

PARTICIPAÇÃO

Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília - Ano - 10 nº 18 - dezembro de 2010 - ISSN 1677-1893



90 anos de Paulo Freire,
50 anos da UnB
perspectivas para as práticas de
extensão na Universidade de Brasília



FLAAC 2012

Festival Latino
Americano e Africano
de Arte e Cultura

UnB 50 anos

Promovendo a diversidade cultural por meio do diálogo, do respeito e do intercâmbio de idéias e vivências, a UnB realizará, nos 50 anos de sua fundação, o Festival Latino Americano e Africano de Arte e Cultura – FLAAC 2012.

Concertos musicais, espetáculos teatrais, exposições de artes plásticas, cursos, performances, debates e oficinas, estarão entre as atividades gratuitas que marcarão o evento coordenado pela Casa da Cultura da América Latina (CAL/DEX).

Aguadem! De 21 de abril a 29 de julho de 2012



UnB

Decanato
de Extensão

Casa da Cultura
da América Latina

PARTICIPAÇÃO

Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília

Ano 10 – nº 18 – Dezembro de 2010 - ISSN 1677-1893

Periodicidade: semestral

Tiragem: 2.000 exemplares

Reitor

José Geraldo de Sousa Júnior

Vice-Reitor

João Batista de Sousa

Decano de Extensão

Oviomar Flores

Decana de Ensino de Graduação

Marcia Abrahão Moura

Decano de Pesquisa e Pós-Graduação

Denise Bomtempo Birche de Carvalho

Decano de Administração e Finanças

Eduardo Raupp

Decana de Assuntos Comunitários

Carolina Cássia Batista Santos

Conselho Editorial

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

Alexandre Bernardino Costa (DEX/UnB)

Ana Paula Morais Fernandes (USP)

Bernardina Maria de Souza Leal (UFF)

Cláudia Mendonça Magalhães Gomes Garcia (UCB)*

Conceição Gislaine Nóbrega L. de Salles (UFAL)

Domingos Sávio Coelho (IP/UnB)

Fabiana Nunes de Carvalho Guimarães (UCB)

Jane Dullius (FEF/UnB)

Leila Chalub Martins (FE/UnB)

Lúcia Helena C.Z. Purino (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)

Sérgio Luiz da Silva (UFSCar)

Walter Omar Kohan (UERJ)

Editor Científico: Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro

Editora-Executiva: Sonia Ramos Cruz

Secretária da Revista: Ádria Chaves Tavares

Capa e Diagramação: Isaura Almeida

Arte da Capa: Camilla Pereira

Decanato de Extensão - DEX

Prédio da Reitoria –Campus Universitário Darcy Ribeiro

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

Telefones: (55 61) 3107 0326 e 31070330

redex@unb.br – <http://www.unb.br/portal/extensao/>

www.revistaparticipacaodex.br -E-mail: participacao@unb.br

Equipe do Decanato de Extensão – DEX

(Gabinete do Decano / Secretaria)

Alexandre Oliveira Simões

Antônio Pereira de Carvalho

Dóris Naves

Geraldo Alves da Mata Filho

José Marques Ribeiro (Secretário)

José William da Silva (Assistente do Decano)

Luciana Helena Coelho Fonseca Milhomens

Maria José Gomes

Messias Cândido de Oliveira

Nilda da Silva Malaquias

Renata Lisboa de Carvalho

Renata Pietsch França Barbosa

Ricardo de Andrade Ribeiro

Rubens de Augusto Brandão

Diretoria Técnica de Extensão – DTE |

Daniela Conceição de Oliveira Teles

Isabela Guimarães Rabelo

Glenda de Souza Oliveira

Leocádia Aparecida Chaves

Priscila Pereira Machado

Coordenadoria de Promoção de Eventos

Adalva Alcoforado (coordenadora)

Juliana Cristina Ribeiro

Roberto Jovane Junior

Rosilene de Oliveira Vasconcelos

Coordenadoria de Comunicação Visual e Informática

Damara Santos Ribeiro

Webson Dias

Coordenadoria de Comunicação e Publicação

Sonia Ramos Cruz (Coordenadora)

Ádria Chaves Tavares

Marcus Vinicius L. Martins

Marlene Bomfim

Núcleo da Agenda Ambiental – NAA

Bruno Otávio Teodoro

Clélia Maria de Sousa Ferreira Parreira (coordenadora)

Fernando Ferreira Carneiro

Izabel Zaneti

Luana Fagundes

Luisa Vilela Pietrobon

Mara Marchetti

Marina Gazilda de Moura Alves

Venicius Juvêncio de Miranda Mendes

Vera Catalão

Núcleo do Projeto Rondón

Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro

Antonio Carlos dos Anjos Filho (Coordenador)

Anderson Silva

Clayton Mendes

Lenora Gandolfi

Rafael Ayan Ferreira

Regina Coeli

Tadeu Queiroz Maia

Umberto Euzébio

Yolanda Camp

Diretoria de Extensão e de Desenvolvimento Regional**Integrado – DEDRI**

Mario Ângelo Silva (Diretor)

Paula Teixeira

Rosângela Ferreira Pessoa

Centro Interdisciplinar de Educação Continuada -**INTERFOCO**

Jodete Guilherme Amorim (Diretora)

Andressa Urtiga Oliveira

Alexandre Braz Ramos

Bruna Celli Barbosa

Doulival Rodrigues Pereira (Coordenador)

Gilberto D. dos Santos

José Edson Gomes Feitosa

Kátia Sales Lopes Ramos

Kamila Souza Jacinto

Lidiane Holanda Barbosa

Maria de Fátima Eleutério

Rosângela de Oliveira Alves

Rosilene Magalhães de Lucena

Shielene S Malaquias

Casa da Cultura da América Latina - CAL

Zulu Araújo (Diretor)

Ana Paula da Silva Lucio

Euler Fabiano da Silva Soares

Francisca Mesquita Lima

Francisca Vilany Kehrlé

Helena Bessa Lamenza

Larissa Marques Correia

Márcia Aparecida Santana

Michelle Jaqueline

Sayuri Ferreira

Susanna Ribeiro Aune

Luciana Vecchi Martins

Pedro Ivan Lemos

SUMÁRIO

6 ————— Editorial
Oviromar Flores

Opinião

11 ————— Novos Estímulos às Ações de Extensão nas Ifes
Davi Monteiro Diniz

Artigos

15 ————— Política Nacional de Extensão: Perspectivas para
a Universidade Brasileira
Lucas Ramalho Maciel

27 ————— Universidade e transformação social:
a perenidade de Paulo Freire
Leila Chalub-Martins

41 ————— O Direito Achado na Rua: 25 Anos de Experiência de Extensão
*Nair Heloísa Bicalho de Sousa, Alexandre Bernardino Costa,
Livia Gimenes da Fonseca e Mariana de Faria Bicalho*

53 ————— Universidade de Brasília: Extensão Universitária e
as Práticas de Educação Popular
Maria Luiza Pereira Angelim

59 ————— Rompendo Barreiras: A Experiência do Projeto de
Atendimento às Mulheres em Situação de Violência
Doméstica e Familiar na Ceilândia.
Ela Wiecko V. de Castilho

EDITORIAL

A lembrança dos 90 anos do nascimento de Paulo Freire, que marcou o dia 19 de setembro deste ano de 2011, instigou grandes reflexões na Universidade de Brasília, neste momento em que nos preparamos para festejar os 50 anos da sua fundação, no dia 21 de abril de 2012. Foi também, uma oportunidade de “sonhar com esse educador a educação que queremos para a sociedade brasileira” e marcar o nosso reconhecimento mediante a outorga do título de Doutor Honoris causa *post mortem*.

Oportunamente, a UnB acolheu a imagem, as ideias e a práxi de Paulo Freire como temática para a Semana Universitária da UnB 2011 e para o IV Seminário Regional de Extensão da Região Centro-Oeste/ IV SEREX, ocorridos entre os dias 1 e 8 de outubro.

Na esteira dessas reflexões, o Decanato de Extensão reuniu neste número da revista *Participação* contribuições preciosas que nos auxiliarão a conhecer e entender as políticas públicas que se nos antepõem no horizonte das práticas de extensão como: o Plano Nacional de Educação; a Política Nacional de Extensão; o Plano Nacional de Extensão e o Programa Josué de Castro.

São matérias de inegável interesse para o extensionismo brasileiro, assinadas por um time de autores que aliam trajetórias de proeminentes professores e de protagonistas históricos da extensão na Universidade. Nesse sentido, o lançamento desta edição em Porto Alegre é, também, uma manifestação do nosso reconhecimento da importância da realização do 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária-CBEU.

A revista traz na seção *Opinião*, oportuna abordagem do professor Davi Monteiro Diniz sobre *Novos Estímulos às Ações de Extensão nas IFES*. Baseado em sua experiência de professor e jurista, apresenta análise apurada de documentos, normas e leis, em vigor ou sendo concebidas, e revela panorama atual animador e propício para extensão universitária brasileira, como podemos conferir.

Ex-aluno da UnB, com forte militância na extensão universitária, o jovem Lucas Ramalho Maciel apresenta o artigo *Política Nacional de Extensão: Perspectivas para a Universidade Brasileira*. Por meio de uma precisa análise situacional, revela com propriedade marcantes facetas da extensão universitária e pontua entraves e condicionantes para consolidação e maior avanço das políticas públicas extensionistas.

A professora Leila Chalub Martins traça no artigo *Universidade e transformação social: a perenidade de Paulo Freire*, análise histórica em que reforça os impactos de Freire na UnB, no Brasil e no mundo, e culmina em reveladora abordagem sobre o Programa Josué de Castro, a ser lançado pelo governo brasileiro. Nesse texto “cruzam-se o pensamento de Paulo Freire, o projeto inicial da Universidade de Brasília e os ideais históricos da Extensão Universitária, configurados em muitos documentos, atualizados em numerosos eventos e condensados nesse plano”.

A par da sua longa militância na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a professora Maria Luiza Angelim, em seu artigo *Universidade de Brasília: extensão universitária e as práticas de educação popular*, “propõe à luz da educação libertadora de Paulo Freire, uma abordagem da extensão

como parte integrante da pesquisa e do ensino, como compromisso com a gestão democrática por uma nova sociedade socialista radicalmente humana”.

O *Direito Achado na Rua: 25 Anos de Experiência de Extensão Universitária* é um artigo que trata da trajetória da “experiência desenvolvida por essa corrente crítica”. A Professora Nair Heloísa Bicalho Sousa em coautoria com Alexandre Bernardino Costa, Livia Gimenes da Fonseca e Mariana de Faria Bicalho encerra o artigo parafraseando eminente jurista para o qual a experiência se coloca como “importante movimento teórico-prático centrado no Brasil e na UnB”, para abrir-se a “outros modos de compreender as regras jurídicas”.

No artigo *Rompendo Barreiras: a Experiência do projeto de atendimento às mulheres em situação de violência doméstica e familiar na Ceilândia*, a professora Ela Wiecko V.de Castilho, discorre sobre as evoluções desse projeto e, ao tecer linhas reveladoras de atuação, traça conexões com o determinismo libertário do oprimido/ “oprimida” de Paulo Freire, enquanto rompe barreiras e provoca transformações no âmbito de uma “pedagogia feminista” que tanto alcança alunas/os como as mulheres atendidas.

Ao saudar docentes, estudantes e técnico-administrativos que atuam na extensão universitária, a expectativa deste Decanato é que este número da nossa revista possa contribuir como fonte de informações e de conhecimentos reveladores e que enseje boa leitura a todos!

Oviromar Flores
Decano de Extensão

OPINIÃO

NOVOS ESTÍMULOS ÀS AÇÕES DE EXTENSÃO NAS IFES

Davi Monteiro Diniz

Uma progressiva mudança na moldura legal das Instituições Federais de Ensino Superior -IFES sobre projetos de extensão merece não apenas aplauso, mas atenção para novas possibilidades.

Importante registrar que as ideias hoje dominantes sobre extensão nas IFES foram paulatinamente absorvidas até chegarmos na legislação em vigor. De fato, a extensão, entendida como atividade inerente à carreira do professor universitário, não constou do Estatuto do Magistério¹, lapso que foi corrigido ao se aprovar o plano único de cargos da carreiras das IFES em 1987² Com a Constituição de 1988, a atividade universitária foi concebida afirmando-se a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, o que eliminou de antemão qualquer possível desacordo sobre ser a extensão imprescindível às universidades. Em seguida, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação³ nela se ressaltou que as atividades universitárias de extensão podem receber apoio financeiro do Poder Público, inclusive mediante a concessão de bolsas de estudo. Por fim, ao se regulamentar⁴ a lei⁵ sobre fundações de apoio às IFES, pacificou-se a possibilidade de as universidades prestarem serviços mediante projetos de extensão.

Vê-se, portanto, que as atividades de extensão compartilham hoje dos importantes instrumentos de financiamento e execução também destinados à pesquisa, como o uso de fundação de apoio aos seus projetos. Mas, ao lado desse instrumental hoje disponível, consolida-se também o entendimento no sentido de que as IFES podem prestar serviços remunerados ou gratuitos à sociedade em geral mediante projetos de extensão. Tal amplia as possibilidades de elas atuarem, por iniciativa própria ou associada a parceiros, tanto na execução das tarefas determinadas por políticas públicas como naquelas hoje feitas apenas por entes privados, fortalecendo a sua missão de promover o desenvolvimento econômico e social de nosso país.

Acima de tudo, as IFES, ao imaginarem suas ações de extensão, poderão empregar sem medo recursos em atividades com repercussão econômica, somando-se mais uma faceta aos objetivos dela esperados, no modo delineado pelo Plano Nacional de Extensão Universitária⁶.

Ao se constituir como o portal de grandes trocas – inclusive econômicas - entre a universidade e a sociedade, a extensão universitária nos oferece um inequívoco bônus, permitindo-se que ela também interaja com questões vitais aos planos diretores das IFES, por exemplo, colaborando com a obtenção de recursos próprios que permitam ampliar e materializar sua autonomia financeira. O ônus evidente, por sua vez, é o de os gestores desincumbirem-se da tarefa de subordinar os projetos de extensão, particularmente aqueles com repercussão econômica, aos maiores interesses acadêmicos e às diretrizes de uso de recursos públicos voltadas para a maximização do ganho social dos brasileiros. Sem dúvida, são bons horizontes que se firmam para a extensão nas IFES.

¹ Lei 4.881-A/65, inclusive nas modificações posteriores

² Decreto 94.664/87

³ Lei 9.394/96

⁴ Decreto 7.423/2010

⁵ Lei no 8.958,/94

⁶ Elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto.

Davi Monteiro Diniz é Professor Doutor, Adjunto, do Departamento de Direito (FD/UnB) e Procurador Federal, ex-Procurador Jurídico e atual Chefe de Gabinete na UnB.

ARTIGOS

Núcleo da Agenda Ambiental da UnB

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

Seja voluntário!

www.naaunb.wordpress.com

www.unb.br/naa



Núcleo da Agenda Ambiental - NAA
Decanato de Extensão - DEX
agendaambiental@unb.br
(61) 3107-0320



Nossa resposta faz a diferença



UnB | DEX

POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO: PERSPECTIVAS PARA A UNIVERSIDADE BRASILEIRA

Lucas Ramalho Maciel

Resumo

Devido ao grande crescimento da importância assumida pelas ações de extensão universitária no âmbito das políticas públicas, a criação de uma Política Nacional de Extensão¹ faz-se necessária. Esse artigo discorre sobre quatro abordagens para a construção de uma política para o setor: a extensão como forma de relação da universidade com o Estado e com a sociedade, a extensão enquanto inovação pedagógica; a extensão enquanto elemento de gestão universitária e, por fim, uma estratégia de financiamento da extensão.

Palavras-Chave: extensão universitária. políticas públicas . gestão universitária. fomento à extensão. Política Nacional de Extensão

Abstrac

Given the great growth of the importance assumed for the actions of university extension in the scope of the public politics, the creation of a National Politics of Extension becomes necessary. This article discourses on four boardings for the construction of politics for the sector: the extension as form of relation of the university with the State and society, the extension while pedagogical innovation; the extension while element of university management and, finally, a strategy of financing of the extension.

Key words: University extension, Public Politics - university management - Encouragement to the extension - National Politics of Extension

INTRODUÇÃO

A extensão universitária no Brasil encontra-se em um momento de transição - marcado tanto pela melhor situação das universidades federais com relação ao contexto dos anos 90, quanto por questões internas às universidades - havendo virtual consenso entre os tomadores de decisão (Ministério da Educação, Reitores e Pró-Reitores de universidades públicas) sobre a necessidade de regulamentação das atividades de extensão como condição para a criação de uma política mais ampla para o setor. Há, evidentemente, divergências sobre a amplitude, forma e ritmo das mudanças, bem como sobre a definição da agenda da extensão, os meios adequados de regulação pública, e como se organizariam diferentes tipos de serviços que são ofertados diretamente pelo Estado.

Essas questões tornam-se ainda mais complexas em virtude tanto da enorme dimensão e diversificação do país, quanto do pacto federativo que abrange três distintas esferas de governo. Além disso, como as universidades gozam de autonomia didático-administrativa, qualquer tentativa governamental de construção de uma política de extensão que esteja inserida em uma estratégia mais ampla de desenvolvimento regional e nacional deve partir, necessariamente, de políticas indutivas que estimulem as universidades a adotarem-na.

Os avanços que estão em curso na proposta do governo para a extensão, sobretudo o Programa de Extensão Universitária - PROEXT podem ser divididos em dois grandes grupos: os de caráter econômico e os de ordem política. Enquanto o primeiro pode ser resumido como a ampliação exponencial dos recursos investidos na área², o segundo fica explicitado com a maior articulação de órgãos governamentais³ com a extensão. Os dois possuem fortes interfaces, mas não são suficientes para criar-se uma Política Nacional de Extensão. Para tanto, será necessário aprimorar mudanças de concepção e gestão acadêmica no âmbito das universidades, reconhecendo a extensão enquanto mediadora da universidade com a sociedade e o Estado e estabelecendo uma estratégia de financiamento para o setor.

ABORDAGENS PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA POLÍTICA NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A Extensão como forma de relação da Universidade com o Estado e com a sociedade

O primeiro avanço que deve ser realizado para que uma Política Nacional de Extensão seja enfim construída, talvez seja também o mais desafiante. Ele perpassa pelo necessário diálogo das universidades com a União, Estados e Municípios, e também pela

construção de uma agenda comum entre os poderes executivos e legislativos no âmbito federal, estadual e municipal que demonstre a intencionalidade da sociedade com relação ao papel a ser desempenhado pelas instituições de ensino superior na política de desenvolvimento nacional, regional e local, prevendo, nesse processo, a atuação de movimentos sociais, empresas e sociedade de forma geral.

Para Boaventura de Sousa Santos, a extensão universitária terá no futuro próximo um significado muito especial, que possibilitara às universidades uma participação mais ativa

na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental e na defesa da diversidade cultural:

A extensão é uma área que, para ser levada a cabo com êxito, exige cooperação intergovernamental entre, por exemplo, Ministros da Educação, do Ensino Superior e Tecnologia, da Cultura e das Áreas Sociais. A extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços e os seus destinatários são variados: grupos sociais populares e suas organizações; movimentos sociais; comunidades locais ou regionais; governos locais; o sector público; o sector privado. Para além de serviços prestados a destinatários bem defini-

dos, há também toda uma outra área de prestação de serviços que tem a sociedade em geral como destinatária. A título de exemplo: “incubação” da inovação; promoção da cultura científica e técnica; atividades culturais no domínio das artes e da literatura. (Santos, 2008, p. 66)

As universidades brasileiras possuem o potencial de superarem a expectativa contida no senso comum de mera produção do conhecimento e de formação de mão de obra qualificada com educação de nível superior. Mais do que isso. As universidades brasileiras possuem a vocação de se engajarem socialmente, problematizando e equacionando a própria sociedade. Para Darcy Ribeiro (1986), a universidade brasileira deveria discutir as causas do atraso da sociedade. A fidelidade desta instituição, de seus professores e pesquisadores, deveria ser com a liberação da condição de subdesenvolvimento do povo brasileiro. Compreender esse potencial em seu caráter global e aplicá-lo à realidade brasileira é condição essencial para se recuperar o projeto de Universidade previsto por Darcy Ribeiro. Nessa perspectiva, é de responsabilidade da própria comunidade acadêmica apresentar a universidade não como mais um problema a espera de solução, e sim como um importante instrumento para o desenvolvimento da educação, da saúde, da cultura e da economia no Brasil.

