) a metodologia da formação para que se tornem multiplicadores; e iii) a integração das ações preventivas no cotidiano da escola, abrindo um leque de possibilidades a ser usado e/ou adaptado a cada realidade.

CULMINÂNCIA DO CURSO – DA TEORIA À PRÁTICA: PRODUZIDOS 1.781 PROJETOS DE PREVENÇÃO NAS ESCOLAS PÚBLICAS

Como metodologia de integração da teoria com a prática e para garantir que a capacitação resultasse em ações preventivas concretas nas escolas, o requisito para finalizar o curso foi a construção de um projeto de prevenção a ser implementado em sua escola, levando em consideração a realidade local bem como a abordagem sistêmica e de promoção da saúde. O curso obteve um resultado que supera todas as estatísticas de Ensino a Distância nas condições em que foi realizado.

Como resultados tiveram 1.781 escolas que enviaram projetos de prevenção, o que totaliza um universo de 78% do total de escolas participantes, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Recebimento de projetos por região			
	Escolas inscritas	Escolas que enviaram projeto	%
Centro - Oeste	436	342	78
Nordeste	794	566	71
Norte	162	122	75
Sudeste	473	376	79
Sul	424	375	88
Total Brasil	2.289	1.781	78

EXEMPLOS DE PROJETOS PREMIA-DOS EM SOLENIDADE DE ABERTURA DA SEMANA NACIONAL ANTI-DROGAS

Em cada região foram selecionados projetos que se destacaram, e os primeiros destaques de cada região receberam o reconhecimento oficial da Senad e do MEC.

Por iniciativa da Secretaria Nacional Antidrogas, um educador de cada uma dessas escolas compareceu à cerimônia de abertura da IX Semana Nacional Antidrogas que se realizou no dia 25 de junho de 2007, no Salão Nobre do Palácio do Planalto, em Brasília.

A seguir apresentamos uma súmula desses projetos:

REGIÃO NORDESTE

Projeto: Adolescer E Viver Sem Drogas: Formando Multiplicadores Na Comunidade

O projeto destaca-se por trazer resultados de ações que já estão sendo implementadas desde o início do curso. Utiliza em sua metodologia variadas ações e conta com a participação ativa dos alunos, da comunidade escolar, com diversas parcerias e a participação da comunidade da cidade. Entre as atividades propostas, com ação direta dos alunos e diretamente relacionadas ao trabalho com o tema drogas, há a construção de paródias, poesias, um jornal interno para a escola, murais na escola, oficinas de confecção de camisetas, tea-

tro, produção de slides temáticos por cada turma e realização de um filme. Filme este com roteiro, filmagem e atuação dos próprios alunos da escola. Com as parcerias e a comunidade como um todo, há ainda a realização de palestras e passeata na cidade.

Escola: Colégio Normal Estadual de Afogados da Ingazeira

Município: Afogados da Ingazeira – Pe.

Projeto: *Ação jovem: uma viagem na qualidade de vida*

Este projeto apresenta uma proposta que pretende nortear as ações preventivas ao uso de drogas no âmbito da escola visando à co-responsabilidade e à ênfase sobre a necessidade de buscar a melhoria da qualidade de vida, utilizando-se da rede de proteção social existente e da participação efetiva do próprio jovem na execução das iniciativas planejadas.

O projeto está estruturado em seis etapas: sensibilização, seleção, capacitação, consolidação da rede de apoio, atuação dos jovens protagonistas e avaliação.

Escola: Escola Municipal de Ensino Fundamental “Presidente Vargas”

Município: Aracaju – SE.

Projeto: *Escola cidadã: promovendo um ambiente saudável*

O projeto está sendo realizado por uma escola que já vem se destacando no oeste da Bahia, tendo sido classificada no Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar no ano de 2005. Esse projeto já contou com o Encontro de Prevenção do Uso de Drogas (com matéria veiculada na TV Oeste), com o festival de dança e torneio esportivo e contará com passeio ciclístico, festival de música e feira de ciências, além de outros eventos informativos.

Escola: Colégio Modelo Luiz Eduardo Magalhães

Município: Barreiras – BA.

Projeto: *Centro de Apoio e Prevenção do Uso de Drogas*

O plano de trabalho deste projeto integrou ações já existentes na escola, no que se refere a ações de saúde e promoção social da comunidade escolar, integrando com uma educação preventiva do uso de drogas. Para isso conta com atividades, tais como: atividades desportivas, espaço cultural, fanfarra, criação do blog, oficinas e visitas técnicas e teatro.

Escola: Colégio Estadual Polivalente San Diego

Município: de Salvador – BA.

REGIÃO NORTE

Projeto: *Valorize a vida: prevenção ao uso abusivo e indevido de drogas*

O projeto leva em conta as prerrogativas do ECA, a epidemiologia regional e a abordagem das redes sociais em consonância com a visão sistêmica do curso. O foco é centrado na prevenção, com uma visão realista, visando à diminuição do consumo e dos riscos associados ao uso indevido de drogas. A escola pretende elaborar um banco de dados para arquivar as dúvidas mais frequentes dos jovens, com o objetivo de orientar novas abordagens nessa área. Também tem como estratégias de prevenção a elaboração de textos pelos alunos, livros, coletâneas a serem publicadas na home page da escola.

Escola: Colégio Dom Orione

Município: Tocantinópolis – To.

Projeto: *(Con)Vivendo com o bem-estar*

O projeto tem como base o modelo sistêmico para prevenção do uso de drogas. Propõe ações e estratégias que estabelecem parcerias com a Universidade do Amazonas, com os pais dos alunos da escola, além das secretarias de saúde, ou seja, parcerias que podem contribuir para que a escola construa uma importante rede de proteção. Além disso, enfoca o desenvolvimento dos próprios alunos como multiplicadores das ações propostas pela escola.

Escola: Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Dr. Freitas

Município: Belém – Pará.
REGIÃO CENTRO-OESTE

Projeto: *Enfrentando riscos*

Este projeto surpreendeu a equipe de tutoria do Centro-Oeste no sentido de que os autores buscaram na escrita evidenciar as mudanças que foram ocorrendo na forma de pensar e agir sobre o assunto entre os educadores do grupo à medida que iam completando os módulos de avaliação. Nesse sentido evidencia o próprio processo de aprendizagem dos cursistas, que além de levar a uma reflexão bastante elaborada sobre o tema propiciou a integração da comunidade externa ao projeto pedagógico da escola.

Como seu próprio título diz tem como objetivo principal reduzir os fatores de riscos associados ao uso de drogas.

Escola: Colégio Estadual Presidente Castelo Branco

Cidade: Mara Rosa – GO.

Projeto: *Plantando vidas*

Esse projeto tem seu foco de ação bastante delimitado e com objetivo bem preciso. A escola está localizada em comunidade carente, com problemas relacionados à violência, ao tráfico de drogas e pichação.

O projeto propõe ações de jardinagem e cultivo de hortaliças nos momentos em que os alunos estão sem atividades. Com isso, a escola pretende oferecer uma alternativa para a socialização dos alunos, como meio de evitar a pichação – que ocorre nos horários livres dos estudantes.

Propor alternativas de formação de atividades mais saudáveis e constituição de um espaço mais limpo, mostrando a importância de preservação da vida e promoção da saúde.

Escola: Centro de Ensino Fundamental 12

Cidade: Ceilândia – Distrito Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o êxito deste projeto foi resultado de um formidável trabalho de equipe, coordenando com tutores que acompanharam os 20 mil educadores inscritos em todos os Estado do Brasil. O percentual de alunos que concluíram



o curso superou a média dos cursos de EaD.

Legenda:

- Números em cinza representam o número de escolas mobilizadas em cada Estado.
- Números em preto representam o número de alunos inscritos em cada Estado.

Fonte: *Relatório Final de Execução do Projeto.*

Dos 20 mil alunos inscritos, 66,78% cumpriram os requisitos para certificação, indicador considerável para essa modalidade de ensino, principalmente em se tratando de uma parcela de inscritos que não tiveram acesso de jeito nenhum a internet, ou este recurso era difícil em razão da falta de equipamento ou dificuldade de acesso.

Regiões	Alunos inscritos	Alunos aptos a receber certificado	% de alunos aptos a receber certificado
Centro-Oeste	3.925	2.588	65,94
Nordeste	6.834	4.122	60,32
Norte	1.316	825	62,69
Sudeste	3.953	2.645	66,91
Sul	3.972	3.175	79,93
Brasil	20.000	13.355	66,78

As perspectivas de continuidade do projeto em novas edições são concretas. O Prodequi encaminhou para a Senad uma proposta para a segunda edição do Curso para 25 mil educadores que deverá ser lançado no dia do professor pelo MEC e pela Senad.