O engajamento da universidade com a sociedade, mediado por uma interação dialógica de mútuo desenvolvimento, com relação autônoma e crítico-propositiva da extensão com as políticas públicas é a base para a concretização do compromisso público da instituição universitária. No entanto, é necessário ampliar ainda mais a abrangência e as possibilidades de envolvimento da extensão universitária no contexto brasileiro.

O potencial de contribuição das universidades com um projeto nacional de desenvolvimento é enorme, porém limitado pela ausência de instrumentos normativos que incentivem o segmento. Para demonstrar tal potencial, há que se considerar que atualmente existem cerca de 5 milhões⁴ de estudantes universitários. Se cada estudante dedicasse pelo menos um ano de seus estudos em atividades sociais, seria possível, por meio da extensão universitária, a cada ano, envolver mais de um milhão de estudantes em atividades socialmente engajadas que contribuiriam para a melhoria do Brasil. Tal contingente, associado à política de interiorização do ensino superior e de expansão da quantidade de matrículas, resultaria em uma impressionante contribuição na oferta de serviços públicos (educação, saúde, moradia) nos municípios do interior do país, transformando a educação superior em um verdadeiro vetor de melhoria da qualidade de vida da população.

Vale registrar que Florestan Fernandes, escrevendo sobre “A Universidade para o Desenvolvimento”, relativizou a importância da universidade nesse processo:

Na verdade, não existe uma universidade que possa realizar idealmente essa condição (de desenvolvimento). Toda universidade produz consequências dinâmicas e certa espécie de rendimento, relacionando-se assim, com o padrão e o ritmo de desenvolvimento da sociedade global. No entanto, pode-se ver a situação histórica da sociedade global com maior ou menor ambigüidade. Que tipo de desenvolvimento ela é capaz de provocar, organizar e aproveitar; e como adaptar a universidade a esse tipo de desenvolvimento? (Fernandes, 1975, p.118)

O autor mostra que é a sociedade global, e não a universidade, a promotora do desenvolvimento nacional, mas fica evidente que a univer-

sidade pode, enquanto instituição constitutiva da estrutura social, ser considerada em um projeto maior de desenvolvimento definido pela sociedade. Nesse sentido, a construção da Política Nacional de Extensão pode vir a configurar-se em um importante instrumento para os municípios, que poderão passar a contar com o apoio qualificado para a resolução dos seus problemas mais críticos e emergenciais. A aproximação com a universidade favorece a capacitação dos quadros técnicos municipais, ampliando a qualidade dos serviços públicos prestados. Além disso, a extensão universitária resulta na formação de vínculos entre os estudantes e as comunidades nas quais atuam. A imersão social de estudantes da graduação viabilizada pela extensão universitária aumenta a probabilidade de permanência, após a formatura, de profissionais (médicos, professores, agrônomos, enfermeiros, engenheiros, etc.) nos municípios onde se desenvolveram as ações de extensão.

Nesse contexto, a extensão universitária favorece a aproximação entre universidade e sociedade, estimula a disseminação do conhecimento e o desenvolvimento de massa crítica, principalmente para a conscientização da população e implementação de projetos voltados a temas prioritários, como a erradicação da miséria e combate a fome.

O desafio do comprometimento acadêmico com os espaços geográficos nos quais atua a instituição universitária consiste em criar instrumentos e políticas públicas no âmbito universitário para efetivar a função social no ensino, na pesquisa e na extensão, e garantir que a universidade conheça a realidade da região em que está inserida e efetivamente dialogue com ela, propiciando o redirecionamento da produção acadêmica em direção à reflexão das disparidades sociais

e a presença mais próxima dos universitários no auxílio dos problemas enfrentados pelas comunidades que os circundam. No entanto, é necessário destacar que o papel da extensão universitária não é a de substituir funções e atribuições do Estado, conforme nos mostra Nogueira:

A intervenção na realidade não visa levar a universidade a substituir funções de responsabilidade do Estado, mas sim produzir saberes tanto científicos e tecnológicos quanto artísticos e filosóficos, tornando-os acessíveis à população. (Nogueira, p. 119)

A autora afirma ainda que para a formação do profissional cidadão, é imprescindível sua interação com a sociedade por meio da extensão, seja para ele *“se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com problemas que um dia terá que enfrentar”*. Nesse sentido, o papel da Universidade configura-se como o espaço de reflexão-ação sobre distintas realidades. E por refletir e atuar também sobre a realidade do Estado, a extensão universitária acaba por se configurar em espaço legítimo para a participação acadêmica não apenas na implementação de políticas públicas, mas sobretudo, no acompanhamento, avaliação e formulação das mesmas.

Com relação ao setor privado, vale ressaltar que a incidência de parcerias entre universidades e empresas vem crescendo da mesma forma com que cresce o consenso formado sobre a importância da tecnologia para o desenvolvimento econômico e social da nação. Para que o país cresça, é necessário que seu parque produtivo se desenvolva e, para isso, o processo de transferência de tecnologia realizado por universidades, institutos de pesquisa, centros de P&D de empresas deve ser estimulado e aperfeiçoado para alavancar o desempenho do setor produtivo nacional.

Para as empresas, a transferência de tecnologia é um dos principais instrumentos para o aumento de sua competitividade. Para a universidade, a possibilidade de aplicar as pesquisas produzidas configura-se como espaço privilegiado de aprendizagem, investigação e descoberta e, ainda, consiste em importante fonte de captação de recursos. Evidentemente, a captação de recursos realizada pelas instituições universitárias por meio da prestação de serviços e da transferência tecnológica carece ainda de maior regulamentação. Um aspecto importante a ser trabalhado na regulamentação deve ser a obrigatoriedade da participação discente no processo de prestação de serviço e transferência tecnológica, uma vez que a função primordial da universidade é a formação de pessoas. Além disso, parte dos recursos captados deveria ser necessariamente aplicada na melhoria das instalações da própria instituição acadêmica e parte poderia ser utilizada para remunerar e incentivar o professor que promove a inovação tecnológica.

Infelizmente, a transferência tecnológica realizada pelas universidades é ainda muito baixa no Brasil – apenas 13% das empresas industriais buscaram as universidades e os institutos de pesquisa como fontes de informação para inovação, segundo dados da Pesquisa de Inovação Tecnológica - PINTEC 2008 realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Entre os motivos estão a falta de interesse das instituições de nível superior nos problemas tecnológicos enfrentados pelas empresas, o pouco preparo gerencial das universidades e a falta de clareza com relação à propriedade da patente. Por sua vez, as empresas também costumam ver com ressalva a relação com as universidades, com receio de ficarem dependentes

da tecnologia transferida e a pouca garantia de sigilo dos seus processos internos. Ou seja, falta uma cultura de cooperação e aproximação das empresas com as universidades.

Vale ressaltar que a partir de dezembro de 2004, com a publicação da Lei de Inovação – Lei nº 10.973/2004 - as universidades ficaram obrigadas a dispor de um Núcleo de Inovação Tecnológica (art. 16), seja próprio ou em parceria com outras instituições, com a finalidade de gerir as suas respectivas políticas de inovação. Tais núcleos somam-se à criação de um plano mais abrangente de Política Nacional de Extensão, por meio do qual as empresas podem recorrer às universidades a fim de buscar soluções tecnológicas para seus próprios problemas.

Outro ponto que merece destaque com relação à iniciativa privada refere-se ao potencial da universidade em contribuir com o desenvolvimento e apoio de micro e pequenas empresas, que apresentam deficiências em diversas áreas, tais como tecnologia, produção, finanças, capacitação de recursos humanos, comercialização, entre outras. Para superarem seus problemas estruturais, as pequenas empresas necessitam de soluções sistêmicas que promovam a evolução do seu patamar operacional como um todo, e as universidades certamente podem contribuir com a superação dessa realidade.

Realizado esse panorama mais amplo, que perpassa a relação da universidade com o Estado, com as empresas, com os movimentos sociais e sociedade de forma geral, fica evidenciado que a extensão universitária reveste-se de potencialidades, significados e conteúdos, que demandam uma universidade mais plural e democrática e que pressuponha a valorização do fazer em sua relação com o saber.

A EXTENSÃO ENQUANTO INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

A construção de uma Política Nacional de Extensão deve partir do pressuposto que a extensão se configura, antes de tudo, como elemento formativo, como fator essencial na formação dos estudantes das universidades brasileiras. Nesse sentido, a segunda abordagem a ser trabalhada por uma Política Nacional de Extensão refere-se às inovações pedagógicas que a extensão, enquanto prática de ensino, possibilita. Para isso, a extensão deve se afastar de sua concepção assistencialista e passar a ser percebida como elemento gerador de conhecimentos, conhecimentos estes que são construídos tanto a partir da articulação com o ensino e com a pesquisa, quanto a partir da relação com o Estado, com os movimentos sociais, com as empresas e com a sociedade de forma geral.

Para Carolina Tokarski, a extensão, enquanto inovação pedagógica, é uma iniciativa relativamente recente:

A extensão compreendida enquanto comunicação, diálogo, troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, é uma construção teórica recente no Brasil e remonta o contato com os ideais do Movimento de Córdoba na década de 40, e mais tarde, na década de 70, na obra de Paulo Freire. (Tokarski, 2009 p. 63)

A extensão universitária enquanto elemento de inovação pedagógica possui, pela pesquisa, além do viés tradicional da difusão do conhecimento, o potencial de ser direcionada ao estudo dos grandes problemas nacionais, possibilitando a participação das populações na condição de sujeitos. Pelo ensino, a extensão inovadora configura-se como forma de atender à maioria da população, através de um processo de educação superior crítica, com o uso de meios de educação que preparem os alunos

para a cidadania, com competência técnica e política. Paulo Freire, no entanto, lembra que a extensão deve ser balizada pelo rigor científico:

Seria, por outro lado, porém, um absurdo se os que defendem a presença da universidade nas áreas populares não lutassem também no sentido da seriedade acadêmica, da rigorosidade dos procedimentos, da exatidão dos achados. No fundo, a presença da universidade nas áreas populares através de programas – jamais neutros – de ordem cultural e educativa só se justifica na medida em que contribua para o estabelecimento da unidade dialética entre prática e teoria, sensibilidade do concreto e conhecimento exato do concreto, sabedoria popular e cientificidade acadêmica. É com esse objetivo, na verdade, que devemos nos esforçar por fazer real a presença da universidade nas áreas populares (Freire, 1986, p. 7)

De acordo com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão (2001), esse novo tipo de extensão - que supera a compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) - aponta para uma concepção de universidade em que a relação com a população, com o Estado e com as empresas passa a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica – ou seja, a extensão transforma-se em elemento inovador do ensino de graduação e resulta na democratização do conhecimento e na participação efetiva da comunidade na universidade.

Ao elevar a extensão à categoria de inovação do ensino de graduação, a Política Nacional de Extensão transforma-se em uma proposta acadêmica, com forte preocupação com a geração de conhecimentos construídos em conjunto com a sociedade - converte-se em uma proposta de

formação dos profissionais do futuro, que conhecem e que se comprometem com a realidade nacional e que propiciam o desenvolvimento dos sentidos de cidadania e justiça social. A articulação com a sociedade, com empresas, com o Estado, com movimentos sociais, dentro e fora da sala de aula, é a base para a construção de um novo exercício da docência. Possuir a realidade como referência do fazer pedagógico é a inovação que o fazer extensionista possibilita. A extensão enquanto método inovador na graduação resulta tanto na ampliação da atuação universitária em comunidades quanto na imersão social e no aprendizado colaborativo. A vivência da realidade dos problemas brasileiros configura-se como oportunidade de formação discente de relevantes aspectos necessários à atuação no mundo do trabalho. O protagonismo exercido pelos estudantes em realidades com carência de recursos favorece o desenvolvimento da liderança, da flexibilidade, do trabalho em equipe, da solidariedade e da capacidade de lidar com incertezas. No entanto, conforme ressalta o Forproex:

A ação cidadã das universidades não pode prescindir da efetiva difusão dos saberes nelas produzidos, de tal forma que as populações cujos problemas tornam-se objeto da pesquisa acadêmica sejam também consideradas sujeito desse conhecimento, tendo portanto, pleno direito de acesso às informações resultantes dessa pesquisa. (Forproex, 2001, p. 5)

O reconhecimento da atuação dos alunos em projetos e programas de extensão na integralização curricular, bem como o fomento à criação de componentes curriculares em ações de extensão integradas aos currículos das formações em nível de graduação são medidas importantes que incentivam uma universidade mais engajada socialmente e mais moder-

na pedagogicamente. Tais medidas, além de responderem às demandas da sociedade para com a universidade, possuem o potencial de ampliar o impacto de políticas públicas e de encurtar, em muitos anos, por meio do engajamento docente e discente, o processo de superação de mazelas sociais que acometem o Brasil.

O que chama atenção é que a sociedade, por meio de seus representantes, criou uma lei em que fica estabelecido que a dimensão acadêmica da extensão deveria ser inserida nos currículos universitários - foi definido que ao menos 10% dos créditos curriculares deveriam ser destinados para a atuação em práticas extensionistas (Item 23 da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001). Ou seja, o marco legal-normativo produziu as condições suficientes para engajar socialmente a universidade, transformando a extensão em um verdadeiro centro inovador pedagógico. No entanto, tal dispositivo virou letra morta – os conselhos universitários, no alto de sua autonomia, viraram as costas para a população e os legisladores.

Ocorre que a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 53, estabelece que compete às universidades, no exercício de sua autonomia, fixar os currículos de seus cursos e programas. Isso significa que a implantação dos 10% dos créditos curriculares para a extensão necessitaria de um amplo processo de diálogo e convencimento, com a implantação de estruturas de incentivo que estimulassem as universidades a modificarem seus projetos pedagógicos de cursos de forma que assumissem um maior compromisso social.

No contexto da definição curricular, as mudanças de concepção acadêmica de fortalecimento da dimensão pedagógica da extensão na construção do conhecimento e na formação dos estudantes devem ser empreendidas internamente pelas univer-

sidades. Trata-se de uma iniciativa circunscrita ao âmbito da autonomia universitária, que demanda mudança na própria cultura acadêmica, portanto, sujeita a resistências conservadoras.

Em um contexto de respeito à autonomia universitária, estimular o reconhecimento da extensão em sua dimensão pedagógica no âmbito dos fóruns competentes é condição *sine qua non* para a construção da Política Nacional de Extensão. Assim, o debate sobre uma proposta mais abrangente para a extensão deverá necessariamente ser empreendido nas centenas de Conselhos Universitários espalhados pelo país, por meio de seus representantes, que expressam as diversidades e contradições da comunidade acadêmica.

A EXTENSÃO ENQUANTO ELEMENTO DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA

A terceira abordagem para a construção de uma Política Nacional de Extensão refere-se à gestão universitária, tanto na gestão de recursos humanos quanto na condução de uma avaliação institucional. É necessário que as universidades valorizem a atuação extensionista de docentes e de técnico-administrativos para além do discurso, reconhecendo as ações como componentes utilizados para as suas respectivas progressões funcionais. Ao mesmo tempo, é importante que seja promovida uma avaliação contínua e sistemática da extensão, por meio de indicadores auditáveis e comparáveis entre si. Nesse contexto, que perpassa a autonomia, a atuação dos governos deve ser balizada pelo diálogo e pela implementação de políticas indutivas que estimulem a adoção pelas universidades de determinados critérios para a progressão funcional.

A trajetória brasileira mostra uma história de falta de estímulo ao docente e aos profissionais da educação, fato que motivou os parlamentares, a incluir no inciso V do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, o princípio da valorização do profissional de ensino, com a previsão de planos de carreira e ingresso por concurso público. No inciso VII do art. 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei nº 9.394/96, o legislador reafirma o princípio da valorização do profissional da educação.

No entanto, os critérios para a promoção na carreira docente valorizam mais os aspectos relacionados à produção científica e menos os aspectos relacionados à extensão, baseando-se em uma visão de ensino superior consolidada ao longo dos anos que prima pela transmissão de conteúdos. Por outro lado, é interessante notar que mesmo em um contexto de ausência de estímulos à prática extensionista, e mesmo de ausência de elaboração institucional mais aprofundada sobre o fazer extensionista, valorosos professores, técnico-administrativos e estudantes dedicam seu tempo e suas energias na extensão, pois a consideram importante para a sua vida acadêmica e profissional.

No entanto, a falta de apoio institucional resulta em uma prática extensionista voluntarista, e muitas vezes eivada por um fenômeno que Paulo Freire denominou como *messianismo*:

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de “ir para a outra parte do mundo” [...] para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que, em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc. (Freire, p.13)

As críticas freirianas quanto ao uso da terminologia “extensão” e à prá-

tica extensionista agrícola dos anos 70 são perfeitamente aplicáveis sobre as conseqüências da falta de estímulos institucionais à extensão. Ocorre que a atuação messiânica é o outro lado da mesma moeda da falta de apoio institucional e da falta de intencionalidade no projeto institucional da universidade com relação ao método e aos objetivos da atuação da comunidade acadêmica com o meio externo – aí incluídas as empresas, movimentos sociais, Estado e sociedade de forma geral. Com a falta de apoio e de intencionalidade institucional para a prática extensionista, surgem iniciativas pontuais, conduzidas sobretudo por professores que se identificam com a extensão, mas que carecem de uma reflexão mais ampla e articulada quanto ao projeto de sociedade que a universidade deve ajudar a construir e quanto à metodologia para viabilizar esse processo. Assim, a atuação extensionista acaba por assumir um viés pejorativo, particular de uma “minoría”, daqueles que “militam”, dos “revoltados” ou daqueles que “não fazem pesquisa”.

Caso fosse criada uma estrutura de incentivo à prática extensionista, reconhecendo-se as horas dedicadas às ações de extensão como elementos para a progressão funcional e, além disso, fosse estimulado o engajamento docente, via extensão, com o projeto institucional da universidade para a sociedade, certamente haveria uma quantidade muito maior de professores e, por conseguinte, de técnico-administrativos e de estudantes praticando a extensão, o que contribuiria para o aperfeiçoamento de uma metodologia extensionista e para o amadurecimento da reflexão sobre o “estar” da universidade na sociedade.

Ainda no âmbito da gestão universitária, deveria ser criado, em regime de colaboração do governo com as universidades, um sistema nacio-

nal de avaliação das atividades de extensão que considerasse todo o sistema universitário brasileiro, com indicadores capazes de exprimir a complexidade do tema e, ao mesmo tempo, permitir a comparação entre os diferentes modos de fazer extensão entre as diferentes instituições de ensino superior. A preocupação com a construção de um sistema de avaliação nacional da extensão não é recente. Já em 1991 o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX registrava a necessidade de se constituir indicadores para a extensão:

A definição dos indicadores diagnósticos da extensão não pode mais ser protelada, correndo-se o risco de que as ações extensionistas, por falta de medição, continuem marginalizadas nos processos de avaliação acadêmica. Forproex, 2001 p. 26)

A melhor forma de aferição do apoio da instituição universitária à extensão (seja por meio da quantidade de bolsas de extensão concedidas em relação à outras modalidades de bolsas pagas pela universidade, seja pela quantidade de professores que praticam extensão em relação ao total de professores da universidade, pela quantidade de cursos, projetos e programas de extensão existentes na instituição, ou ainda, a quantidade de cursos da universidade que cumprem o disposto na Lei nº 10.172, ou seja, que consideram obrigatória a integralização curricular mínima de 10% dos créditos em atividades de extensão) deve ser objeto de discussão entre governo e comunidade acadêmica, o importante é que a avaliação institucional das atividades de extensão universitária seja permanente e se configure como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade.