No decorrer da execução do curso, está sendo construído um banco de dados para a pesquisa com informações sobre essa experiência de âmbito nacional que permitirá estudos diversos sobre a realidade das escolas brasileiras e seus desafios na busca de soluções para a prevenção do uso de drogas.

O projeto confirma a política da Universidade de Brasília com a integração entre a pesquisa, o ensino e a extensão – que se consolida cada vez mais nos projetos desenvolvidos pelo Prodequi.

Finalizamos agradecendo a todos que participaram deste projeto e à UnB pela possibilidade de sua execução em uma comprovação de sua missão de participação nas políticas públicas de forma inovadora e compromissada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CURSO de Prevenção do Uso de Drogas para Educadores de Escolas Públicas. Secretaria Nacional Antidrogas. Brasília: Editora Universidade de Brasília; Ministério da Educação (MEC), 2006.

POLÍTICA Nacional Antidrogas. Presidência da República, Secretaria Nacional Antidrogas, Brasília, 2005.

Maria Fátima Olivier Sudbrack é Professora Titular do Dep. de Psicologia Clínica-PCL/IP e Coordenadora do PRODEQUI- Programa de Estudos e Atenção à Dependência Químicas/PCL/IP/UnB

UnB DIZ NÃO AO
RACISMO
EU TAMBÉM



Foto: Flora Egécia

Núcleo de Promoção da Igualdade Racial da UnB

O NPIR, a partir da elaboração do Programa de Combate ao Racismo e à Xenofobia, promove ações que consolidam este programa e que passa pelo reconhecimento, valorização e afirmação da diversidade étnico-racial no âmbito da UnB, na busca da construção de uma sociedade orientada para a não-discriminação e para a maior plenitude de direitos.

Participe de nossas ações, maiores informações:
www.igualdaderacial.unb.br

Extensão Universitária à Luz do Projeto de Extensão Educação Integral e Inserção Social no Assentamento de Recanto das Emas

Bruno Azevedo Moura

Em uma abordagem marxista, extensão universitária pressupõe trabalho convertido à comunidade. Ao definir que o trabalho é a essência das mercadorias, a iniciativa extensionista, por meio do trabalho executado, torna-se proporcionadora de mercadorias às demasiadas comunidades que constroem nossas cidades e ambientes de interação. O propósito ou a visão extensionista passa a ser concebida como uma maneira de oferecer mercadorias às comunidades que necessitam de serviços específicos. Assim, mercadorias específicas que se encaixam adequadamente às necessidades de múltiplas e variadas comunidades passam a ser disponibilizadas pela iniciativa extensionista.

Contrário a serviços prestados aquém de um padrão aceitável, o trabalho extensionista conta com uma gama de profissionais e futuros profissionais competentes. Professores e alunos são orientados e capacitados para interagir sobre complexos arranjos comunitários interativos. Tendo isso em vista, à medida que o trabalho é agregado à mercadoria proporcionada ou construída com a comunidade, o valor da mercadoria tende a crescer, dada a quantidade de trabalho exercido e a qualidade desse trabalho.

Com isso, a palavra extensão, ao resultar em serviços, trabalho ou mercadorias estendidas ou levadas a locais estratégicos afetados pela desigualdade, corresponde a iniciativas executadas com qualidade, cujo valor – apesar de não haver um valor-de-troca direto – corresponde a um valor altíssimo: àquele que diz respeito à capacidade da coletividade de se dar ou se entregar a outros em níveis de desigualdade. A extensão universitária segue opondo essa tendência apontada por

vários teóricos e pensadores contemporâneos que decretam o advento de uma sociedade individualizada, sociedade contemporânea fundamentada em laços sociais fracos de solidariedade. Ao observar que serviços e projetos sociais de caráter extensionista de alta qualidade vêm sendo implantados, a extensão universitária – um importante protagonista nesse sentido – atesta que os vínculos de solidariedade social ainda impellem indivíduos a pensarem uns nos outros.

Preocupado com a desigualdade e falta de oportunidade, bem como com a tendência mundial individualizante, o Projeto de Ação Contínua Educação Integral e Inserção Social no Assentamento de Recanto das Emas é uma iniciativa de intervenção com bases educacionais que oferece acompanhamento semanal a uma determinada população de crianças e adolescentes em estado de risco social.

O trabalho desenvolvido consta de uma parceria entre instituições não governamentais e de natureza filantrópica que decidiram adotar uma postura mais concreta em prol das defesas dos direitos das crianças e da juventude. A parceria entre a Igreja Presbiteriana de Brasília e o projeto já estabelecido desde 2000, Saúde Integral, deu luz à implantação de um projeto mais consistente de acompanhamento semanal com as crianças e os adolescentes das quadras 508, 509 e 510 do Assentamento de Recanto das Emas no Distrito Federal. O projeto se desenvolve semanalmente, aos sábados, com a interação entre os monitores e as crianças. Diferentes focos são abordados com os participantes: meio-ambiente, reciclagem, importância da água, preservação, higiene comunitária, higiene pessoal, família, profissão e trabalho, entre outros. Atualmente, o projeto conta com a participação de 85 crianças de 2 a 14 anos.

O Educação Integral consiste da construção de pontes que possibilitam um espaço de interação para o crescimento e desenvolvimento de identidade e formação de conteúdo e repertórios de habilidades. Na verdade, trata-se de um espaço que propicia, na relação monitor e criança, a fraternização e a aprendizagem para a promoção da inserção social e da ampliação do horizonte de perspectivas. O projeto visa, na questão da inserção social, um ambiente agradável e educativo para a construção de consciência e cidadania, providenciando um processo construtivo de desenvolvimento da formação individual para o progresso da vida.

O VALOR DA MULTIDISCIPLINARIDADE EM PROJETOS DE EXTENSÃO

Trabalhar o ser humano, oferecendo a ele uma formação integral consolidada, é o foco do Projeto de Extensão Educação Integral. Como a cada dia o conhecimento científico se propaga em um arranjo institucional dirigido pela lógica do mercado, constituindo frentes que incorporam diferentes saberes, compreende-se que hoje os projetos sociais, econômicos, políticos e culturais também devem se fundamentar em ramos diversos dos saberes. Por meio da extensão embasada na multidisciplinariedade, a universidade passa a ter oportunidade de levar até a comunidade diversos conhecimentos que contribuirão aos processos de sociabilização e democratização do conhecimento nacional, bem como ao desenvolvimento social e econômico da área. A taxa em que o conhecimento passa a ser difundido pela comunidade torna-se expressivamente mais intensificada. Com o diálogo diplomático entre as diferentes realidades, instaura-se um regime recíproco de troca entre espaços sociais, possibilitando a integração universidade-comunidade, isto é, propiciando a compreensão de uma problemática nacional para, efetivamente, possibilitar a busca de soluções plausíveis.

Na esfera de atuação do projeto, compreende-se que a educação não é suficiente ou capaz de eliminar a situação de risco que cerca a realidade de várias crianças e jovens. Porém, por meio da

multidisciplinariedade, acredita-se que é possível reduzir a situação de risco e inserir a questão da inclusão social pela utilização e uso de diversos métodos científicos. A multidisciplinariedade traz consigo novos potenciais, mundos e conhecimentos para a área de atuação. A população passa a ser mais beneficiada em múltiplas áreas da vida, como na educação, na saúde, na cultura, no lazer, na dignidade pessoal e na formação social adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Projetos de ação contínua são tentativas de intervenção na desigualdade socioeconômica. Um projeto como o Educação Integral assume e propõe a solução de que a intervenção é o único meio viável para a redução do fenômeno da desigualdade. Apostando tudo na multidisciplinariedade para mostrar que a sociedade se importa consigo mesmo, a visão do projeto defende os excluídos, os esquecidos e os dejetos sociais. Nesse sentido, o projeto expõe a importância do trabalho extensionista na contemporaneidade, divulgando que a ação extensionista é um diferencial importante para nossa sociedade.

Não é nada fácil descrever tudo que a experiência extensionista vem dispondo, porém, em poucas palavras, trata-se de uma iniciativa voltada ao compromisso com o fenômeno da desigualdade. Promissoras e desafiadoras, as iniciativas de ação contínua exercem o poder de influenciar tanto as comunidades quanto a universidade brasileira. Esse laço de reciprocidade, além de transformar as comunidades, estimula a produção de estudantes universitários politizados e comprometidos não apenas com o avanço particular da vida profissional e do conhecimento, mas incentiva a formação de indivíduos profundamente desafiados a agirem em prol da defesa integral de todos: indivíduos promovedores da coletividade em um ambiente social ameaçado pela individualidade.