Além disso, a dimensão da extensão deveria ser incorporada em todos os sistemas de avaliação docente, com

a criação de indicadores específicos para a progressão na carreira. Ademais, para serem coerentes com o princípio da indissociabilidade, as atividades de extensão destes indicadores deveriam representar um peso não inferior a um terço do total de atividades acadêmicas – caso contrário, a valorização da extensão continuará restrita ao discurso e, no inconsciente – e consciente – coletivo, permanecerá o entendimento de que vale mais a pesquisa, depois o ensino e, por último, a extensão.

Com relação à avaliação dos estudantes, poderia ser inserido, por exemplo, na avaliação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE, a aferição do conhecimento da realidade nacional sob o ponto de vista de diversos temas, como a saúde, a educação, a segurança alimentar, a cultura, bem como dos desequilíbrios e assimetrias regionais. Isso seria um claro sinal do governo e da sociedade dado às universidades sobre a necessidade das instituições de ensino superior desenvolverem tecnologias e metodologias de ensino-aprendizagem que possibilitassem a apreensão, pelos alunos, do conhecimento da realidade – o que certamente perpassa a prática extensionista.

ESTRATÉGIA DE FINANCIAMENTO DA EXTENSÃO

A quarta e última abordagem que deve ser contemplada na construção de uma Política Nacional de Extensão refere-se à questão financeira. Infelizmente, a extensão não recebe os mesmos incentivos que a pesquisa e o ensino recebem. Enquanto as atividades de ensino e de pesquisa possuem instituições públicas de apoio e fomento, com excelentes resultados na formação de novos talentos docentes e de pesquisadores, inclusive

com sistemas de bolsas regulamentados para as ações de monitoria, iniciação científica e produtividade em pesquisa, as atividades de extensão, que promovem o diálogo entre a universidade e a sociedade, carecem de uma política institucional mais ampla de apoio financeiro.

Nos discursos sobre os problemas que a universidade brasileira enfrenta, a necessidade de produzir um conhecimento voltado às demandas sociais é sempre exaltada, mas na prática esta relação transformadora entre universidade e sociedade é ignorada ou tratada como uma função menor, que se limita, quase sempre a cursos ou ações pontuais. A ampliação orçamentária promovida pelos editais de apoio às ações extensionistas, como o PROEXT, por exemplo, certamente contribui para a reversão desse quadro. No entanto, o aumento dos recursos deveria vir acompanhado de uma proposta mais abrangente de indução e estímulo à extensão, com a criação de uma agência de fomento às ações extensionistas e com a instituição de uma política de concessão de bolsas para todos os segmentos acadêmicos. A extensão universitária, em sua essência pedagógico-formativa necessita, obrigatoriamente, da presença do estudante, do professor e do técnico-administrativo. Sem o estudante, a extensão torna-se mera prestação de serviços técnicos especializados. Sem o professor, a extensão perde o seu caráter pedagógico e, sem o apoio do técnico-administrativo, a extensão não pode ser realizada.

Além disso, como os recursos para a extensão são disponibilizados por meio de chamadas públicas, estão sujeitos à concorrência e às prioridades estabelecidas pelo governo em exercício, o que compromete a continuidade e o estabelecimento de vínculos orgânicos entre universidade e sociedade. Nesse sentido, para as universidades federais, torna-se ne-

cessária a criação, à semelhança da matriz de orçamento e custeio de capital (matriz OCC), de uma estrutura de financiamento pública e transparente para a extensão universitária, com critérios definidos pela própria comunidade acadêmica, em diálogo com o Poder Executivo Federal.

A atual regra de divisão do orçamento de custeio e capital das universidades federais leva em consideração um indicador complexo chamado de “aluno-equivalente” que é definido a partir da composição de outros indicadores. De forma simples, o “aluno-equivalente” busca transformar todos os alunos de uma universidade (alunos de pós-graduação, de cursos noturnos, de meio-período e de residência médica) em uma única categoria, comparável entre si. Assim, o padrão de comparação entre os diversos tipos de alunos seria aquele aluno de graduação, de tempo integral, do período diurno. O que o indicador aluno-equivalente possibilita é, grosso modo, padronizar todos os tipos de alunos em uma categoria única. A mensagem que está por trás desse indicador é que quanto maior a quantidade de alunos, maior o orçamento a ser recebido pela universidade, o que explica em parte a ampliação de matrículas nos últimos anos

Em um contexto de respeito à autonomia universitária, apenas uma política indutiva que altere as regras de apoio material às universidades fará com que seja superado o baixo envolvimento da comunidade acadêmica com a extensão. Nesse sentido, uma matriz orçamentária para o financiamento da extensão universitária poderia estipular como indicador, por exemplo, a quantidade de cursos de graduação da instituição que estabelece a integralização curricular da extensão em, no mínimo, 10% de seus créditos obrigatórios em relação à totalidade de cursos de graduação existentes na universidade. Certamente, essa medida faria

com que o conjunto de universidades federais, buscando ampliar seus próprios orçamentos, se mobilizasse para adequar os projetos pedagógicos de seus cursos de graduação, alterando significativamente o perfil dos alunos formados e o papel desempenhado pelas universidades em relação à sociedade.

Entretanto, como as universidades gozam de autonomia didático-administrativa⁵, os critérios de divisão do orçamento do Governo Federal repassado às universidades federais devem antes ser aprovados pelo pleno da Associação Nacional de Dirigentes de Instituições de Ensino Superior – ANDIFES – um coletivo de 59 reitores bastante ciosos de seus próprios recursos. Por se tratar de uma negociação de múltiplos atores (59 reitores + governo Federal) e por se tratar de um equilíbrio dinâmico de interesses de soma zero (ou seja, para cada real que uma universidade levar, outra universidade deverá, necessariamente, perder um real), as regras estabelecidas são dificilmente mudadas, mesmo que injustas ou imperfeitas.

Para as universidades estaduais e municipais, a questão torna-se mais complexa, uma vez que é muito distinta a situação econômica dos governos federal, estaduais e municipais. Apesar do pacto federativo brasileiro para a educação pressupor que a *União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizem em regime de colaboração seus sistemas de ensino*⁶, tem-se o Governo Federal como principal⁷ financiador da extensão universitária dos demais entes federados. No entanto, por força de lei, os investimentos da União nas instituições municipais e estaduais de educação superior demandam a aplicação de contrapartida pelos entes beneficiados. Como a capacidade de financiamento dos governos estaduais e municipais não tem

acompanhado o aporte realizado pelo governo federal, a exigência de contrapartida tem dificultado a realização de importantes ações conjuntas na área da extensão universitária entre os entes federados. A saída está no relaxamento da necessidade de cobrança da contrapartida e no estabelecimento, pelos Estados e Municípios, de suas próprias políticas de financiamento para a extensão.

A criação de uma agência de extensão vinculada ao Ministério da Educação resolveria muitos problemas relacionados ao fomento e financiamento das atividades de extensão no âmbito das universidades. A agência de fomento teria o papel de agente catalisador de empreendimentos conjuntos na área de extensão, estimulando a interação entre universidades/Estado/empresas/sociedade, configurando-se como uma instituição governamental que disporia dos instrumentos capazes de financiar todas as fases do processo de criação e desenvolvimento da extensão universitária, incluindo o estabelecimento de um sistema de bolsas capaz de atender cada um dos três segmentos acadêmicos.

Na ausência de uma agência de fomento à extensão, o órgão governamental que tem realizado o financiamento do setor é a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação - SESu/MEC. No entanto, o atual marco legislativo dificulta as iniciativas empreendidas pela Administração Direta do Poder Executivo no âmbito do fomento à extensão. A Lei de Responsabilidade Fiscal - Lei Complementar 101, de 04 de maio de 2000 – em seu art 26, estipula que *“A destinação de recursos para, direta ou indiretamente, cobrir necessidades de pessoas físicas deverá ser autorizada por lei específica”*. Percebe-se que a ausência de lei específica sobre bolsas de extensão impede a concessão do benefício

para professores, profissionais e servidores técnico-administrativos, o que compromete em grande medida a eficácia das políticas públicas baseadas na ação extensionista.

Vale ressaltar que a Lei nº 12.155, de 23 de dezembro de 2009 autoriza o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE - não o Ministério da Educação - a conceder bolsas para alunos e professores vinculados a programas e projetos de ensino e extensão. Além disso, a concessão de bolsas previstas nesta lei está restrita apenas aos programas e projetos de extensão voltados para o atendimento de populações indígenas, quilombolas e do campo. Por mais que haja a necessidade de uma atenção diferenciada por parte das instituições públicas com vistas ao atendimento desse público, é importante a construção de um marco legal de concessão de bolsas mais amplo para a extensão universitária como um todo.

A concessão de bolsas para atividades extensionistas surge como resposta à um anseio de criar-se instrumentos concretos e eficientes que ajudem na efetivação da Função Social da Universidade. O estímulo à atividade extensionista pretende contribuir na criação de uma agenda positiva para a universidade e para as políticas públicas de efetivação de sua função social. Neste sentido, a concessão de bolsas aos extensionistas acarretaria mudanças profundas, pois, além de institucionalizar e fomentar a atuação na extensão configura-se como base material de suporte à interação entre saber acadêmico e saber popular.

CONCLUSÕES

A Política Nacional de Extensão converte-se em uma oportunidade histórica de as universidades consolidarem a extensão enquanto área

acadêmica indissociável do ensino e da pesquisa brasileiras e possui o potencial de oferecer a motivação e os meios necessários para a estruturação da área de extensão das universidades. Além disso, a Política Nacional de Extensão possibilita a formação de estudantes em aspectos importantes apresentados nas diretrizes curriculares das diversas áreas dos cursos de graduação, dificilmente desenvolvidos em disciplinas acadêmicas em salas de aula, tais como: conhecimento da realidade nacional, autonomia intelectual, espírito crítico, cidadania ativa, trabalho em equipe, senso de solidariedade e justiça social.

A ampliação orçamentária para a extensão universitária observada nos últimos anos, assim como a articulação interministerial capitaneada pelo Ministério da Educação em prol das políticas extensionistas contribuem com a reversão de um quadro de ausência de propostas para o setor, mas ainda não é suficiente para a construção de uma Política Nacional para a Extensão, que demanda ainda avanços na relação com a sociedade, no financiamento e nas áreas de gestão e concepção acadêmica no âmbito das universidades, bem como a determinação de diretrizes e metas estabelecidas a partir do diálogo com a sociedade.

No entanto, em contraposição a um processo de rearranjos permanentes e incrementais da intencionalidade governamental para o tema da extensão, vivemos um momento decorrente de uma conjuntura específica nacional que pode resultar em transformações de maior envergadura no campo da educação superior, possibilitando que uma Política Nacional de Extensão seja enfim definida.

Um novo patamar civilizatório demanda a construção de práticas mais republicanas e uma sociedade mais democrática, e o conhecimento da

realidade é a base para o respeito às diferenças e para a construção da cidadania. A educação, enquanto instituição, deve aprender a dialogar com a realidade e se auto-inovar, de forma a contribuir na construção de uma nova sociedade mais ética e plural.

NOTAS

¹ Para se adotar uma compreensão sintética compatível com os objetivos deste texto, defino Política Nacional de Extensão como o conjunto articulado de programas, estratégias, diretrizes, metas e incentivos que possui clara e definida intencionalidade da sociedade (governantes, políticos, burocracia estatal e comunidade acadêmica) nos três níveis federativos com relação à extensão universitária, configurando-se como orientação política e pedagógica para o conjunto das instituições de governo e de ensino superior como um todo.

² O PROEXT iniciou suas atividades em 2003

e, até 2008, possuía apenas R\$ 6 milhões de reais. Em 2011, o orçamento do programa saltou para R\$ 70 milhões.

³ Até 2008 os Editais do PROEXT envolviam apenas um ministério. Em 2011, o Edital do programa conseguiu articular 13 órgãos de governo.

⁴ Dados do Censo da Educação, INEP

⁵ O art. 207 da Constituição Federal e o art. 53 da Lei nº 9.394/96 - a Lei de Diretrizes de Bases da Educação - garantem a prerrogativa da autonomia às Instituições de Educação Superior.

⁶ Art. 211 da Constituição Federal de 1988

⁷ Vale ressaltar que existem exceções. O governo do Paraná, por exemplo, é o principal financiador da extensão universitária no estado. Desde 2007 desenvolve o Programa Universidade Sem Fronteiras, da Secretaria de Ciência e Tecnologia e Ensino Superior. A extensão universitária das universidades municipais não têm recebido apoio do governo federal. De acordo com o Censo da Educação Superior (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2011), apenas 7, das 67 instituições de ensino superior municipais no Brasil, são universidades.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal do Brasil, Senado Federal, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. INEP, Censo da Educação Superior, 2009

BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, Pesquisa de inovação tecnológica 2008, Coordenação de Indústria. – Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

FARIA, Dóris Santos de (org). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília, UnB, 2001.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo, Alfa-Ômega, 1975

FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Avaliação Nacional da Extensão Universitária. Brasília, MEC/ SESu; Paraná, UFPR; Ilhéus, UESC, 2001

FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC. Plano Nacional de Extensão Universitária, Edição Atualizada. Brasil, 2001

FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Sistema de Dados e Informações: Base operacional de acordo com o Plano Nacional de Extensão. Rio de Janeiro: NAPE, UERJ, 2001

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** – Rio de Janeiro, 7ª Edição, Paz e Terra, 1983

FREIRE, Paulo *In* SANTOS, Renato Quintino dos. **Educação e Extensão.** – Petrópolis, Vozes, 1986

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária, Comunicação ou Domesticação** – São Paulo: Cortez: Autores Associados: Universidade Federal do Ceará, 1986

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org.). **Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas** Belo Horizonte: Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, Universidade Federal de Minas Gerais, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para que?** Brasília, UnB, 1986.

SANTOS, Boaventura de Sousa e FILHO, Naomar de Almeida. **A universidade do século XXI: Para uma universidade nova.** Coimbra, 2008.

TOKARSKI, Carolina Pereira. **Com quem dialogam os bacharéis em direito da Universidade de Brasília?** A experiência da extensão jurídica popular no aprendizado da democracia. Brasília, 2009, Dissertação (Mestrado em Direito) programa de Pós-Graduação da Faculdade de Direito, Universidade de Brasília.

Lucas Ramalho Maciel é Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental e Mestre em Agronegócios pela Universidade de Brasília e Coordenador do Programa de Extensão Universitária do Ministério da Educação.



Semana **Universitária**

1 a 8 out 2011 | Universidade de Brasília

90 anos de Paulo Freire

*Um marco para a reflexão sobre os rumos da
universidade brasileira*



A Semana Universitária de 2011 divulga a produção da universidade pelo exercício do diálogo, condição essencial para a troca de saberes entre os diferentes grupos sociais. São debates, mesas-redondas, shows e outros eventos que acontecem durante oito dias no espaço da UnB.

www.semanauniversitaria.unb.br

Parceria:



Secretaria
de Cultura



Ministério da Saúde

FIOCRUZ
Fundação Oswaldo Cruz



Realização:



UNIVERSIDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL: A PERENIDADE DE PAULO FREIRE

Leila Chalub-Martins

Resumo

O artigo apresenta uma reflexão sobre como, ao longo dos anos, o pensamento de Paulo Freire, que guarda uma concepção específica de universidade, se fez hegemônico também na Extensão da Universidade de Brasília. Apresenta ainda a maneira ritualizada como suas ideias e valores creditados à educação são atualizados nos meios acadêmicos, fazendo compreender a força que guardam na constituição do nosso *ethos*, nosso *eidos* e *nossa hexis*.

Palavras-chave: Universidade de Brasília, Paulo Freire, extensão universitária, Programa Josué de Castro.

Abstract

This article presents a reflection on how, along the years, Paulo Freire's thought, which owns such an specific conception of university, also became hegemonic in the Extension of the University of Brasília. It still presents the ritualized way as its ideas and values credited to the education are updated in academic area, making understandable the force that holds in the constitution of our "ethos", our "eidos" and our "hexis".

Key words: University of Brasília, Paulo Freire, university extension, Josué de Castro's program

INTRODUÇÃO (À GUIA DE DEPOIMENTO)

Em 1972, a autora deste artigo, era estudante de Pedagogia da Universidade de Brasília e tinha muita curiosidade sobre Paulo Freire. Curiosidade nunca satisfeita à época, em face do grande silêncio que existia em torno do seu nome. Paulo Freire, à semelhança de Marx e Freud, era motivo das leituras proibidas, das conversas sussurradas entre um e outro poema de Thiago de Melo ou da literatura de Maximo Gorki e instigava provocações aos professores.

Para a ditadura de então, Paulo Freire era insuportável! Não sem razão, como se pode perceber em sua trajetória de vida. (Programa do primeiro seminário sobre Paulo Freire, Recife - Brasil, 2-4 de maio 2002)

Paulo Freire, brasileiro, nasceu em 1921, em uma família de classe média. Foi estudante de direito, mas desde muito cedo, interessado pela filosofia, começou a trabalhar na questão da educação. Paulo Freire se inspirou na fenomenologia, no existencialismo, no personalismo católico e no marxismo humanista.

No início dos anos 1960, vários movimentos de educação popular foram criados no Brasil: o Movimento de Cultura Popular - MCP, em maio 1960; a Campanha “De pé no Chão também se aprende a ler” em Natal, em fevereiro 1961; e o Movimento de Educação de Base - MEB, em março 1961.

Paulo Freire, um dos fundadores do MCP, exerceu marcante influência no método de trabalho utilizado pela campanha “De pé no Chão também se aprende a ler”, assim como no desenvolvimento do Movimento de Educação de Base.

Em 1962, fundou o Serviço de Extensão Cultural - SEC, na então Universidade de Recife. O MCP deu seu apoio à primeira experiência prática

de aplicação do “método Paulo Freire”. Essa experiência contou com um número reduzido de alfabetizandos e aconteceu no Centro de Cultura Dona Olegarinha, no Recife, em maio de 1961. No SEC, colaboradores de Freire, com uma boa formação acadêmica, estudavam a base teórica do que eles chamavam “sistema Paulo Freire”.

Outras práticas se seguiram a essas, especialmente a promovida pela Campanha de Educação Popular-CEPLAR, em João Pessoa, na Paraíba e, particularmente, a realizada em Angicos, no Rio Grande do Norte, de 18 de janeiro a 15 de março de 1963. O sucesso da experiência em Angicos levou o então Ministro da Educação e Cultura, Paulo de Tarso Santos, a convidar Paulo Freire para coordenar o Programa Nacional de Alfabetização, utilizando o “método Paulo Freire” (1963-64).

Em 1964, o golpe de estado militar obrigou Paulo Freire a se exilar no Chile, depois de ter passado algumas semanas na prisão. Ali, ele trabalhou durante cinco anos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária, aperfeiçoou seu método de “conscientização”, que veio a se tornar o método oficial do governo democrático cristão do Chile. *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1969, se situa no fim dessa experiência com os camponeses chilenos. Em 1968, Freire tornou-se conselheiro da UNESCO, sem, contudo, compartilhar dos conceitos de *alfabetização funcional* daquela organização.