Bruno Oliveira Moura é estudante de Graduação em Sociologia, bolsista do projeto em 2007 e bolsista voluntário em 2008, bruno_moura@hotmail.com

Ação: Profissionalização e Cidadania

Priscila Vieira da Cunha
Marcela Poletto Silva

INTRODUÇÃO

Nas cidades da periferia e do entorno do Distrito Federal a falta de perspectiva da população jovem, a baixa auto-estima e o próprio desconhecimento quanto às possibilidades de inserção social são realidades. Entendemos que uma atenção especial, a proximidade com o ambiente acadêmico e o envolvimento em atividades de aprendizado vinculada ao trabalho despertam o interesse de jovens e adultos contribuindo para o distanciamento em relação às situações de risco social.

Visando suprir parte dessas necessidades foi criado o Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC) Ação para a Formação Profissional em Biologia: Primeiros Passos. Esse PEAC é executado por graduandos em Ciências Biológicas, em Núcleos de Extensão da Universidade de Brasília por meio do Decanato de Extensão, do Instituto de Ciências Biológicas e do Departamento de Genética e Morfologia.

PROFISSÃO BIÓLOGO

O Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC) Ação para a Formação Profissional em Biologia: Primeiros Passos teve início com o oferecimento de cursos no Núcleo de Extensão de Santa Maria no ano de 2006 (Figura 1) e está ativo e sem interrupções até o momento. No curso Profissão Biólogo e a Técnica Histológica podem ser contempladas até 60 pessoas divididas em duas turmas ao longo do ano letivo.

O objetivo do projeto é desenvolver os

primeiros passos de uma ação para formação profissional que envolva o conhecimento específico na área de Biologia, oferecendo um primeiro contato com a profissão, suas diferentes áreas de atuação e outras características do seu exercício, com base no levantamento do imaginário da população sobre as diferentes atuações do profissional biólogo. A formação é concretizada pelo aprendizado de uma técnica profissional, no caso, a produção de lâminas para análise histológica, demandada pelo mercado de trabalho do Distrito Federal e entorno.

Ao longo do processo, é possível promover discussões comunitárias para o reconhecimento, pela população local, do problema da qualidade e da falta de escolaridade e das possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

Inicialmente, o público-alvo era composto de alunos do ensino médio das escolas públicas de Santa Maria, alunos egressos do ensino médio que não deram continuidade aos estudos e vestibulandos. Entretanto, a procura de vagas por pessoas fora desse perfil acabou por contemplar todos da comunidade dispostos a frequentar o Núcleo de Extensão de Santa Maria da UnB. Atualmente, o curso é ministrado no Núcleo de Extensão de São Sebastião, DF.

Anualmente, a primeira etapa compreende as inscrições e formação das turmas. Com base na demanda a ser trabalhada são analisadas as condições básicas como escolaridade e perspectivas. As extensionistas e a coordenadora do projeto promovem a adequação do material ao público-alvo. As atividades do curso envolvem diretamente o jovem ou adulto durante o período de quatro meses. A metodologia é simplificada e baseia-se em dinâmicas para discussões, aulas expositivas e

práticas, culminando com uma visita ao Campus Darcy Ribeiro e aos laboratórios do Instituto de Ciências Biológicas da UnB.

No Laboratório de Morfologia e Morfogênese, é concluída a atividade prática iniciada no núcleo, ampliando, assim, a visão do que foi passado nas aulas e discussões. Para tais atividades foi desenvolvida uma apostila de acompanhamento e mídia ilustrativa. É válido lembrar que aqueles que participam de maneira satisfatória, obtendo, no mínimo, 75% de presença, recebem um certificado de participação e conclusão.

As atividades executadas são avaliadas não apenas pela presença em sala e conseqüente participação nas atividades propostas, mas também por questionário específico. As adaptações que se fazem necessárias ao longo da ação são planejadas e trabalhadas de maneira a não prejudicar o desempenho dos alunos e do projeto como um todo.