A partir de 1969, ele lecionou por dez meses na Universidade de Harvard e seu método encontrou certa repercussão nas minorias sociais e em certos grupos universitários, nos EUA. Participou, em seguida, dos trabalhos do Conselho Ecumênico das Igrejas, em Genebra, na Suíça, onde foi nomeado Diretor do Departamento de Educação e se tornou o prin-

cipal animador do Instituto de Ação Cultural – IDAC, cujo objetivo era a “*aplicação da conscientização como instrumento libertador no processo de educação e de transformação social*”. Depois de 1975, Freire aplicou seu método e inspirou programas na Guiné-Bissau, em São Tomé e Príncipe, em Moçambique, em Angola e na Nicarágua. Em 1989, ao fim do período de exílio, tornou-se secretário de educação da cidade de São Paulo, com a vitória do Partido dos Trabalhadores - PT. O instituto Paulo Freire foi criado em São Paulo em 1991, para ser um lugar de debate para os profissionais da educação.

Paulo Freire morreu em maio de 1997. Seus livros ainda hoje influenciam educadores no mundo inteiro. Os mais conhecidos são *Pedagogia do Oprimido; Educação Como Prática da Liberdade; Pedagogia em Progresso: Cartas a Guiné-Bissau; Extensão ou Comunicação?*, bem como seus dois artigos na *Harvard Education Review* (1970: 40:3): “The Adult Literacy Process as Cultural Action for Freedom” e “Cultural Action and Conscientisation”.

A Universidade de Brasília, à época da recessão, sob o comando do capitão-de-mar-e-guerra, reitor José Carlos de Almeida Azevedo, reagia com a mesma intolerância ao nome e à produção intelectual de Paulo Freire. Mas em meados da década de 1980, tudo começou a mudar. Terminada a ditadura, terminava também o período de mordida da Universidade de Brasília. Novos tempos, novas possibilidades, muita indignação e repulsa pelo vivido no país, mas também muito desejo de reconstrução e de transformação social.

Pouco a pouco, Paulo Freire e Álvaro Vieira Pinto¹, dentre outros, começam a ser lidos pelos estudantes de pedagogia, permitindo brutal mudança na concepção de educação: menos focada nos aspectos individuais e

mais entendida como fenômeno social e cultural; cada vez menos marcada pela influência da Psicologia e mais e mais comprometida com a Sociologia, com a Filosofia e com a Ciência Política. A educação, a par dessas influências, passa então a ser vista como *ato de liberdade*, como *ato político*, como *prática social*, dando realce para o contexto que abriga o educando, suas condições de vida, e, sobretudo, para a constatação de que historicamente nunca houve um projeto político de educação para o povo brasileiro.

Do mesmo modo, e favorecendo-se das mesmas situações conjunturais, a extensão universitária ganha outra dimensão, a partir do momento de reconstrução que passou a vigorar na Universidade de Brasília, com a primeira eleição do seu reitor. Da realização pontual de eventos, e de outras ações tipicamente voltadas para a difusão e para a disseminação do conhecimento científico produzido, passa-se a assumir o compromisso com a missão da UnB, postulada por Darcy Ribeiro: tomar o Brasil como seu problema.

Assim, são constituídos núcleos de extensão na periferia e no Entorno do Distrito Federal e são recorrentes as expressões transformação social, construção da cidadania, sujeitos sociais, construção coletiva do conhecimento, compromisso social da universidade. E, sem dúvida, é Paulo Freire a grande inspiração, a orientação política e a fundamentação filosófica, além de metodológica. É historicamente, nesse momento, que a UnB assume com a população do Pedregal, bairro do Novo Gama, DF, a sua luta por água, no projeto chamado *Água para todos*. Também são dessa época os projetos que deram origem ao Centro de Educação Popular Paulo Freire – CEPAFRE, na Ceilândia, e o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá e Itapoã – CEDEP.

Fato marcante para a extensão brasileira foi, sem dúvida, a institucionalização do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Forproex, entidade que articula e define políticas acadêmicas de extensão, comprometidas com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e o fortalecimento da democracia.

O Forproex foi criado no dia 06 de novembro de 1987, durante o “I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras”, realizado na Universidade de Brasília, cujo Decano de Extensão, Professor Volnei Garrafa, foi indicado o primeiro presidente.

Desse encontro, originaram-se as diretrizes conceituais e políticas de ação para as Instituições de Ensino Superior - IES - do país e para o Plano Nacional de Extensão Universitária, o qual se desdobra em planos regionais e institucionais nas seguintes áreas temáticas: Comunicação; Cultura; Direitos Humanos e Justiça; Educação; Meio Ambiente; Saúde; Tecnologia e Produção; e Trabalho.

Desde então, o Fórum tem funcionado, ainda que informalmente e antes de tudo, como instância formativa em extensão universitária dos quadros da administração superior das universidades públicas brasileiras. Esse talvez seja seu maior mérito, depois de mais de vinte anos de criação. É pela atuação no Fórum que pró-reitores, muitas vezes sem experiência acadêmica expressiva em extensão, passam a compor uma rede cuja atuação os leva a assumir o conceito de extensão universitária hegemônico nas universidades públicas brasileiras, sustentado principalmente pelas ideias de Paulo Freire.

Meu percurso acadêmico levou-me a conhecer o Departamento de Economia Rural da Universidade de Viçosa, ainda no final dos anos de 1980, quando não se falava em meio am-

biente, em sustentabilidade ou em perspectiva ecológica. Ali, tive a oportunidade de conhecer os arquivos, os documentos, os registros de uma possível origem da extensão universitária no Brasil. Digo isso porque é plausível contar essa história de muitas maneiras e esta é apenas uma delas.

A Escola Superior de Agricultura e Veterinária – ESAV, embrião da hoje, Universidade Federal de Viçosa, foi inaugurada em 1926, fruto do desejo pessoal do então Presidente da República, o mineiro de Viçosa, Arthur da Silva Bernardes. O decreto de criação, datado de 30 de março de 1922, também foi assinado por Arthur Bernardes, na ocasião ainda Presidente do Estado de Minas Gerais.

No período de criação da Escola, o Prof. Peter Henry Rolfs, diretor da Escola de Agricultura da Universidade da Flórida, em Gainesville, foi convidado por Arthur Bernardes, para organizar e dirigir a ESAV. Também veio, a convite, o Engenheiro João Carlos Bello Lisboa para administrar os trabalhos da sua construção.

Em 1948, o Governo do Estado transformou a ESAV em Universidade Rural do Estado de Minas Gerais – UREMG, que era composta da Escola Superior de Agricultura, da Escola Superior de Veterinária, da Escola Superior de Ciências Domésticas, da Escola de Especialização (Pós-Graduação), do Serviço de Experimentação e Pesquisa e do Serviço de Extensão. Em 1969 tais instâncias, então, deram corpo à Universidade Federal de Viçosa-UFV. Criada, a exemplo do modelo norte-americano, a ESAV foi feita a partir de um financiamento considerável do governo do estado para a instalação de cursos superiores, principalmente de agricultura e veterinária, vocação maior da região. Peter Rolfs vem com sua esposa, Sra. Effie Rolfs, e a família para o Brasil, trazendo consigo a filosofia dos Land Grant Colleges, que se baseava nos princípios do *Apre-*

der Fazenda e Ciência e Prática. Criou na ESAV a “Semana do Fazendeiro”, evento anual no qual a escola se abria à sua comunidade para a disseminação de boas práticas agropecuárias. Nesse evento expandiu-se o chamado espírito “esaviano” segundo o qual “o lavrador aprende mais com os olhos do que com os ouvidos” e constituiu o modelo de extensão rural, composto por um agrônomo, uma economista doméstica e um jipe.

História muito bem sucedida, a experiência da UFV serviu de base para a institucionalização da extensão rural em todo o país, desde o modelo ACAR/ABCAR ao modelo EMATER/EMBRATER, cujos resultados são hoje amplamente criticados por suas repercussões sociais, políticas econômicas, ambientais e culturais: a revolução verde.

No período de minha pesquisa em Viçosa, ao verificar a bibliografia mais estudada pelos diferentes cursos e nas diferentes disciplinas, dois livros se destacaram de modo incontestável: *Extensão rural no Brasil, um projeto educativo para o capital e Extensão ou Comunicação?*

O primeiro, de Maria Teresa Lousa da Fonseca, publicado em 1985, pelas Edições Loyola, São Paulo, conta com detalhes e aguda crítica essa história da extensão rural, de Minas Gerais para o Brasil.

O segundo, grande fonte de inspiração e de muito maior indicação que o primeiro, é um ensaio de Paulo Freire, uma reflexão sobre o seu trabalho no Chile. Nele, Paulo Freire propõe-se a refletir sobre a ordenação lógica de conceitos da extensão e sobre o trabalho do agrônomo, na condição de técnico em contato com o camponês, como um ato educativo em uma perspectiva humanista. O livro está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo promove a construção semântica do termo extensão, a partir da sua origem: es-

tender algo a alguém. Parte daí para apresentar o que lhe é subjacente: dominação, transmissão, passividade, messianismo, superioridade, inferioridade e invasão cultural. Fica demonstrado que essa linguagem é performática no sentido de “coisificar” o agricultor.

No segundo capítulo, Freire continua a discorrer sobre a extensão como antidialógica e reflete sobre a necessidade da Reforma agrária, a transformação cultural e o papel do agrônomo educador. A extensão é assim manipulação e domesticação e não caminho de libertação.

No terceiro capítulo, Paulo Freire assevera que o conhecimento é gerado entre os homens em uma relação social, onde existem vários sujeitos que pensam, dialogam e comunicam, e que, por meio dessas ações constroem o mundo e constroem a si mesmos. Assim, ele destaca a intersubjetividade e a intercomunicação, por meio da mediação entre os homens que pensam e falam.

Conclui seu ensaio, com uma reflexão sobre a situação gnosiológica da educação. Enfatiza o homem em sua interação com a realidade, o conhecimento histórico-sócio-cultural no fazer dos homens e assevera que a história é feita pelos homens que, ao mesmo tempo, nela se fazem.

Como se vê, lá onde tem origem a extensão universitária, que se inspira na extensão rural, instala-se consensualmente severa crítica aos modelos e erros históricos cometidos e dá-se início a uma transição paradigmática instauradora de um novo *Habitus* (Bourdieu, 1983).

O livro de Paulo Freire realiza, assim, a grande transformação do modo de ser, de pensar e de agir daqueles que se identificam com a extensão universitária. Lido por muitos, o livro passou a ser considerado, mais que a referência básica, a base filosófica de um novo campo intelectual que

começou a ser estruturado há cerca de vinte e poucos anos: o campo intelectual (Bourdieu) da extensão universitária, tal como a concebemos atualmente.

Os atores sociais que atuam nesse campo intelectual são, por assim dizer, dotados de determinado *Habitus*, como sugere Bourdieu.

São dimensões do *habitus* que não podem ser tomadas como instâncias separadas: o *ethos*, o *eidos* e a *hexis*. O *ethos* é a dimensão ética que designa um conjunto sistemático de princípios práticos, não necessariamente conscientes, uma ética prática. Por meio do *ethos*, o *habitus* desperta nos indivíduos a necessidade de respeitar as normas e valores sociais, o que lhes possibilita uma convivência adequada às exigências da sociedade.

O *eidos*, por sua vez, é a dimensão que corresponde a esquemas lógicos e cognitivos de classificação dos objetos do mundo social. O *eidos* conduz o *habitus* a traduzir-se em estilos de vida, julgamentos morais e estéticos. A *hexis* é a dimensão que possibilita a internalização das consequências das práticas sociais e, também, a sua exteriorização corporal, através do modo de falar, gesticular, olhar e andar dos atores sociais. Com tais dimensões, o *habitus* viabiliza-se enquanto produto de uma situação concreta com a qual estabelece uma relação dialética, de onde se originam certas práticas sociais.

É por meio desse *habitus* específico que os acadêmicos atuantes na extensão reconhecem-se uns aos outros e se fazem reconhecer em redes de relações e ações também específicas, o que assegura uma inserção social diferenciada aos atores sociais que o detém.

1 CELEBRAR À MANEIRA DOS ACADÊMICOS EXTENSIONISTAS

A Antropologia sempre se dedicou ao estudo dos rituais. Investigar os cerimoniais humanos é uma das tarefas de pesquisadores que, com curiosidade e estranhamento, observam e buscam compreender um evento como uma manifestação da cultura. Certamente, essa é uma postura diferente daquela que prevalece nos participantes. Para esses, a postura é de sua naturalização. O evento ritual, qualquer que ele seja, tende a ser naturalizado por quem dele participa. Essa é uma das principais características de um ritual. A alteração do tempo e do espaço também é frequente em um evento. A sua realização ocorre em um tempo diferente do normal. Muitas vezes o espaço também é diferenciado. Momento diferente em espaço também diferente, mas sempre incorporado à vida social.

Entre atitudes de estranhamento e de naturalização, o ritual se confirma como linguagem, sistema de comunicação em que um conjunto de signos que são incorporados pelos indivíduos permite sua decodificação instantânea. O evento e o conjunto de símbolos que são acionados comunicam socialmente e dão sentido à realidade.

De acordo com E. R. Leach, há três formas de se perceber a existência do tempo: a repetição das coisas; a entropia nos objetos e em nós; a passagem relativa de uma coisa em relação à outra. Por meio delas, compreendemos que a sua regularidade não é uma parte intrínseca da natureza, e sim que é uma noção construída pela cultura. Nós a projetamos em nosso ambiente para nossos próprios objetivos particulares.

A sociedade ocidental moderna desenvolveu, independentemente da

noção de espaço, uma noção abstrata de tempo. Temos, desde então, a tendência de conceber o tempo que sabemos socialmente construído como uma dimensão absoluta, com existência e valor próprios, que pode ser perdido, medido, sentido, gasto, interrompido, economizado, vendido. As sociedades humanas utilizam as diferentes noções de tempo para ordenar a realidade. Nas sociedades arcaicas e tribais uma ordenação cíclica, e nas sociedades contemporâneas uma ordenação reificada e linear é o que prevalece.

O pesquisador social tenta desvelar o que está sendo transmitido, como também a forma pela qual a comunicação se dá, em que momento, entre quem, o que significa, o impacto social. A sua eficácia está em fornecer um modelo pelo qual é possível observar a realidade. Observamos uma aplicação dos modelos sobre a realidade. A realidade, por sua vez, nos fornece elementos para teorizar, e a teoria nos fornece elementos para expandir a análise da realidade. É o círculo retroativo de Edgar Morin (2003).

“Rituais, eventos especiais, eventos comunicativos ou eventos críticos são demarcados em termos etnográficos e sua definição só pode ser relativa - nunca absoluta ou a priori; ao pesquisador cabe apenas a sensibilidade de detectar o que são, e quais são, os eventos especiais para os nativos (sejam “nativos” políticos, o cidadão comum, até cientistas sociais)”. (Peirano, 2002:8-9).

Fazer uso dos recursos da Antropologia para a compreensão da nossa sociedade vem sendo muito frequente e extremamente eficaz. A partir das características específicas da estrutura dos rituais, é possível observar onde eventos estão sendo acionados, de que maneira estão sendo utilizados e o que transmitem. Também na Academia os rituais cumprem o papel

de tornar visível o invisível. Imersos campos simbólicos específicos, nós acadêmicos, realizamos eventos e cerimoniais que podem ser interpretados como se fossem rituais.

O que significa para nós, atuantes do campo intelectual da extensão universitária, a comemoração dos 90 anos de Paulo Freire, dos 50 anos da Universidade de Brasília e, a partir daí, a mirada do futuro, em termos de perspectivas para a extensão?

De início, reportando a Leach, temos a consagração do nosso tempo: repetimos vivências, discussões, promessas, repassamos projetos. Percebemos também a entropia nos objetos, nas teorias e em nós. Mensuramos o que somos em relação ao que fomos, avaliamos a instituição, seus propósitos, sua missão. Por fim, fazemos comparações e, a partir daí, reforçamos nossas crenças, desejos, valores. À maneira das sociedades tradicionais, marcamos no calendário, mais que um fim, um novo princípio. Reprogramamos nossas ações, reconstruímos nossa utopia amorosa de transformar o mundo!

Assim fazendo, temos a restauração da vida. Paulo Freire, morto em 1997, revive em cada um de nós. A Universidade de Brasília, muitas vezes afastada do seu projeto inicial revive, com o vigor dos primeiros anos, a sua entrega à nação brasileira como autêntico modelo de universidade que convém ao país, de hoje e do futuro. E tudo isso, por meio das possibilidades anunciadas no ensino, na pesquisa e, sobretudo, na extensão.

2 A DINÂMICA DO CAMPO INTELECTUAL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: O SEMINÁRIO DO RECIFE DE 2002.

Um exemplo, merece ser apresentado para permitir compreender o complexo das relações sociais dos acadêmicos extensionistas. Passados

cinco anos da morte de Paulo Freire, foi realizado nos dias 2, 3 e 4 de maio de 2002, em Recife, o Seminário “Educação e Transformação Social”. Tomado inicialmente como a primeira parte de uma reflexão que teria continuidade em Paris, o seminário partiu de iniciativa da Management of Social Transformations Most/UNESCO e do Centre d’Etude du Développement en Amérique Latine -Cedal. Promovido pela UNESCO/MOST e pelo Cercle de Pedagogies Emancipatrices, contou com a parceria das instituições brasileiras: Prefeitura da Cidade do Recife; Universidade Federal de Pernambuco; Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura e Centro Paulo Freire – Estudos e Pesquisas. A decisão de promover os dois seminários, foi justificada em janeiro de 2002, pelo fato de Recife ser a cidade de Paulo Freire e representar um impacto local; e Paris, pela difusão internacional do evento.

O relatório de evento de Recife faz alusão a dois Colóquios Internacionais - Paulo Freire, realizados em 1999 e 2001 e ao livro organizado por Maria Nayde dos Santos Lima e Argentina Rosas, *Paulo Freire – quando as ideias e os afetos se cruzam*, publicado pela Prefeitura da Cidade do Recife em 2001 e salienta as suas dimensões: o afetivo, o intelectual e o estético da cultura nordestina, também presentes nos programas de Recife e de Paris. Por razões que não consegui apurar, o Seminário de Paris, programado para setembro de 2003, não aconteceu.

O seminário de Recife teve o objetivo de reunir e sistematizar pensamentos e práticas que foram construídas em torno de Paulo Freire, orientando-se pelas questões: quais são as influências recíprocas entre Paulo Freire e todos aqueles que tiveram contato com suas ideias e suas práticas? Quais poderiam ser as interações entre Paulo Freire e estas práticas?

Quais são os diálogos que se estabelecem entre as diferentes formas de pensar e praticar as transformações sociais? Será que as filosofias e as práticas resultantes dessa interação - e considerando Paulo Freire como um pretexto, um texto e/ou um contexto -, incitaram mudanças nas políticas públicas? Se sim, por quê e em quê? Caso contrário, por que não?

Além disso, pretendeu promover uma pedagogia emancipadora em detrimento de uma antipedagogia. Essa postura seria obtida por meio da reflexão sobre as questões: quais são as influências e as marcas do pensamento e da prática de Paulo Freire nos movimentos pedagógicos na Europa e na América Latina? Como encontrar a dimensão política da pedagogia e favorecer uma tomada de consciência para fazer escolhas conscientes? Como favorecer uma praxis (enquanto processo de ação e de reflexão dos indivíduos sobre seu próprio meio, na intenção de transformá-lo) que corresponda a uma concepção política e não humanitária? Como pretender que a praxis - como modo de construção de nossos conhecimentos e de nossas teorias -, produza saber a partir do real, coerentemente com as transformações desejadas? A partir desta concepção da praxis, como dar sentido à participação? Qual o papel do enraizamento dos aprendizados na formação de novos atores em torno de tomadas de consciência e das histórias de vida coletivas?