Como esperado, o projeto atuou como um fator para aproximação entre a universidade e a comunidade. Os objetivos foram plenamente alcançados até o momento. Houve grande envolvimento pessoal com os alunos, o que acreditamos ter incutido neles maior confiança, o que pôde ser observado pelo visível aumento da assiduidade. O projeto nos trouxe grande satisfação, além de um grande aprendizado.

Priscila Vieira da Cunha é Graduanda em Ciências Biológicas na UnB e bolsista do projeto.

Marcela Polleto Silva é Graduanda em Ciências Biológicas e bolsista do projeto.

Orientadora: Professora Maria Fernanda Nince Ferreira, Professora Doutora, do Departamento de Genética e Morfologia (Genv/UnB)

A influência da mídia na formação da subjetividade: relato de experiência nas Escolas Abertas de Planaltina – DF

Aline Erika Andrade de Freitas
Valéria Silva Neri

RESUMO

Observação do comportamento das crianças e dos jovens nas escolas da periferia da cidade-satélite de Planaltina/DF por meio das oficinas oferecidas pelas bolsistas do Programa Escola Aberta, uma parceria entre o MEC e a UnB.

ABSTRACT

Observation of the behaviour of the children and young persons in the schools of the periphery of the satellite-city of Planaltina/DF through the workshops offered by the scholarship holders of the Program Open School, a partnership between the MEC and the UnB.

Palavras-chave: Programa Escola Aberta, bolsistas, mídia, jovens.

A Universidade de Brasília (UnB) em parceria com o Ministério da Educação (MEC) desenvolve o Programa Escola Aberta como projeto de extensão, visando à inclusão nas escolas públicas do Distrito Federal dos alunos da universidade para desenvolver oficinas juntos da comunidade que frequenta as escolas públicas nos fins de semana.

Nós somos bolsistas do Projeto de Extensão Escola Aberta da UnB e desenvolvemos atividades e oficinas em quatro escolas na cidade-satélite de Planaltina no Distrito Federal, localizada a 38 km da capital federal. A partir de observações

feitas nas escolas públicas que atuamos, Caic Assis Chateaubriand, CEF 03, CEF 05 e EC 14, começamos a nos interessar pelo papel que a mídia exerce na formação da identidade das crianças e dos jovens.

A mídia está muito presente na vida dessas crianças e jovens, sendo seus veículos mais utilizados a TV e o rádio. Os modelos culturais e de consumo por eles veiculados têm influência na construção da identidade de grupo. O problema aparece quando essa influência faz com que os jovens desconsiderem suas raízes culturais, desvalorizando aquilo que lhe é próprio e característico. Acontece também dos jovens elegerem como padrões modelos muito distantes das suas realidades, ficando frustrados com seu ambiente e, nesse estado, não conseguindo agir para reafirmar o valor do seu espaço.

REFLEXÃO E AÇÃO

Desde as primeiras visitas percebemos a dificuldade de entrar nas comunidades com uma proposta de oficinas que falassem de leitura, valores e meio ambiente porque os interesses da comunidade iam à direção da geração de renda ou lazer. Esses espaços foram bem ocupados pelas oficinas que a comunidade construiu. Assim, enquanto os pais frequentavam cursos para desenvolver talentos e produtos, os jovens preferiam as oficinas de dança e esportes. Percebemos que as crianças que acompanham os pais ficavam sem atividade. Resolvemos, então, trabalhar junto com elas.

Tivemos bastantes dificuldades por causa da falta de comunicação com as escolas, já que essas não divulgavam as oficinas para a comunidade, nem tampouco nos avisavam quando teria reposição de aula. Com isso tivemos sempre que ir em busca do nosso público, e muitas vezes eles já estavam envolvidos em outra atividade ou não apareciam, pois não sabiam que estaríamos na escola. Associado a esse problema de comunicação percebemos que as crianças e os jovens priorizavam as oficinas de dança – axé, hip hop e forró – e não aceitavam nada que fugisse desse esquema.

Percebemos que para conversar com o grupo seria necessário entrar no mundo deles desenvolver um projeto que os valorizasse, fomentando a reflexão crítica e coletiva, com vistas à emancipação do sujeito. Também teríamos de estar preparadas para mudanças, pois o processo é quem dita o rumo dos acontecimentos. No espírito de Paulo Freire, em seu texto *Educação e mudança* assumimos que “é preciso ser consciente de si mesmo, do seu mundo e da realidade do outro. E para ter essa consciência do seu mundo, é preciso por vezes sair dele e entrar na realidade do outro, pisar seu chão, ver com os olhos do outro” (1989).