Os resultados esperados foram assim descritos: conhecimento das contribuições (e os limites) do pensamento de Paulo Freire em comparação com outras ideologias da educação e das dimensões políticas do desenvolvimento; maior conhecimento do pensamento e da prática da pesquisa-ação, através de uma publicação de referência; montagem de uma rede articuladora dos participantes do

seminário (e eventualmente implementação de uma agenda de trabalho); estabelecimento de um plano de ação para a UNESCO em termos de educação não-formal (a partir dos trabalhos em oficinas); compreensão de como aqueles que praticam o pensamento de Paulo Freire se relacionam com os processos de formulação de políticas públicas e em que medida suas práticas representam uma forma de expressão pública que produz transformações sociais; promoção de uma reflexão crítica sobre os objetivos, os processos e o controle das políticas de educação atuais.

A transição entre Recife e Paris seria então feita por meio de: pensar no encadeamento entre os dois seminários e garantir a continuidade assim como uma dinâmica de articulação; pensar sobre a perenidade dos resultados; pensar em como Paulo Freire pode permanecer sendo uma centelha após os seminários; lembrar a importância de envolver os movimentos associativos e as redes de ONGs; elaborar um dossiê de preparação para cada um dos dois seminários.

Definidos os cinco eixos temáticos, estes passaram a regular a construção metodológica. São eles: a questão do viver juntos; reinterrogar nossas categorias sociais; de que saberes temos necessidade?; a questão do “aprender” hoje; reconsiderar a riqueza dos territórios (“territórios físicos, culturais, simbólicos, sociais”). A programação incluiu além de conferências, mesas e oficinas: a *Ágora*, a Feira dos Saberes, À sombra das mangueiras.

Merece registro a construção conceitual dos eixos temáticos. O primeiro, *Domar a opressão ou aprender a viver juntos*, foi assim apresentado:

Não se deve nem banalizar, a opressão, nem pretender achar que não se pode fazer nada. Frente à opressão contemporânea e aos seus múltiplos aspectos (exclusão, pobreza, ignorância, exploração), sempre é preciso rea-

gir, como diz Paulo Freire, com indignação, com resistência, mas igualmente com a esperança de que juntos, possamos melhor construir e melhor habitar nosso mundo, para melhor viver juntos. Este eixo temático explora os meios que dispomos para criar uma parceria construtiva e uma real solidariedade em prol da construção de saberes libertadores e da troca de nossos saberes. Como substituir a cultura do silêncio desumanizador por um diálogo emancipador e autenticamente humano? A luta contra a discriminação e a opressão tem dois inimigos maiores: de uma parte, um fatalismo (que pensa que a vida é naturalmente “assim”, que a desigualdade é inevitável) e de outra parte, uma tolerância que se desculpa (dizendo “eu sei que é inadmissível, mas eu não posso fazer nada”). Essa dupla impotência assimilada ou aprendida ficará reforçada pelas forças opressoras da mundialização - o poder das multinacionais, das decisões anônimas, a corrupção social, moral e econômica na qual ela encontra suas raízes. No entanto, nessa luta, existem aliados: a indignação, a resistência, a esperança de que, juntos possamos melhor construir e habitar nosso mundo. Mas como realizar isso? Será que é preciso tentar estancar a opressão hoje, esperando amanhã fazê-la desaparecer? Que lugar para um saber-compromisso ou para um saber-ser-razoável? Uns afirmam “é preciso tomar as armas”; outros dizem “é preciso tomar a palavra”: como aprendemos denunciando a violência e anunciando a emancipação? Como a mobilização local pode provocar conseqüências nacionais, internacionais? O que significam essas palavras “solidariedade” e “parceria”? Quais são os valores federativos que queremos defender? O que quer dizer “responsabilidade social”? Quais são os elementos positivos e libertadores no seio da dinâmica social e política da mundialização? Como canalizar essa energia e essa solidariedade, a fim de encontrar os benefícios dela numa escala local? Quais são os saberes que devemos aprender e valorizar a fim de melhor viver juntos?

O segundo eixo temático, *Reinterrogar permanentemente nossas categorias sociais e nossas práticas*, foi assim caracterizado:

A transformação social é um ato profundamente político. Este eixo tenta tomar explícita a dimensão política da educação e das práticas, a fim de melhor compreender os vínculos entre experiências ao nível micro e individual e a necessidade de fazer repercutir as lições dessas experiências no plano das escolhas políticas. Um dos subtemas maiores é sem dúvida o das representações, dos julgamentos e das justificações pelas quais explicamos as complexas desigualdades que se manifestam em nossa sociedade. É possível reconhecer e valorizar a diferença - individual ou coletiva, sem fazê-lo em proveito de uns e à custa de outros? A educação pensada em diálogo com a perspectiva de Paulo Freire desempenha um papel fundamental na transformação da sociedade. A educação como vetor de conscientização e fator essencial do desenvolvimento nos põe diante do desafio de conceitualizar a transformação de baixo para cima, e em contato direto com os atores sociais. Pensar a transformação social a partir da prática de certas formas da pedagogia emancipatória e engajada deveria nos ajudar a evitar o perigo da conceitualização abstrata e os mitos da teoria social e política afastada da realidade. Esse modo de conceber a transformação social a partir de uma práxis e de uma pedagogia emancipatória pode nos levar, por exemplo, a pensar a democracia também no sentido de uma prática cotidiana do ator individual e dos sujeitos coletivos, e não apenas como um sistema complexo de gestão dos conflitos sociais. Dentro deste eixo temático, as oficinas deverão nos levar a levantar questões centrais. É possível valorizar a diferença numa determinada sociedade sem criar uma rotulagem discriminatória? Como as ações educativas e as pedagogias desenvolvidas em comunhão com o pensamento e a prática de Paulo Freire podem nos conduzir à perspectiva particular das transformações sociais? Quais seriam essas perspectivas (entre transformação, inovação, reforma, mudança, evolução, revolução)? Em que medida uma análise política da pedagogia transformadora pode nos ajudar a melhor compreender e conceitualizar os embates da renovação do espaço público, a emancipação dos atores não governamentais na cena política e social, os vínculos entre estes e as instituições? Como aqueles que fo-

ram influenciados pelo pensamento de Paulo Freire ou que reivindicam pertencer ao “universo freireano” da educação transformadora praticam ou praticaram a política institucional ou associativa?

- Quais são os limites que eles/elas percebem na ação política - entendida em sentido abrangente - quando a transformação de si mesmo se depara com o obstáculo da não transformação do outro e/ou do seu meio (e vice versa)? Como pensar a democracia como uma prática cotidiana do ator individual e coletivo, e não apenas como um sistema complexo de gestão de interesses sociais opostos? Como compreender a interação íntima existente entre o indivíduo, a política institucional e o meio ambiente? Enfim, articulando teoria e prática, como devemos conceitualizar ou formular e, em seguida, realizar transformações sociais que poderão ser consideradas emancipatórias?

Do mesmo modo, o terceiro eixo temático, *De que saberes necessitamos? Como definir e valorizar os saberes libertadores?* envolveu:

Como identificar e fazer circular os saberes necessários para todos para que cada um possa verdadeiramente participar dos debates e das atividades democráticas da nossa época (debates com dimensão política, ecológica, biológica. Ética)? Quais são as aprendizagens necessárias, se queremos enfrentar os desafios da nossa vida individual, familiar, cultural, social e planetária? Este eixo estuda a relação entre “saber” e “poder”, portanto tem a ver com a produção, a transmissão, a valorização e o intercâmbio dos saberes. Como fazer para que os saberes construam em vez de excluir, valorizem em vez de humilhar, tornem criativos e curiosos, em vez de passivos e dogmáticos, para que se tornem fonte de cooperação e de reconhecimento, ao invés de objeto de competição e exclusão? De quais saberes necessitamos? Como podemos nos aplicar a fazer circular os saberes necessários a todos para que cada um possa verdadeiramente participar dos debates democráticos de nossa época: políticos, ecológicos, biológicos, éticos etc...? A velocidade do desenvolvimento das ciências e das tecnologias abre o debate sobre questões fundamentais:

a adoção de políticas globais e locais, o impacto no meio ambiente, a modificação das relações sociais, dos problemas de ética... que deixam a maior parte dos cidadãos "à margem". O acesso a este debate é de fato difícil, mesmo para aqueles que têm um nível de estudo muito elevado. Essa exclusão abre um claro caminho para o desmonte do processo de desenvolvimento democrático dos povos, questiona a consciência sobre a responsabilidade ambiental, mesmo daqueles oriundos das sociedades dos países desenvolvidos e ameaça provocar o aumento da pobreza e a exclusão dos povos. O relatório da UNESCO, coordenado por Jacques Delors, "a educação, um tesouro está escondido dentro", insistia sobre a necessidade, para nosso futuro mútuo e nosso futuro comum, de aprender conjuntamente conhecimentos, saber-fazer, saber-ser e conviver juntos. Quais são as aprendizagens necessárias, se nós queremos enfrentar os desafios da nossa vida individual, cultural e social, planetária? Aprender a desenvolver nossa lucidez, aprender a cooperar, a criar laços entre as pessoas, a religar sempre transformações individuais junto com transformações coletivas, aprender a enfrentar a incerteza, aprender a recusar e a combater as opressões sem, porém, criar outras novas...? Como as propostas praticadas e pensadas por Paulo Freire poderiam ser reinventadas para que esses saberes se difundam e se construam com todos, para todos, por todos? Modos de construção dos saberes e modos de transmissão intimamente ligados. Como as mudanças dos modos de transmissão, de partilha, de socializar e de fazer circular os saberes têm como consequência a transformação da definição e da produção dos saberes. Para que servem os saberes? Será que não urge fazer a escolha individual e promover escolhas coletivas para que os saberes unam em vez de excluir, valorizem em vez de humilhar, tornem criativos, abertos ao inesperado, curiosos com o outro, em vez de serem dogmáticos, recheados de certezas; para que a circulação desses saberes, sua transmissão ensinam a cooperação, em vez da competição? Como lutar contra uma cultura da desqualificação, em particular, da desqualificação dos saberes de uns pelos saberes dos outros? Que regra ética podemos propor

como essencial à qualificação de um saber, para que ele seja definido como verdadeiramente "humano"? (a troca recíproca?). Como construir para a recusa do aproveitamento da herança cultural pela sociedade de produção - consumo? Através da concepção da universalidade dos saberes¹ das práticas coerentes com esta concepção, é preciso emancipar, superar o fatalismo do destino social. Os saberes resultados de pesquisa e aprendizagem. Trata-se de lutar contra essa opressão interiorizada: "não sei nada", "não sou capaz", "não sou digno disto"; os saberes como resultados de uma aprendizagem; como desenvolver as curiosidades, a consciência de que os saberes podem tornar-se acessíveis, que somos dignos deles, que eles nos pertencem por direito: a consciência de que os saberes que possuímos são dignos, interessantes, úteis, essenciais para construir um mundo onde todos os mundos possam ter lugar.

Como a pesquisa-ação pode contribuir para enfrentar essas questões? Os saberes, a educação e a formação devem ser considerados como bens comuns da Humanidade, quer dizer, de todos os seres humanos. Como aliar-se para lutar contra a privatização e a "mercantilização" dos saberes e da formação?

O quarto eixo temático *Aprender e ensinar hoje*, recebeu a seguinte reflexão:

As fontes multiplicadas de saber interrogam hoje nossas maneiras de aprender e de ensinar tanto nas instituições de educação e de formação, como nos sistemas informais associativos e comunitários. O sistema educativo, numa sociedade determinada, é simultaneamente agente de controle e de domesticação, uma força de integração e de exclusão. Frente a esses paradoxos, em qual sistema de educação podemos aprender e nos formar no decorrer da vida, enquanto cidadãos participantes, responsáveis, capazes de decidir e agir com autonomia e solidariedade? Este eixo se interroga sobre o papel e a função da escola, sobre o conceito e a importância da educação popular, sobre a definição e a prática de uma educação permanente. Qual é hoje o perfil profissional do educador ou do formador? O que quer dizer "ser aluno, estudante ou formando" na sociedade contem-

porânea, marcada pela mundialização, pela tecnologia e pelo consumo? Precisamos nos interrogar sobre o papel do aprender hoje: particularmente, não poderemos resolver nenhum dos problemas de nossas sociedades sem levar em consideração os saberes de todos aqueles que estão envolvidos, que, embora tenham aprendido por caminhos extremamente diferentes, merecem ser reconhecidos.

Fala-se cada vez mais de autoformação. Se é verdade que precisamos ser capazes de entrar em contato com dinâmicas permanentes de autoformação, será que não existe também o risco da autoformação tornar-se um pretexto para deixar a cada um a responsabilidade de sua formação permanente, tornando-se mais refém da flexibilidade do emprego e da sua aceitação passiva sem revoltar-se? A questão central neste eixo temático: Quais são os sistemas e propostas de aprendizagem-ensino para aprender e formar-se no decorrer da vida, enquanto cidadão participante, responsável, capaz de decidir e de agir com autonomia e solidariedade? Educação bancária ou dialógica?

A questão continua atual: a reciprocidade como proposta social, pedagógica, política e ética. Competição ou cooperação? Responsabilidade pessoal e coletiva ou abdicação e poder sobre o próximo? Cinismo dos instruídos e fatalidade do destino social para os "não-instruídos"? Quando se aprende, aprende-se também com os sistemas pelos quais e nos quais se aprende: uma educação e uma formação que desenvolvem a responsabilidade, o poder de decidir, a relação paritária, a curiosidade em face de outros pontos de vista. Neste eixo temático, foram subtemas: A questão da escola; A questão da educação popular; A questão da formação para o trabalho; A questão da educação permanente e da autoformação; A questão das aprendizagens a distância e das aprendizagens presenciais; A pedagogia e a formação dos professores e formadores.

O quinto eixo temático *Transformar juntos seu território de vida*, teve o seguinte texto de orientação:

A expansão das associações e das organizações da sociedade civil que lutam numa perspectiva de transforma-

ção social e política está acompanhada por um desengajamento do Estado na sua responsabilidade social ou mesmo na satisfação das necessidades mais elementares das populações. No entanto, grupos de pessoas, seja na cidade, seja no meio rural, demonstram muitas vezes uma grande capacidade e competência para organizar-se e buscar construir juntas respostas eficazes. Este eixo busca compreender, em experiências concretas de campo, como empreender projetos cooperativos, como mobilizar coletivamente e como contribuir para um desenvolvimento individual, coletivo e societário, que seja ao mesmo tempo autônomo, recíproco, inovador e durável.

Na América Latina, grupos de pessoas, seja na cidade, seja no meio rural, muitas vezes demonstram grande capacidade para se organizar e buscar construir juntos meios de sua sobrevivência. Foram acompanhados durante as últimas décadas por promotores ou trabalhadores sociais, por ONGs que se identificaram explicitamente com o pensamento de Paulo Freire. Hoje, em toda parte, a expansão das organizações da sociedade civil que lutam numa perspectiva de transformação social e política está acompanhada por um desengajamento do Estado na sua responsabilidade social ou, simplesmente, na satisfação das necessidades mais elementares das populações. Portanto, encontramos um interesse reforçado de conhecer e confrontar as experiências daqui e de lá, de refletir sobre suas riquezas e seus possíveis desencontros; de contribuir à construção de pedagogias da ação, de pedagogias de projetos comunitários. Convém, particularmente, nos perguntar juntos, em que a herança de Freire pode alimentar hoje uma transformação social, na verdade societária, partindo de uma tomada de consciência das populações locais, de suas condições de vida e das suas potencialidades e como acompanhar uma transformação que os leve a mudar sua realidade cotidiana e a organizar-se para ter êxito neste empreendimento.

A QUESTÃO: Como criar junto com as pessoas cujas condições de existência são muito precárias, um contexto no qual elas possam reencontrar sua dignidade, investir no seu futuro e ser capazes de transformar sua realidade?

AS SUB-QUESTÕES: A riqueza do território, da comunidade: quais são as definições dos territórios para viver juntos? Que olhares mútuos sobre os territórios dos outros, por exemplo, os "bairros difíceis", as comunidades rurais ou indígenas? Qual é a imagem de si mesmo que pode decorrer a partir dessas observações? Quais são os laços estreitos existentes entre os "Eu" e os "Nós"? Entre os territórios físicos, culturais, simbólicos e sociais, quais são as articulações e as aberturas? Como valorizar a cultura, os saberes e as competências dos habitantes? Como mobilizar coletivamente as energias para imaginar o possível, empreender e realizar juntos? Que organização para empreender projetos cooperativos, experiências que constroem o humano, para favorecer seu desenvolvimento autônomo no quadro de uma reciprocidade construtiva? Que acompanhamento dar às experiências e aos projetos? Como trabalhar "com" as pessoas e não "por" elas? Rede e projeto. A relação local-global: como efetua-la? Como assumir a multiplicidade das culturas, respeitá-la, enriquecer-se com ela? Que questões se levantam hoje na França e na América Latina a respeito de criar juntos? Quais as experiências na França e na América Latina? Que aproximações, que complementaridades com os aportes de Paulo Freire? O que tecer e misturar de modo exitoso, e que tessituras e mestiçagens tentar para favorecer o êxito dos projetos?

O Seminário do Recife, como relatado, por sua condição formalizada e estereotipada, evidencia os recortes feitos pelos acadêmicos, que ressaltam o que é usual no seu campo intelectual. Representa muito mais que as relações no cotidiano, pois possui uma estrutura e sentido coletivos.

Ao promover a relação entre a ação social e a comunicação, o seminário põe em destaque o modo como os sujeitos classificam o mundo e constroem representativamente a realidade em que vivem.

Transformar-se em um acadêmico extensionista é um processo que os próprios "nativos" denominam de

"encontrar-se na extensão" Significa assumir a postura acadêmica de "construção do conhecimento que transforma". Sendo assim, é possível estabelecer um paralelo com um ritual. Primeiramente, como já se disse, o recorte é feito pelos próprios extensionistas. Como diz Geertz, é "uma estória sobre eles que eles contam a si mesmos" (1978:316). Os extensionistas interpretam a sua inserção na academia como um deslocamento de tempo e espaço em uma dramatização na qual se representam.

"Encontrar-se na extensão" tem significado simbólico para os extensionistas, como para todos os seus pares, aqueles que virão a ser extensionista, aqueles que não fazem e nunca farão extensão. Esse evento torna-se um marco que delimita o tempo vivido. Há o tempo anterior a esse encontro de si mesmo na extensão, há o tempo posterior a esse marco, há um tempo coincidente com o tempo de vida daquele que construiu as bases do campo – Paulo Freire; há um tempo institucional de maior o menor aproximação com esse campo. E o seminário, ao chamar aqueles que se reconhecem nesse fazer acadêmico, consagra esse significado simbólico. O tempo presente, distinto do passado permite o encontro também com a sua a alteridade.

As etapas do modelo de ritual proposto por Van Gennep podem ser reconhecidas nos eixos temáticos do seminário: *viver juntos; questionar nossas categorias sociais; perguntar pelos saberes que necessitamos; "aprender" hoje; situar-se e valorizar territórios físicos, culturais, simbólicos, sociais*. Existe uma condição acadêmico-social em que prevalece o individualismo e a competitividade que impulsiona os acadêmicos no seu cotidiano. Além disso, há as etapas de distanciamento e aproximação que são percebidas no deslocamento em grupo, professores e

estudantes para o trabalho de campo na extensão. É visivelmente distinto o comportamento na ida e na volta desse trabalho. O momento de trabalho de campo é etapa limiar, em que vários outros comportamentos ritualizados são incorporados pelos participantes: modo de vestir, modo de falar com “o outro”, ouvir mais que falar, simplificação de hábitos de alimentação, de descanso e de higiene, companheirismo, aproximação pessoal. São sinais ritualizados de que os sujeitos estão em fase de se encontrar na extensão. Enquanto “não se encontram”, os sujeitos no seu discurso são críticos e irônicos com aqueles que “já se encontraram” na extensão. A crescente naturalização do ser extensionista oportuniza inversão de valores. Entre seus sujeitos, é comum estabelecer-se um comportamento de certo modo competitivo, de que faz mais extensão.

Assim, *viver juntos; questionar nossas categorias sociais; perguntar pelos saberes que necessitamos; “aprender” hoje; situar-se e valorizar territórios físicos, culturais, simbólicos, sociais* são mais que uma pauta de seminário. Encerram um modo específico de ser, de viver, de pensar, de fazer ciência. Denotam que seus sujeitos se reconhecem no fazer acadêmico sugerido metodologicamente pela pesquisa-ação.

São mecanismos de atualização dos valores e tradições culturais em um presente com vista a um futuro. Nesse processo, todo o campo intelectual se coloca historicamente. Esses eixos evidenciam a transmissão desse conhecimento e a reprodução dessa cultura extensionista, em processo de transformação e continuidade culturais. Também um processo de produção de sentido que expressa a experiência vivida. Por meio deles, o conjunto de atores do campo intelectual se sente representado, é legitimado, reforça-se na solidariedade

interna e modela-se nas percepções pessoais da sua realidade política. (Kertzer, 2001:18).

O momento de comemoração de 50 anos da Universidade de Brasília e de 90 anos de Paulo Freire é, assim, nova celebração, nova consagração e atualização dos valores e tradições presentes nesse campo intelectual. O tempo presente é sinalizado ritualisticamente para a projeção de um futuro. E que futuro é concebido hoje para a extensão universitária brasileira? O que move os extensionistas inspirados em Paulo Freire na construção da utopia amorosa de transformação social, de transformação da universidade?

3 O PROGRAMA JOSUÉ DE CASTRO: A VIABILIDADE DE UMA POLÍTICA PÚBLICA CONSTRUÍDA PELA BASE DO CAMPO INTELECTUAL.

Há um aspecto político na dinâmica do campo intelectual da extensão universitária que merece ser destacado. Eventos como o que encerra a comemoração dos 50 anos da UnB e dos 90 anos de Paulo Freire servem também para compreender a vida política neste particular.

Na sua função estática, busca-se manter o *status quo*. As estruturas hierarquizadas das diferentes instâncias envolvidas são legitimadas e o campo intelectual é reforçado. Na sua dimensão dinâmica, os eventos evidenciam os movimentos de mudança política promovidos pelo campo. O campo existe a partir de representações simbólicas. Eles são compreendidos pelos indivíduos na associação com símbolos. Os eventos são assim fundamentais para o processo de associação de indivíduos com entidades simbólicas, como um campo intelectual representado também por suas instituições: a

Universidade, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, a Secretaria de Educação Superior do MEC, como grande aliado.

Diante dos mitos fundadores do campo que os eventos representam, o futuro do campo é desenhado, ganha legitimidade e proporciona solidariedade e adesão. Poderoso instrumento de influência no processo político, “proporciona um meio de tornar palpável aquilo que, de outro modo, não pode ser visto. Fornece um mecanismo potente para produzir legitimidade e solidariedade e ajuda-nos a construir a realidade política do que, de outro modo, apareceria como o caos”. (Kertzer, 2001:35).

O Programa Josué de Castro é a realidade política que se pretende construir na extensão. Em discussão nas universidades brasileiras, foi concebido com o intuito de favorecer a formação acadêmica, pela extensão, dos estudantes universitários e de buscar a parceria das Instituições Públicas de Ensino Superior na erradicação da fome e da miséria no país. Para sua concepção e desenvolvimento, o MEC¹ recorreu ao Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão – FORPROEX que compreendeu ser o Programa importante iniciativa de valorização acadêmica da extensão universitária. O Fórum constituiu um grupo de trabalho com a finalidade de estruturar o programa. Em alguns dias, o programa, cujo ponto de partida foi um documento preliminar escrito pela assessoria direta do Secretário da SESu, tinha a sua versão preliminar, que passou a receber contribuições e ajustes de diferentes instâncias.

A facilidade de sua feitura deveu-se ao fato de o Programa ser um conjunto de propostas perfeitamente condizentes com as diretrizes e planos que o Fórum construiu, ao longo

de sua história, e propôs em seus documentos base. Assim, propostas históricas feitas em diferentes momentos, anseios de grande parte dos extensionistas, foram formalmente transformados em metas e providências, com data e responsabilidades definidas.

Integrante do Plano Nacional de Extensão Universitária que articula as universidades, via extensão universitária, com municípios definidos pela Presidência da República, para promover ações para erradicação da Fome e da Miséria, o programa avança no conceito de Função Social da Universidade Pública ao envolver os alunos de graduação, formando e recém-formados, bem como professores, com os problemas enfrentados pelos territórios em um período de quatro anos.

Seus temas prioritários são aqueles constantes dos diagnósticos realizados pelo Governo Federal em seus programas de territorialização. Os diagnósticos produzidos para os municípios participantes do Programa Josué de Castro deverão apontar os problemas prioritários a serem sanados relacionados com a erradicação da Fome e Miséria, nos seguintes temas: *Segurança alimentar e nutricional; Produção de alimentos: Inovação tecnológica; Educação: Alfabetização, leitura e escrita; Formação de professores; Crianças, Jovens e adultos; Educação profissional; Empreendedorismo; Saúde: Grupos sociais vulneráveis, Infância e adolescência, Saúde e proteção no trabalho; Saúde humana, Saúde animal, Saúde da família, Endemias e epidemias; Cultura: Música, teatro, dança, Organizações da sociedade civil e movimentos sociais e populares; Trabalho e geração de renda: Desenvolvimento produtos Emprego e renda, Desenvolvimento regional rural e urbano; Desenvolvimento questão agrária, Desenvolvimento tecnológico Gestão do trabalho Gestão infor-*

macional Gestão institucional Gestão pública; Inclusão digital: Mídia-artes, Mídias, Tecnologia da informação; Esporte: Esporte e lazer; Vulnerabilidade por questões ambientais: enchentes, desmoronamentos, soterramentos, incêndios, secas, lixo, acesso à água, saneamento e urbanização; Vulnerabilidades sociais: Uso de drogas e dependência química; Segurança pública e defesa social, Desenvolvimento humano, violência urbana, chacinas, atingidos por barragens, atingidos por remoção; Direitos humanos: Direitos individuais e coletivos.

São suas diretrizes: *Desenvolvimento de ações dialogadas entre a universidade e a sociedade – os programas devem ser construídos com a participação ativa dos atores sociais envolvidos de forma a respeitar as necessidades locais. Garantia da continuidade das ações ao final do Programa – as ações devem ser pensadas de forma a promover a emancipação local e construir mecanismos que garantam sua continuidade pelos atores locais. A natureza interdisciplinar e multiprofissional – Os programas propostos devem compreender uma prática acadêmica multiprofissional e interdisciplinar de forma ao desenvolvimento de ações para o enfrentamento das problemáticas locais. Ação que promovam a organização da comunidade e o pleno exercício da cidadania. Adoção de metodologias participativas – o programa proposto deve deixar clara a metodologia que adota, sendo prioritária a natureza participativa desta, bem como deverá identificar como se dará sua aplicação em processo. Preservação sustentabilidade e meio ambiente. Preservação e fortalecimento da cultura local. Formação para o trabalho e formação de gestores locais.*

Como se pode verificar, de certo modo, os ideais expressos também no Seminário do Recife, apresentados anteriormente: *viver juntos;*

questionar nossas categorias sociais; perguntar pelos saberes que necessitamos; “aprender” hoje; situar-se e valorizar territórios físicos, culturais, simbólicos, sociais, são a base filossófica, conceitual e metodológica do novo Programa Josué de Castro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, cabe uma reflexão sobre o que se pretende, sob o ponto de vista do campo intelectual da Extensão Universitária, quando se propõe a transformação da Universidade. Edgar Morin tem uma frase basilar para encerrar esse desejo. Diz Morin (2003: 23): “Inocular na sociedade uma cultura que não é feita para as formas provisórias ou efêmeras do *hic et nunc* - aqui e agora - mas que é, contudo, feita para ajudar os cidadãos a viver o destino *hic et nunc*”. Para tanto, propõe que é preciso defender, ilustrar e promover no mundo social e político os valores intrínsecos à cultura universitária, o que significa: autonomia da consciência, problematização (com sua consequência, que é a manutenção da pesquisa aberta e plural), primado da verdade sobre a utilidade, a ética do conhecimento.

Há que se considerar também que toda formação se realiza de um encontro com a diferença e a alteridade, com o que não sou eu, com o que não é apenas uma repetição ou uma projeção de mim mesmo.

Com base nesses dois grandes princípios, a meu ver, cruzam-se o pensamento de Paulo Freire, o projeto inicial da Universidade de Brasília e os ideais históricos da Extensão Universitária, configurados em muitos documentos, atualizados em numerosos eventos e condensados no atual Programa Josué de Castro. Na dinâmica do campo intelectual da Extensão Universitária são consagrados seus valores, construída sua

simbologia e garantida sua utopia amorosa de transformação social. Elementos estruturantes do campo que se ressaltam nos eventos e reforçam um modo específico de ser, conviver, pensar, agir, produzir conhecimento.

NOTAS

¹ Alvaro Vieira Pinto (1909-1987), médico, em 1955, a convite de Roland Corbisier, tornou-se chefe do Departamento de Filosofia do recém-criado Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB, organizado no âmbito do Ministério da Educação e Cultura. Na chefia do Departamento de Filosofia do instituto, lançou a coleção "Textos de Filosofia Contemporânea do ISEB" e publicou *Consciência e realidade nacional*, considerada sua obra filosófica mais sólida. Em 1962, assumiu a direção executiva do ISEB, tendo de enfrentar uma difícil situação financeira e uma permanente campanha difamatória movida pela imprensa conservadora, tendo à frente o jornal O Globo. A oposição ao ISEB tinha como motor o comprometimento do instituto com as reformas de base defendidas pelo governo do presidente João Goulart (1961-1964). Com o golpe militar que derrubou Goulart (31 de Março de 1964) e a repressão desencadeada a seguir, a sede do ISEB foi invadida e em 13 de abril os militares decretaram a extinção do instituto. Cassado pelo Ato Institucional nº 1 (AI-1), Álvaro Vieira Pinto se refugiou no interior de Minas Gerais e depois partiu para o exílio, primeiro na Iugoslávia e depois no Chile, onde trabalhou como pesquisador e professor no Centro Latino-Americano de Demografia, órgão ligado à Organização das Nações Unidas.

² Dois grupos responsáveis pela organização do Seminário, localizados em Paris e no Recife: Do Grupo de Paris, centralizado na UNESCO/MOST, fizeram parte: Carlos R. Sanchez Milani, Ushio Miura, Adriana H. N. Paes, Maria Luíza Lapa, Claire Héber-Suffrin, Daniel Talleyrand, Françoise Garibay, Henryane de Chaponay, Marie-Renée Bourget-Daitch e Paul Taylor. Esse grupo inicial, posteriormente ampliado, recebeu a denominação de Cercle de Pédagogies Emancipatrices. O Grupo do Recife Edla de Araújo Lira Soares e Leila Loureiro Filha; Lícia de Souza Leão Maia e Xavier Uytendbroek, Paulo Rosas, Maria Nayde dos Santos Lima, Argentina Rosas, Alcides Restelli Tedesco, Rubem Eduardo da Silva, Maria Eliete Santiago, Silke Weber, Maria das Graças Corrêa de Oliveira e Edna Brennand.

³ Merece registro que o Programa Josué de Castro foi proposto pelo Secretário da SESu, professor e ex-reitor da Universidade de Viçosa.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre . **Questões de Sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GENNEP, Arnold Van. **Os Ritos de Passagem**. Petrópolis: Vozes, 1978.

KERTZER, David. **Rituais políticos e a transformação do Partido Comunista Italiano**. Horizontes Antropológicos, v.7, n.15, p. 15-36.

LEACH, Edmund Ronald. **Sistemas políticos da alta Birmânia**. São Paulo: EDUSP, 1996.

MORIN, Edgar. **Da necessidade de um pensamento complexo** - tradução de Juremir Machado da Silva. in MARTINS, F. M.; SILVA, J. M (Org.). *Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura*. 3. ed. Porto Alegre: Sulinas/Edipucrs, 2003. 280p.

PEIRANO, Mariza. **Rituais como estratégia analítica e abordagem etnográfica**. In: PEIRANO, Mariza. *O dito e o feito: ensaios de antropologia dos rituais*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2002.

Programa do primeiro seminário sobre Paulo Freire, Recife - Brasil, 2-4 de maio 2002.

Programa Josué de Castro. Documento Preliminar. FORPROEX, Brasília, 2011.

Relatório do primeiro seminário sobre Paulo Freire, Recife - Brasil, 2-4 de maio 2002

Leila Chalub Martins, ex-decana de extensão da UnB, é professora doutora da Faculdade de Educação FE/UnB e do Centro de Desenvolvimento Sustentável CDS/UnB. É coordenadora do projeto Observatório da Juventude-OJ, chalub@terra.com.br.

O DIREITO ACHADO NA RUA: 25 ANOS DE EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

*Nair Heloisa Bicalho de Sousa
Alexandre Bernardino Costa
Livia Gimenes da Fonseca
Mariana de Faria Bicalho*

RESUMO

Este artigo trata da experiência desenvolvida pela corrente crítica denominada “O Direito Achado na Rua”, seus fundamentos teóricos e práticas realizadas nos últimos vinte e cinco anos na UnB. Neste texto, foram selecionados os principais projetos implementados na área da extensão universitária relacionados aos temas do direito, justiça, direitos humanos, trabalho, saúde, questão agrária, moradia, educação popular e gênero. Essas diferentes iniciativas configuram uma proposta voltada para a educação em direitos humanos e a cidadania.

Palavras-chave: Direito Achado na Rua; Extensão universitária; Educação em direitos humanos; Cidadania.

ABSTRACT

This article addresses the experience of the critical stream of scholarship called “The law found on the streets”, including its theoretical basis and the practical outcomes it has generated over the past 25 years at the University of Brasilia (UnB). The article focuses on leading projects of community service in the areas of law, justice, human rights, labor, health, land use, dwelling, community education, and gender. Together, these different initiatives amount to a common, pedagogical project on human rights and citizenship.

Key words: The law found on the streets; Community service; Education in human rights; Citizenship.

O LUGAR DE O DIREITO ACHADO NA RUA NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNB

Que *O Direito Achado na Rua* represente na UnB uma identidade constitutiva do grande alcance da extensão universitária, tanto em seu âmbito teórico, quanto em seu alcance prático, é um fato que tem reconhecimento e confirmação institucional.

No prefácio que escreveu para o livro *A experiência da extensão universitária na Faculdade de Direito da UnB* (COSTA, 2003), a então Decana de Extensão da universidade, Leila Chalub-Martins, é enfática na afirmação dessa identidade: “Muito mais do que dirigir leitores deste livro, apontando-lhes o que há para ler, aproveito o espaço para considerar o que aprendemos, a comunidade da UnB, com o trabalho da extensão realizado ao longo dos últimos 20 anos, em grande medida incentivados pelo que acontecia na Faculdade de Direito e o seu ‘Direito Achado na Rua’”.

Este projeto, cuja fortuna crítica hoje tem impacto nacional e internacional, como se poderá constatar ao longo deste artigo, abriga em seu núcleo epistemológico, a representação do que, Boaventura de Sousa Santos, a ele referindo-se, caracteriza como “a teorização hoje dominante dos programas de extensão universitária”, para revelar “os limites de abertura da universidade à comunidade e dos objectivos que lhe subjazem (SANTOS, 2002).

Para essa caracterização Sousa Santos alude ao contexto de compromisso social desenvolvido no âmbito universitário para mediar o processo de aprofundamento democrático vivenciado em países da América Latina em conjunturas recentes. No caso do Brasil, que vivenciou fortemente essa experiência, o exemplo que o autor português põe em relevo, é

exatamente o da UnB, acima de tudo, diz ele, “pelo modo como procurou articular a tradição elitista da universidade com o aprofundamento de seu compromisso social”. Ao apontar a experiência da UnB, o caso paradigmático que ele destaca é precisamente *O Direito Achado na Rua*: “De salientar ainda o projecto do *Direito Achado na Rua*, que visa recolher e valorizar todos os direitos comunitários, locais, populares, e mobilizá-los em favor das lutas das classes populares, confrontadas, tanto no meio rural como no meio urbano, com um direito oficial hostil ou ineficaz”.

Não por outra razão, Leila Chalub-Martins, no texto citado, faz afirmação categórica do vínculo identitário entre a concepção ordenadora de *O Direito Achado na Rua* e a utopia originária da UnB: “*O Direito Achado na Rua, a meu juízo, foi a primeira e mais significativa iniciativa intelectual, no sentido de responder ao que cobrava Darcy Ribeiro, no momento do ‘renascimento’ da Universidade de Brasília*”.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO DIREITO ACHADO NA RUA

O *Direito Achado na Rua* surge como corrente crítica de pensamento jurídico na obra de Roberto Lyra Filho, professor da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília na década de 1980. Esta vertente se consolidou em um movimento denominado *Nova Escola Jurídica Brasileira – NAIR*, corrente teórica crítica do direito brasileiro (WOLKMER, 2001). Após a morte de Roberto Lyra Filho em 1986, o professor José Geraldo Sousa Júnior deu continuidade ao trabalho iniciado na Universidade de Brasília e elaborou um curso de educação à distância pelo NEP (Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos), dirigido a advogados e advogadas de assessorias jurídicas popula-

res, comissões de direitos humanos, movimentos sociais, organizações não-governamentais, professores, professoras e estudantes de direito que buscavam uma forma crítica de compreensão do fenômeno jurídico, sob o título de *Introdução crítica ao direito* (1986).¹

Este primeiro volume, voltado para uma reflexão sobre a práxis social configurada na experiência de luta por direitos e justiça obteve um êxito expressivo. Alguns anos mais tarde o professor José Geraldo, juntamente com o professor Roberto A. Ramos de Aguiar, organizaram o segundo volume do que veio a se tornar uma série, intitulado *Introdução Crítica ao Direito do Trabalho, vol 2* (1993). Destinado aos advogados e advogadas das centrais sindicais e dos sistemas de apoio jurídico e formação político-profissional, juízes trabalhistas, procuradores e membros do Ministério Público, além de professores e estudantes de direito, o curso deu ênfase à abordagem interdisciplinar do mundo do trabalho, tendo como foco a organização dos trabalhadores e trabalhadoras na luta por seus direitos. Cabe ressaltar que durante este período, a divulgação e o impacto das ideias contidas na linha teórica de *O Direito Achado na Rua* tiveram uma repercussão na esfera acadêmica e foram utilizados em trabalhos de pós-graduação em todo o país, sobretudo na Universidade de Brasília. Nesse momento, o trabalho acadêmico ali desenvolvido já era reconhecido como uma corrente de pensamento sobre o direito, com características e especificidades próprias.

José Geraldo de Sousa Júnior, juntamente com Mônica Molina Castanha e o desembargador federal Fernando Tourinho Neto, elaboraram o terceiro volume da série, calcado na luta do movimento sem-terra pela reforma agrária no Brasil, que veio a se chamar *Introdução Crítica ao Direito*

Agrário (2002). Este volume veio reforçar a linha político-epistemológica desta corrente de pensamento ao buscar a afirmação e implementação de direitos para os setores excluídos e subalternos da sociedade.