Foi isso que tentamos fazer, ver o mundo com os olhos daquelas meninas que dançavam, só assim seria possível perceber seus valores, suas aspirações e estabelecer uma comunicação sincera. Nessa conversa foi que começamos a perceber a influência da mídia na formação da identidade das jovens; para elas, os modelos vêm de fora. Segundo Gilberto Dupas: “Esse mundo-espetáculo no qual as vedetes são as figuras do ganhador, do ostentador – e seus palcos eletrônicos –, mitifica o fuzil e o frágil” (2001). E essas vedetes são criadas e exploradas pela mídia, que vendem a felicidade no ter em vez do ser e criam ídolos e padrões que não pertencem ao mundo delas, mas que elas tentam alcançar.

Ele ainda diz que o sujeito pós-moderno, exposto a tantas informações e bombardeado por apelações publicitárias, é um sujeito performático, “vive só o momento, está voltado para o gozo a

curto prazo e a qualquer preço” (DUPAS, 2001). Vale ressaltar que a maioria dos jovens dessas comunidades se oriunda de famílias nordestinas, e a cultura de origem já foi totalmente camuflada em detrimento de uma cultura de massa influenciada pela mídia.

Nesse jogo onde, sem perceber, a identidade individual é anulada, aquelas meninas tentam se vestir como as cantoras ou/e as atrizes famosas e com as roupas da “última moda” impostas pela mídia. Anulando sua cultura, seus gostos individuais, sua história de vida em detrimento de uma cultura de massa. Tentam se apropriar de um mundo e de uma realidade que não são seus e desejam se adequar em um perfil “ideal”, elas entram num processo de alienação, sem fazer uma leitura crítica da realidade na qual estão inseridas.

Um exemplo dessa alienação foi quando fizemos nossa primeira oficina na escola Caic. Levamos a música *Comida* do grupo de rock Titãs. Em seguida, propomos que o grupo, composto por faixa etária variada, produzisse um cartaz ilustrando suas aspirações: Você tem fome de quê? Você tem sede de quê?

A grande maioria trouxe como aspirações futuras os astros da TV e do mundo da moda. Decidindo claro o modo como as pessoas da comunidade se reconhecem naquele espaço e como as aspirações estão mais voltadas para o ter algo, ou ser alguém, como a atriz de TV para ser feliz. Nesse momento, nosso trabalho foi na direção de desconstruir essas imagens, perguntando por aquilo que lhes é próprio, para que percebam que elas e nós somos também importantes e carregamos valor intrínseco. Nesse espaço de diálogo, elas ao contarem suas histórias e olharem criticamente seus cartazes, contrapondo-os à sua realidade, puderam perceber vários problemas, mas também várias soluções. Tentamos mostrar que podemos ser feliz sendo a gente mesmo.

Percebemos também nas escolas visitadas a falta de preocupação com uma educação emancipadora, capaz de despertar no aluno a leitura crítica de mundo tão defendida por Paulo Freire. As escolas ainda estão presas a uma educação tra-

dicionalmente rígida, em que o aluno espera do professor o conhecimento pronto, quando na verdade lecionar deve ser encarado não apenas como profissão, mas também como compromisso. O professor tem o poder de desvendar o mundo aos olhos do seu aluno, ele tem o poder de encantar. O modo como o aluno é apresentado a esse mundo fará toda a diferença no seu aprendizado e quando o professor se apresenta autoritário, dono absoluto do conhecimento constrói um muro que o separa do aluno. O desafio é construir com o aluno o conhecimento, ficar próximo, transmitir confiança, proporcionar ao aluno o desenvolvimento de sua autonomia, para que este vá à procura do conhecimento.

Em uma das visitas ao CEF 14, nos deparamos com um grupo de crianças e adolescentes desejosos em assistir ao filme *Tropa de Elite*. Ficamos receosas porque o filme é violento e nesse grupo tinha crianças de 5 anos de idade. Para nossa surpresa essas crianças não só já tinham assistido ao filme, como tinham feito isso em companhia dos pais. Quando perguntamos aos mais velhos o porquê do interesse pelo filme, nos responderam que esse filme era “irado”, estava “bombando” e retratava “nossa realidade”, frase última bastante divulgada pela mídia. Resolvemos não passar o filme, mas aproveitamos para conversar com as crianças e jovens. Ficamos a nos perguntar então sobre o papel da escola e dos pais nesse processo de visão crítica dos alunos. Já que o filme está sendo tão divulgado pela mídia, e os alunos estão tendo tanto interesse, por que não discutir de forma crítica sobre o assunto? Foi o que fizemos. Nossa percepção foi a de que os jovens assumiram a opinião pública e reproduziram o discurso veiculado na mídia.