Neste momento, a vertente crítica de O Direito Achado na Rua já ganhava forte consistência teórico-metodológica, desenvolvida por um grupo de pesquisadores e pesquisadoras na Universidade de Brasília em interlocução com colegas de todo o país e do exterior. Vários livros foram publicados a partir desta linha de pensamento, obtendo forte repercussão no meio acadêmico e profissional.¹

Paralelamente à repercussão positiva, há também uma forte reação por parte de setores conservadores da comunidade acadêmica e da sociedade em geral, contrários à perspectiva teórica de que o direito é resultado das lutas sociais, ou seja, nasce no cotidiano das reivindicações da sociedade por dignidade e justiça. Essa repercussão faz-se sentir inclusive na mídia conservadora, que passa a combater esta corrente teórica sem que haja um diálogo acadêmico consistente. O Direito Achado na Rua ganha, inclusive, espaço institucional ao ser utilizado como fundamento de decisões e de políticas públicas, tanto em sua fundamentação, quanto em oposição às suas idéias.¹

O quarto volume da série surge de uma parceria com a Fundação Oswaldo Cruz – FIOCRUZ, o Centro de Pesquisas de Direito Sanitário – CEPEDISA-USP e a Universidade de Brasília, por intermédio do Núcleo de Estudos para a Paz e Direitos Humanos – NEP, patrocinado pela Organização Panamericana de Saúde – OPAS para a elaboração de um curso de educação a distância com público alvo composto de trabalhadoras e trabalhadores do direito e da saúde, denominado *Introdução Crítica ao Direito à Saúde*, vol. 4 (2008). Neste

volume, da mesma perspectiva que o Direito Achado na Rua, busca uma visão social do fenômeno jurídico, o direito sanitário é abordado como a construção social da saúde, para além das instituições, ao contrário de uma visão centrada na perspectiva hospitalar e medicamentosa. No momento, a OPAS está viabilizando a reprodução deste volume da série em toda a América Latina, traduzido para o espanhol, para alcançar aproximadamente um público de vinte mil pessoas, composto por agentes de saúde, professores e professoras, juizes, membros do Ministério Público e de conselhos de saúde entre outros.

A concepção teórica de O Direito Achado na Rua exige a superação de algumas visões que, por sua tradição no mundo jurídico, aparecem à primeira vista como óbvias. A primeira delas é a separação entre teoria e prática, muito comum nos manuais de direito e no cotidiano jurídico, onde está presente a separação entre um momento no qual haveria a elaboração teórica sobre o direito, sobretudo sob forma dogmática, e outro, no qual é feita a aplicação do direito nesta perspectiva teórica, ambos completamente separados um do outro, a tal ponto de, por vezes, gerar antagonismo entre uma visão teórica e uma visão prática do direito.

O Direito Achado na Rua questiona essa divisão, na medida em que assume **não haver teoria sem prática e prática sem teoria**. Por ser uma ciência social aplicada, fica mais acessível ao campo do direito entender que sua formulação teórica é feita a partir de e tendo em vista a realidade social, pois se destina a ela e dela é oriunda. De igual forma, toda prática do direito tem uma fundamentação teórica, ainda que o aplicador do direito ignore-a no momento de sua aplicação. A verdade teórica posta de forma dogmática fere a possibilidade da construção democrática do direito

. Dessa maneira, o Direito Achado na Rua se coloca contra a possibilidade de uma formulação teórica dogmática que preceda a compreensão do direito em sua práxis social, pois o complexo fenômeno da prática do direito, além de momento de elaboração teórica, não pode restringir-se ao discurso de um grupo seletivo que elabora a chamada dogmática (LYRA FILHO, 1980).

Outro elemento básico na formulação teórica do Direito Achado na Rua é a **interdisciplinaridade**. É conhecido o fato da modernidade ter criado especializações que se aprofundaram, gerando campos de conhecimento específicos, que por sua vez, tornaram-se disciplinas do saber científico rigorosamente separadas. Contudo, a realidade não possui essa divisão que foi criada artificialmente pela modernidade, mas ao contrário, o fenômeno jurídico por ocorrer na sociedade, necessita dos olhares das mais diversas disciplinas para sua integral compreensão. Neste sentido, uma combinação de pontos de vista oriundos da sociologia, antropologia, ciência política, psicologia, educação, história e economia é necessária para dar conta da complexidade deste fenômeno.

Além disso, diferentes saberes se cruzam na compreensão da realidade não-linear que contextualiza o fenômeno jurídico, logo, não é suficiente uma visão hierarquizada e compartimentada dos olhares disciplinares para sua compreensão. Faz-se necessária a correlação das disciplinas para que seja possível uma explicação mais adequada, assim como uma formulação de soluções dos problemas enfrentados na vivência do direito.

Dois aspectos são essenciais para a prática da interdisciplinaridade no direito: a sociologia jurídica, tal como entendida por Roberto Lyra filho, e a historicidade do fenômeno jurídico.

Neste caso, a centralidade da sociologia jurídica é importante para a explicação e a prática do direito, bem como se deve ter como referência a historicidade da construção social do direito. Ou seja, “o Direito não é; ele se faz, nesse processo histórico de libertação (...). Nasce na rua, no clamor dos espoliados e oprimidos.” (LYRA FILHO, 1986, p. 312) O Direito Achado na Rua, ao incorporar a complexidade e a interdisciplinaridade, coloca-se em contraponto com uma visão dogmática do direito, e ao que Luiz Alberto Warat (1993) denominou de senso comum teórico dos juristas, que consiste em um conjunto de

“representações, imagens, preconceitos, crenças, ficções, hábitos de censura enunciativa, metáforas, estereótipos e normas éticas que governam e disciplinam anonimamente seus atos de decisão e enunciação (...). Visões, fetiches, lembranças, ideias dispersas, mentalizações que beiram as fronteiras das palavras antes que elas se tornem audíveis e visíveis, mas que regulam o discurso...”

Tendo em consideração esta perspectiva, o direito não se explica pelo sistema normativo, mas está referido à vida humana, logo não pode ser restrito à explicação do texto legal, mas deve vir associado ao seu contexto, ao seu processo histórico e à sua dinâmica social. Assim, é possível, por exemplo, explicar a igualdade de gênero pela luta das mulheres organizadas socialmente em torno da afirmação de seus direitos, ao longo da história, inclusive revendo e reafirmando seus direitos após cada conquista.

Outro exemplo bastante claro da forma de explicação do fenômeno jurídico pelo Direito Achado na Rua ocorre na compreensão da problemática da violência contra a mulher. Quando, até pouco tempo atrás, a própria situação de violência não era problematizada e muito menos analisada

do ponto de vista jurídico. Somente após a mobilização do movimento feminista e das mulheres em geral contra os processos de violência física e psicológica a que milhares foram e são submetidas diariamente é que foi possível compreender a situação como um problema jurídico. Desde então, teve início a proposição de soluções para esses problemas, seja do ponto de vista normativo, com a Lei Maria da Penha, seja do ponto de vista de políticas públicas, tal como é feito por meio do atendimento de vítimas e da realização de campanhas contra a violência. O Direito Achado na Rua não compreende o processo histórico como uma dádiva do legislador ou das instituições. Pelo contrário, só é possível afirmar o Direito a “partir da legítima organização social da liberdade” (LYRA FILHO, 1982).

DIREITO À MEMÓRIA E À MORADIA

A reforma do ensino jurídico realizada no final dos anos 1990, teve como referência os fóruns de discussão do ENAJU – Encontro Nacional de Assessoria Jurídica, onde a participação dos estudantes de Direito em trabalhos comunitários de assessoria jurídica se tornou um polo de reflexão e ação para projetos desenvolvidos em diferentes partes do país. A ressignificação do papel da extensão universitária, articulando trocas com modos de conhecer interdisciplinares socialmente produzidos, estabelecendo um diálogo entre a universidade e os movimentos sociais, permitiu a entrada da prática jurídica no projeto emancipatório da realização dos direitos humanos.

A experiência do Núcleo de Prática Jurídica e Escritório de Direitos Humanos e Cidadania da Faculdade de Direito atuou no processo de fixação

do Acampamento da Telebrasilândia, nos anos 1990, como intermediador na efetivação do direito de moradia, inserido definitivamente no sistema de proteção internacional dos direitos humanos.

Nesta comunidade, o direito à moradia era compreendido “não apenas (como) o direito a um simples teto, mas o direito de morar em um local adequado, com acesso a serviços básicos de fornecimento de água tratada, luz, captação de esgoto, transporte, pavimentação de ruas, escola, creche, centro de saúde e áreas de lazer” (SOUSA JR e COSTA, 1998, P.11).

A Lei 161/91 que determinou a fixação do Acampamento da Telebrasilândia, teve sua operacionalização garantida pelo Instituto de Desenvolvimento Habitacional do DF (IDHAB). Este processo, dividido em etapas, incluiu a elaboração do projeto urbanístico, a realização de mapeamento socioeconômico e habitacional das famílias residentes, realização de obras de infraestrutura a cargo do GDF e, ao final, a entrega dos títulos de permissão de uso aos moradores como direito individualizado. A elaboração de 136 recursos jurídicos por parte do Núcleo permitiu que 250 famílias se fixassem com seus títulos garantidos.

Devido à implementação de seu projeto urbanístico aprovado pelo Decreto 19. 807, de 23 de novembro de 1997, diversas áreas passaram a ter destinações diferenciadas de outrora: surgiram novos espaços para uso residencial, comercial e de serviços, praças comunitárias e de atividades de lazer. Com esta nova territorialidade, os históricos moradores conseguiram efetivar o seu direito à moradia no DF. Um outro aspecto a ser destacado desta experiência de luta pela moradia inclui o direito à memória compreendida como memória coletiva (HALBWACHS, 1990), constituída por lembranças dispersas que reafirmam a identidade e coesão dos

grupos sociais. Le Goff (1984) complementa esta ideia com a articulação existente entre memória, classes sociais e poder, atribuindo aos indivíduos, grupos e classes sociais o papel de senhores da memória e do esquecimento. Pollack (1989) finaliza com a referência às memórias subterrâneas das culturas minoritárias ou dominadas, formadas por lembranças proibidas que são transmitidas pelas famílias, associações civis e redes de sociabilidade afetiva e política que se contrapõem à memória oficial registrada como documento histórico.

A memória do Acampamento da Telebrasilândia, antigo acampamento da Construtora Camargo Correa, para abrigar operários, criado no final de 1956, inclui a busca de legitimidade do seu pertencimento à sociedade brasileira como parte integrante do seu patrimônio histórico e social (MELLO, 1998: 78), cuja associação de moradores se tornou um instrumento de conquista de direitos. O resgate da memória subterrânea desta comunidade se deu neste processo de luta pelo seu reconhecimento como um território urbano enraizado na história social e cultural de Brasília.

O balanço desta experiência demonstra a presença de novos significados partilhados pela equipe universitária em várias dimensões: a construção da memória da comunidade e sua identidade coletiva; o caráter multidisciplinar da equipe voltada para a consciência de cidadania; a consciência dos moradores como sujeitos de direitos e a compreensão da prática jurídica como momento de reflexão em torno do desempenho profissional e da mudança de paradigmas no processo formativo.

CEILÂNDIA: MAPA DA CIDADANIA. EM REDE NA DEFESA DOS DIREITOS HUMANOS E NA FORMAÇÃO DO NOVO PROFISSIONAL DO DIREITO

Esta proposta surgiu também da parceria entre a Faculdade de Direito e a Secretaria de Estado de Direitos Humanos, vinculada ao Ministério da Justiça em 1997, tendo como referência "construir um modelo exemplar de excelência para a defesa dos direitos humanos e da cidadania, a partir das novas exigências de prática jurídica necessária à formação do novo perfil do profissional do Direito" (MACHADO e SOUSA, 1998, p. 11).

O objetivo central desse projeto, na linha teórica do Direito Achado na Rua, buscava uma compreensão e reflexão sobre a atuação jurídica de novos sujeitos sociais, tendo como referência a análise de experiências populares de criação de direitos em Ceilândia, ou seja: 1. delimitar o espaço político das práticas sociais que enunciavam direitos; 2. conhecer a natureza jurídica dos sujeitos coletivos emergentes neste processo e 3. sistematizar os dados originados dessas práticas sociais criadoras de direitos e a partir deles elaborar novas categorias jurídicas na perspectiva do direito como legítima organização social da liberdade.

Com esta perspectiva, foi elaborada uma pesquisa de campo com 35 entidades e grupos da sociedade civil (organizações não governamentais, associações de bairro e grupo de informação) e organizações estatais, tendo em vista conhecer o ano de fundação, o perfil dos dirigentes, a organização interna e externa, o programa de trabalho e sua vinculação com o campo dos direitos humanos, as parcerias com o setor público e privado, assim como a contribuição das organizações para a formação

de uma rede de direitos humanos na comunidade. Os auxiliares da pesquisa foram os alunos da disciplina Direitos Humanos e Cidadania do NEP/CEAM, ministrada no NPJ da Ceilândia, os quais participaram ativamente da proposta e implementação da investigação. Ao final, foi realizado o cadastramento de 57 organizações civis e estatais da cidade, que permaneceu como um banco de dados disponível para consulta das organizações públicas e privadas interessadas em desenvolver trabalho com aquela comunidade.

Os resultados alcançados foram animadores: as ONGs e associações de bairro mostraram-se interessadas em partilhar da iniciativa de criação de uma rede de defesa dos direitos humanos em Ceilândia. Da parte das ONGs, a ênfase foi dada na troca de experiências realizadas nesta área, entre as diversas entidades, e ao interesse em desenvolver trabalhos com órgãos públicos ou educacionais; no caso das associações de bairro, as prioridades apontadas incluíam a apresentação de suas experiências e a oferta de informações úteis à comunidade.

Como resposta geral das organizações entrevistadas, a contribuição da rede de defesa dos direitos humanos para a população de Ceilândia seria um instrumento capaz de: 1. fomentar a ação conjunta das diferentes organizações; 2. manter a comunidade mais participativa na questão política e de direitos humanos; 3. incorporar as lideranças locais na rede; 4. atuar como uma instância informativa, educativa e de assessoramento técnico e jurídico no campo dos direitos humanos e 5. fortalecer o diálogo entre as organizações existentes para exercer uma pressão mais efetiva em relação à garantia dos direitos humanos.

Este trabalho de mapeamento das organizações civis e organismos pú-

blicos voltados para a defesa e criação de novos direitos foi utilizado pelo programa Justiça Comunitária do Tribunal de Justiça do DF, implementado em Ceilândia anos depois e tem servido como referência para diferentes atividades sociais e culturais desenvolvidas na comunidade .

DIREITOS HUMANOS E GÊNERO: PROMOTORAS LEGAIS POPULARES

Vinculado à Faculdade de Direito e à linha de pensamento de O Direito Achado na Rua, o projeto de extensão □Direitos Humanos e Gênero: Promotoras Legais Populares□ (PLPs DF) atua em duas vertentes: de um lado, como um grupo de estudos multidisciplinares de Gênero e Direito, e de outro, como uma coordenação do curso de extensão com esta denominação.

Em relação à primeira, o grupo de estudos é composto por estudantes de graduação e de mestrado, de diferentes unidades acadêmicas da UnB: direito, antropologia, geografia, serviço social e relações internacionais, e anteriormente, teve em sua composição estudantes de educação, biblioteconomia e psicologia, que se organizaram para debater e refletir o que aprendem na prática extensionista, na coordenação do curso de PLPs/DF. Dessas reflexões, foram organizadas duas semanas de debate sobre Gênero e Direito, abertas a toda a comunidade acadêmica, além de terem sido publicadas monografias, artigos acadêmicos e uma revista sobre o tema.

A coordenação do curso de PLPs/DF teve início em 2005 e, atualmente, é uma parceria com o Núcleo de Gênero Pró-Mulher do Ministério Público do Distrito Federal (MPDFT), mas já contou também com as parcerias do Centro Dandara de Promotoras

Legais Populares e da organização não-governamental AGENDE (Ações em Gênero, Cidadania e Desenvolvimento). Conta ainda com o apoio de diversas entidades na realização das oficinas, em especial, do Fórum de Promotoras Legais Populares do DF constituído por egressas do próprio curso PLPs/DF.

O curso de Promotoras Legais Populares se configura como uma ação afirmativa em gênero, a ser realizada através da educação jurídica popular. O objetivo do projeto é possibilitar que as mulheres, por meio dele, reconheçam a sua autonomia, enquanto sujeitos, na construção de um direito que contemple as demandas específicas originadas das relações desiguais de gênero existentes na sociedade.

Nesse sentido, as oficinas são metodologicamente pensadas para possibilitar o empoderamento das mulheres e a socialização de conhecimentos a partir da valorização, não apenas do saber técnico-jurídico ou acadêmico, mas dos saberes populares advindos da experiência e da vida cotidiana.

Dessa forma, o curso e as oficinas caminham no sentido de proporcionar a todas as participantes, um espaço ativo de fala, onde o direito positivado é discutido de forma crítica e o conhecimento construído seja multiplicado, de maneira que as PLPs contribuam para a diminuição da exclusão social, a transformação da comunidade na qual atuam, tendo o processo de libertação das mulheres como meta a ser atingida.

Assim, a prática educativa deve reconhecer a situação concreta e histórica que evidenciam as diversidades culturais, étnico-raciais, de gênero, orientação sexual, identidade de gênero, geracionais, físicas, sensoriais, intelectuais e socioambientais, de modo a assegurar o desenvolvimento de posturas críticas frente à realidade.

A transversalidade da temática de gênero está ligada à desigualdade específica existente na sociedade, relativa à construção dos papéis sociais desenvolvidos por homens ou mulheres, a partir do que histórico-culturalmente se diferenciam as concepções de feminino e masculino. Essa transversalidade deve estar presente no curso como um meio de análise da realidade e de interpretação dos direitos humanos. Como defende Magendzo (1999), “dizer que o gênero é transversal significa penetrar, desde esta ótica, uma série de outros temas como, por exemplo, a educação, o trabalho, a política, a literatura, etc (...) Em outras palavras, atender ao específico, neste caso o gênero, não atenta contra a universalidade”.

No caso das PLPs, busca-se a libertação das amarras do machismo que por séculos aprisionou as mulheres ao espaço privado e, por meio desse processo educativo, elas se sentem empoderadas a liberar a sua voz e seus sonhos nos espaços públicos da política e realizam, dessa maneira, uma transformação da sua realidade e de toda a coletividade. Em resumo, o curso de PLPs serve de porta para que as mulheres saiam de casa para construir os seus direitos na rua.

PROJETO UNB / TRIBUNA DO BRASIL : COLUNA DE O DIREITO ACHADO NA RUA

Uma outra experiência significativa com fundamentação teórica no Direito Achado na Rua, realizada junto ao Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) da Faculdade de Direito, foi a coluna semanal do jornal Tribuna do Brasil do DF. Totalizando mais de uma centena de artigos e autores, estudantes de graduação sob a supervisão de alunos da pós-graduação e de professores da unidade acadêmica, tinham como referência as perguntas dos leitores, questões formula-

das por um coletivo organizado em listas de discussão e demandas de consultoria formuladas nos balcões de atendimento do NPJ. A disciplina O Direito Achado na Rua – produção de textos coordenava este projeto, de modo a manter um amplo debate entre os alunos inscritos e outros participantes de diferentes projetos de extensão da faculdade.

O alvo das matérias incluiu temas diversos, tais como os direitos dos trabalhadores, das mulheres, dos presidiários, dos empregados domésticos, de paternidade, do consumidor, ao passe livre, além de discutir o papel da defensoria pública e da assistência jurídica aos necessitados, entre outros¹. As abordagens adotadas permitiram a tomada de posição por parte dos alunos-autores em situações jurídicas no limite hermenêutico, tal como ocorreu com a defesa do argumento da possibilidade constitucional de progressão de regime de pena de preso condenado por crime hediondo e quando sustentaram a razoabilidade jurídica, *contra legem*, da união estável entre pessoas do mesmo sexo. O propósito principal estava voltado para o exercício de habilidades para um desempenho de consultoria e de produção de textos, de modo a incentivar a emergência de uma consciência crítica para uma cultura de cidadania e de protagonismo democrático.