Todas as nossas experiências reforçam a importância de reflexão e ação que atuem na perspectiva de superação das condições de opressão, alienação que massacra a formação da identidade individual e a opinião crítica dessas crianças e jovens. Nosso trabalho apenas começou e pretendemos desenvolver mais atividades para seguir as pistas que essas primeiras visitas sugerem. Con-

tamos que em 2008 possamos criar raízes mais fundas nas escolas e trabalhar em conjunto para melhores resultados, mas acreditamos que esse primeiro contato foi fundamental para orientar nossas leituras e estudos futuros na direção de uma educação emancipatória e de qualidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- DUPAS, Gilberto. *Ética e poder na sociedade da informação. De como a autonomia das novas tecnologias obriga a rever o mito do progresso*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. Feevale. Novo Hamburgo, 2003.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da pesquisa-ação*. São Paulo: Educação e Pesquisa 2005.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.

Aline Erika Andrade de Freitas é graduanda de Letras no LIP/UnB e bolsista do projeto.

Valéria Silva Neri é graduanda de Educação no PED/UnB e bolsista do Projeto.

Orientadora: Valéria Viana Lambréia, Professora da UnB, Mestranda em Educação e Gestão Ambiental e Coordenadora Pedagógica do Programa Escola Aberta/UnB.

Revista Participação

1. A Participação, é uma publicação impressa semestral, editada pelo Decanato de Extensão (DEX) da Universidade de Brasília (UnB), que tem por objetivo constituir-se instrumento de comunicação e divulgação que possibilite intercâmbio de práticas, reflexões e resultados de ações de extensão desenvolvidas por meio de rede ampla e diversificada de atores e instituições sociais.

2. Este espaço editorial contempla abordagens de caráter teórico-prático sobre as atividades extensionistas desenvolvidas por programas e projetos no interior de instituições universitárias e em parceria com organizações da sociedade civil; experiências discentes em extensão: relato e reflexão sobre atividades de extensão vinculadas a projetos ou programas desenvolvidos em instituições universitárias e reflexões em assuntos contemporâneos relacionados com o desenvolvimento e adequação de políticas para a Extensão Universitária.

3. A Participação seguirá a trajetória de um periódico científico e inova atendendo exigências e procedimentos de formatação e conteúdo acadêmicos, com a tendência do seguimento dos demais rituais para consolidá-la como revista científica. Para ajustar-se ao novo modelo serão obedecidas as normas constante da página revistaparticipacaodex.unb.br

4. A recepção dos artigos atenderá a fluxo contínuo. Esgotado espaço o material aceito integrará edições subsequentes. A revista terá duas edições por ano, em junho e em dezembro. EXCEPCIONALMENTE esta edição/ 2008, está prevista para publicação em outubro, com lançamento em novembro.

Seções da Revista: Editorial, Artigos, Opinião, resenha e comunicações

Envie seu trabalho!

Revista Participação

Universidade de Brasília

Prédio da Reitoria - Campus Universitário Darcy Ribeiro, Asa Norte - CEP 70.910.900

- Telefone: (61) 3307 2204- 3307-2612 ramal 28

Fax: (61) 3273 7122

E-mail: participacao@unb.br



Nossa resposta faz a diferença

Agenda Ambiental da UnB

A conservação do meio ambiente é um tema transversal e estratégico, que faz interagir o ensino, a pesquisa e a extensão. Inseri-la nas rotinas e nas políticas da UnB é um processo pedagógico e político, por meio do qual aprendemos sobre as nossas deficiências e identificamos as potencialidades para mudança.

Uma Agenda Ambiental começa com o sonho de alguns, a adesão de muitos e o compromisso de cada um.

NOSSA RESPOSTA FAZ A DIFERENÇA!

Participe da Agenda Ambiental da UnB.
Seja voluntário!
www.naa.unb.br

EDITORIA
UnB

lançamentos e relançamentos



Apoio