O impacto deste projeto extrapolou os limites da universidade, com comentários de deputados distritais na tribuna da Câmara Legislativa do DF e, inclusive, o recebimento pela Faculdade de Direito de medalha da Ordem do Mérito do Judiciário do Trabalho (TST), devido à relevância do trabalho.

A EXPERIÊNCIA DA COMUNIDADE DO TORORÓ

O Projeto de Extensão Tororó¹, vinculado ao Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) da Faculdade de Direito-

FD da Universidade de Brasília-UnB, surgiu em março de 2005, a partir do seguinte questionamento: como fazer valer nosso direito à educação para jovens e adultos da comunidade? Esta pergunta foi apresentada aos alunos e professores de direito da Universidade de Brasília por moradores da área rural do Tororó, os quais, após serem alfabetizados por professores voluntários da região, encontravam-se impedidos de continuar os seus estudos por ausência de escolas na localidade que ofertassem o programa de Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Para responder à questão formulada, foi constituído um grupo de aproximadamente 15 membros, entre estudantes, professores, técnicos-administrativos e colaboradores vinculados à Faculdade de Direito (FD/UnB) e ao programa de pós-graduação da Faculdade de Educação (FE/UnB). O grupo, assim que constituído, iniciou uma série de encontros com a comunidade do Tororó, objetivando dimensionar, de um lado, o contexto e as expectativas da comunidade e, de outro, as possibilidades reais de atuação do grupo.

Como resultado desses encontros, foram construídas algumas vias principais de atuação dentre as quais, a que obteve mais destaque, foi aquela referente à proposta de negociação e pressão junto à Secretaria de Educação do Distrito Federal. Após a elaboração de abaixo-assinado e diversas reuniões com autoridades competentes, que ora ofertavam matrículas em escolas próximas, mas não se comprometiam com a disponibilização de transporte, ora declaravam a impossibilidade de se realizar matrículas no ano de 2005, foi encontrada a seguinte solução: trazer a escola até a comunidade. Para tanto, o salão paroquial da Igreja da região foi transformado em anexo da Escola Classe Agrovila de São Sebastião.

Com a adoção da proposta pela comunidade e o efetivo início das aulas, o Projeto Tororó, que inicialmente se voltou para a construção conjunta de bases para a articulação e mobilização comunitárias rumo à conscientização e concretização de direitos, apresentou a necessidade de se reformular para acompanhar a nova realidade que se deparava. Diante da certeza de que o debate entre educação, direito e cidadania deveria continuar, o projeto foi reconstruído para se inserir dentro do conteúdo programático do EJA, no eixo transversal da cidadania. Baseando-se nos ensinamentos da linha de pesquisa de O Direito Achado na Rua, bem como nas diretrizes da educação popular e nas próprias reflexões gestadas na primeira fase do projeto, criou-se, como estratégia de atuação junto à comunidade do Tororó, *círculos de cidadania*, tendo como inspiração os círculos de cultura de Paulo Freire.

Esses círculos constituíram-se proposta metodológica que buscava a possibilidade de todos se perceberem dentro de uma relação horizontal de troca e construção conjunta de conhecimento. Nessa dinâmica, as práticas eram pautadas no diálogo e no reconhecimento de si como pessoa e sujeito de direito, tornando-se todos, simultaneamente, educadores e educandos.

É preciso ressaltar que toda a trajetória do Projeto Tororó foi orientada pela matriz epistemológica de O Direito Achado na Rua, ou seja, a realidade política e social dos atores envolvidos foi compreendida como fator fundamental na elaboração de novas categorias jurídicas, voltadas para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Por essa razão, não foi alvo do projeto a prestação de uma mera assistência judiciária, descomprometida com a emancipação da comunidade

titular do direito. Ao contrário, foi proposto a realização de uma assessoria jurídica inovadora, que, além de instrumentalizar as necessidades da comunidade, fosse comprometida com a sua organização e com a afirmação das subjetividades do grupo, incentivando a descoberta e a construção de sujeitos de direito. A concepção de direito seguida pelo projeto ganhou um sentido pedagógico, que permitiu o acolhimento das demandas comunitárias e o trato do fenômeno jurídico, a partir de um processo de aprendizagem dialógico, horizontal e emancipatório.

Uma análise mais detalhada e crítica dessa experiência foi desenvolvida no livro organizado por Alexandre B. Costa (2007), da qual podem ser extraídas algumas conclusões preliminares: 1. a relevância do trabalho de O Direito Achado na Rua com grupos sociais que ainda não possuem a consciência de sua condição coletiva de direitos; a experiência da comunidade do Tororó como fonte e estímulo para a ação no campo da assessoria jurídica popular e, finalmente, 3. a dimensão pedagógica oriunda desta vertente teórica que permitiu o exercício do diálogo freiriano e de uma experiência de assessoria popular emancipatória.

OBSERVATÓRIO PERMANENTE DA JUSTIÇA BRASILEIRA

Com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), projeto BRA/07/004 e por iniciativa da Secretaria de Assuntos Legislativos do Ministério da Justiça (SAL), foi realizado em 2008 um consórcio entre as Faculdades de Direito da Universidade de Brasília e da Universidade Federal do Rio de Janeiro, com o objetivo de elaborar um projeto do Observatório Permanente da Justiça Brasileira. A equipe do Direito Achado na Rua participou do Grupo 1

desse consórcio, com a responsabilidade de desenvolver uma pesquisa centrada no “Alargamento da noção de acesso à justiça e identificação de experiências não convencionais de criação e distribuição do direito a partir do protagonismo dos movimentos sociais”.

As finalidades do trabalho desse grupo incluíam três aspectos: 1. contribuir para um alargamento teórico e empírico da noção de acesso à justiça; 2. identificar experiências não convencionais de criação e distribuição do direito a partir do protagonismo dos movimentos sociais e 3. analisar os sentidos emergentes dessas experiências, situando-os no contexto de consolidação da democracia brasileira.

Os resultados desse trabalho realizado por meio de entrevistas com 19 representantes de movimentos, redes e organizações da sociedade civil, geralmente silenciados por uma concepção restrita de justiça e de acesso à justiça, podem ser articulados em alguns pontos para reflexão (SOUSA JR, J.G; SILVA, F. de S.; PAIXÃO, C.; MIRANDA, A. A., 2009, p. 21-22). O primeiro, registra a importância do respeito às temporalidades democráticas pelo Poder Judiciário, ou seja, a dissonância existente entre a formulação de demandas e a tomada de decisões por parte dos diferentes sujeitos coletivos da sociedade civil e a temporalidade normatizada dos processos administrativos ou judiciais. Em segundo, a necessidade de fortalecimento das instâncias comunitárias e do reconhecimento das demandas dos diferentes grupos ou movimentos sociais como demandas coletivas. Em terceiro, a necessidade desses sujeitos coletivos de direitos (grupos sociais vulneráveis) serem informados acerca dos direitos humanos por meio de um processo educativo.

Além desses três pontos, outros

merecem destaque, como a importância do uso cidadão dos meios de comunicação de massa como estratégia de acesso à justiça, bem como a sensibilização dos operadores de direito e a conscientização dos membros dos grupos sociais vulneráveis acerca das violações de direitos. Finalmente, pontua-se a ideia da necessidade de reconhecimento das iniciativas de mediação comunitária por justiça e de acesso à justiça como contraponto à cooptação ou absorção das comunidades pelos modelos e práticas estatais.

EDUCAÇÃO POPULAR E DIREITOS HUMANOS: CAPACITAÇÃO DE ATORES SOCIAIS NO DISTRITO FEDERAL E ESTADO DE GOIÁS

Este projeto, em andamento, visa a capacitação de 500 atores sociais representantes da sociedade civil organizada, residentes em comunidades caracterizadas pela vulnerabilidade social, localizadas no Distrito Federal e no Estado de Goiás. A ideia central é contribuir para o fortalecimento de suas formas organizativas por meio da educação popular, objetivando a constituição de núcleos comunitários de direitos humanos. Nesse sentido, a proposta afirma a educação popular como uma ferramenta indutora dos direitos humanos, da autonomia e da emancipação dos sujeitos envolvidos nesse processo.

A concepção de educação popular que permeia o projeto, implica sua integração em um conjunto mais amplo de atividades educativas, culturais e pedagógicas (ALFONSIN, 2005, p.1), buscando a superação das desigualdades sociais, assim como sua operacionalização por intermédio da *práxis* sobre o saber, a universidade, sua estrutura e sua função, possibilita que a educação popular seja instrumento indispensá-

vel à produção de um saber emancipatório e contextualizado com o seu tempo e espaço.

Este projeto concretiza duas ações programáticas do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) comprometidas com a formação permanente da população, especialmente de lideranças comunitárias, nesta área específica¹. Além disso, propõe a capacitação de agentes multiplicadores capazes de assumir projetos na área da educação em direitos humanos em temas de educação popular.

Essa proposta também se articula com o Programa Nacional de Direitos Humanos 3, instituído pelo Decreto 7.037/2009, que consolida a perspectiva do reconhecimento da educação não formal, também reconhecida como educação popular, como política pública norteadora de ações capazes de tornar a educação um espaço de defesa e promoção dos direitos humanos. O Programa afirma o compromisso do Estado brasileiro de incentivar e apoiar iniciativas de educação popular em direitos humanos, desenvolvidas por organizações comunitárias, movimentos sociais, organizações não governamentais e outros agentes organizados da sociedade civil, além de apoiar e incentivar a capacitação de agentes multiplicadores para atuar em projetos de educação em direitos humanos².

ABRINDO PERSPECTIVAS PARA OUTROS MODOS DE DETERMINAÇÃO DA JUSTIÇA E DO DIREITO

O Direito Achado na Rua, como experiência de extensão universitária, não se esgota no catálogo das práticas que aqui foram relacionadas e descritas. No arranque de sua concepção ele fundamenta novas proposições e orienta a formulação de novos projetos.

Sem perder sua face extensionista, seu horizonte de sentido, lembram Livia Gimenes Dias Fonseca e Renata Cristina Costa (UnB, 2010) está em não perder de vista orientar projetos que protagonizem ações que visem a alterar e superar a realidade de injustiças sociais presentes em nossa sociedade: “Como instrumento de alteração desse quadro, os projetos de Educação Jurídica Popular, como as Promotoras Legais Populares, busca ser um espaço de diálogo entre o conhecimento popular e acadêmico com o objetivo de construir uma noção de direito que sirva à transformação dessa realidade de opressão”.

Assim, está em preparo um novo volume da Série O Direito Achado na Rua, voltado para capacitação de Promotoras Legais Populares, projeto descrito neste artigo, mostrando, diz Carolina Pereira Tokarski UnB, 2010) que “a busca por um Direito Achado na Rua só está começando”. O que essa busca representa é o inserir-se num conjunto de experiências, como a de O Direito Achado na Rua assinalada expressamente por Boaventura de Sousa Santos (2007), entre as que resistem e abrem novas possibilidades de formação contra-hegemônicas para forçar o que ele denomina de revolução democrática da justiça¹.

Ao fim e ao cabo, trata-se, como muito bem mostra o mais importante constitucionalista português J. J. Gomes Canotilho (1998), de recuperar o “impulso dialógico e crítico que hoje é fornecido pelas teorias políticas da justiça e pelas teorias críticas da sociedade”, por meio de “compromissos com formas alternativas do direito oficial como a do chamado direito achado na rua, compreendendo nesta última expressão, um importante movimento teórico-prático centrado no Brasil e na UnB”, para abrir-se a “outros modos de compreender as regras jurídicas”.

NOTAS

Roberto Lyra Filho (1986) utilizou a expressão “direito achado na rua” baseando-se em Marx: “Kant e Fichte buscavam o país distante, / pelo gosto de andar lá no mundo da lua, / mas eu tento só ver, sem viés deformante,/ o que pude encontrar bem no meio da rua”.

² SOUSA JR., José Geraldo. Movimentos sociais e práticas instituintes de direito. Perspectivas para a pesquisa sócio-jurídica no Brasil. Coimbra: Boletim da Faculdade de Direito no. 6, Portugal, 1999/2000; SOUSA JR., José Geraldo. Sociologia jurídica: condições sociais e possibilidades teóricas. Porto Alegre: Sérgio A. Fabris, 2002; NOLETO, Mauro de A. Subjetividade jurídica. A titularidade de direitos em perspectiva emancipatória. Porto Alegre: Sérgio A. Fabris, 1998.; PORTO, Inês da F. Ensino jurídico, diálogos com a imaginação. Construção do projeto didático no ensino jurídico. Porto Alegre: Sérgio A. Fabris, 1998; APOSTOLOVA, Bistra. Poder Judiciário: do moderno ao contemporâneo. Porto Alegre: Sérgio A. Fabris, 1998.

³ GUSTIN, Miracy B. Sousa. (Re)pensando a inserção da universidade na sociedade brasileira atual. In: SOUSA JR., José Geraldo et al. Educação para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania na universidade. Porto Alegre: Síntese, 2004; Projeto Pólos de Cidadania coordenado pela profa. da UFMG Miracy B. Sousa; Projetos do PET- Faculdade de Direito da UnB; fundamento de políticas públicas, tal como a concepção do Observatório Permanente da Justiça Brasileira do Ministério da Justiça (Observatório da Justiça, 2009) e fundamento para decisões importantes dos tribunais superiores, inclusive no STF.

⁴ Diversos artigos selecionados que foram publicados na coluna O Direito Achado na Rua da Tribuna do Brasil foram publicados em SOUSA JR, José Geraldo; COSTA, Alexandre B.; MAIA FILHO, Mamede S. (orgs.) *A prática jurídica na UnB: reconhecer para emancipar*. Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Direito, 2007

⁵ Uma análise mais crítica dessa experiência foi desenvolvida em trabalho coletivo de PINHEIRO, Carolina de M; PASSOS, Luisa de M. X. dos; BENÍCIO, Miliane N. M.; BICALHO, Mariana de F. Eu, sujeito de direitos? Me conta essa história, p. 123-169, para o livro organizado por Alexandre B. Costa *A experiência de extensão universitária na Faculdade de Direito / UnB*, Coleção “O que se pensa na Colina”, vol. 3, 2007

⁶ Ação programática 2: “investir na promoção de programas e iniciativas de formação e capacitação permanente da população sobre a compreensão dos direitos humanos e suas formas de proteção e efetivação; Ação programática 4: “apoiar e promover a capacitação de agentes multiplicadores para atuarem em projetos de educação em direitos humanos nos processos de alfabetização, educação de jovens e adultos, educação popular, orientação de acesso à justiça, atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades educacionais especiais, entre outros. PNEH (2006, p. 45).

⁷ PNDH 3, diretriz 20, objetivo estratégico I, ação programática b: apoiar iniciativas de educação popular em Direitos Humanos desenvolvidas por organizações comunitárias, movimentos sociais, organizações não governamentais e outros agentes organizados da sociedade civil. **Responsáveis:** Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República; Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República; Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República; Ministério da Cultura; Ministério da Justiça; c) Apoiar e promover a capacitação de agentes multiplicadores para atuarem em projetos de educação em Direitos Humanos. **Responsável:** Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República.

⁸ Para uma revolução democrática da Justiça, Cortez Editora, Coleção Questões da Nossa Época, 134, São Paulo, 2007.

REFERÊNCIAS

COSTA, Alexandre Bernardino (org.). **A experiência da extensão universitária na Faculdade de Direito da UnB**. Coleção “O que pensa a Colina”, Vol. 3. Brasília: UnB, 2007.

COSTA, Alexandre B.; SOUSA JR. José Geraldo; DELDUQUE, Maria C.; OLIVEIRA, Maria S. de Carvalho e DALLARI, Sueli G. (orgs.). **Introdução crítica ao direito à saúde**, vol. 4. Brasília: UnB/CEAD, 2008

LYRA, Doreodó Araujo (org.). **Estudos sobre o direito em homenagem a Roberto Lyra Filho**. Porto Alegre: S. A. Fabris Editor, 1986.

LYRA FILHO, Roberto. **Para um direito sem dogmas**. Porto Alegre: S.A. Fabris, 1980.

MACHADO, Maria Salete Kern. SOUSA, Nair H. Bicalho de. **Ceilândia: mapa da cidadania**. Ministério da Justiça, Faculdade de Direito/UnB, 1998.

MAGENDZO, Abraham K. **Educación en derechos humanos em America Latina: temas, problemas y propuestas. Una síntesis analítica de La reunión de Lima** Consultor IIDH, Diciembre 1999.

PEREIRA, Flávio H. U.; DIAS, Maria Tereza F. (orgs.). **Cidadania e inclusão social, estudos em homenagem à professora Miracy Barbosa de Sousa Gustin**. Belo Horizonte: Fórum, 2008.

- PINTO, Cristiano Paixão Araújo (org.). **Redefinindo a relação entre o professor e a universidade: emprego público nas Instituições Federais de Ensino?** Faculdade de Direito/ UnB, Coleção "O que se pensa na Colina", vol. 1, Brasília, 2002.
- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITO HUMANOS. Brasília: Sec. Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2008.
- PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS. Brasília: SEDH/PR, 2010.
- Revista Direitos Humanos e Gênero: promotoras legais populares. Brasília: UnB 2010.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para uma revolução democrática da justiça.** Coleção questões da nossa época. São Paulo: Cortez, 2007.
- SOUSA JR., José Geraldo(org.). **Introdução crítica ao direito.** Série: O direito achado na rua V.1. Brasília: UnB, 1993.
- SOUSA JR., José Geraldo (org.) Colaboradores voluntários do Núcleo de Prática Jurídica. Coleção **O que se pensa na Colina**, vol. 2. Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Direito/CESPE, 2002.
- SOUSA JR., José Geraldo; SILVA, Fábio Sá e; PAIXÃO, Cristiano; MIRANDA, Adriana A. **Projeto pensando o direito. Observar a justiça: pressupostos para a criação de um Observatório da Justiça Brasileira.** Série Pensando o Direito nº. 15. Brasília: Ministério da Justiça, 2009.
- SOUSA JR., José Geraldo [et al]. **Projeto Dossiê Justiça – uma proposta de observação da relação entre Constituição e Democracia no Brasil.** Relatório de Pesquisa Exploratória Grupo 01, UnB/UFRJ, 2007.
- SOUSA JR., José Geraldo; COSTA, Alexandre B. e MAIA FILHO, Mamede S. **A prática jurídica na UnB.** Coleção Prática Jurídica vol. 1. Brasília: Universidade de Brasília / Faculdade de Direito 2007.
- SOUSA JR. José Geraldo e AGUIAR, R.A.R. de (orgs.). **Introdução crítica ao direito do trabalho.** Série: "O direito achado na rua", vol. 2. Brasília: UnB/CEAD 1993.
- SOUSA JR., José Geraldo; COSTA, Alexandre B. **Direito à memória e à moradia: realização de direitos humanos pelo protagonismo social da comunidade do Acampamento da Telebrasil.** Brasília: Ministério da Justiça, Faculdade de Direito/UnB, 1998.
- SOUSA JR., José Geraldo de; MOLINA, Mônica Castaga e TOURINHO NETO, Fernando Costa. **Introdução Crítica ao Direito Agrário.** Série: "O direito achado na rua, vol. 3. Brasília: Editora UnB, 2002.
- SOUSA JR., José Geraldo [at al] (organizadores). **Educando para os direitos humanos: pautas pedagógicas para a cidadania da universidade.** Porto Alegre: Síntese 2004.
- WARAT, Luiz Alberto. **O senso comum teórico dos juristas in O Direito Achado na Rua – Vol. 1, 4ª ed.** Brasília: UnB 1993.
- WOLKMER, Antônio C. **Introdução ao pensamento jurídico crítico** 3ªed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- ALFONSIN, Jacques T. **Assessoria jurídica popular. Breve apontamento sobre sua necessidade, limites e perspectivas.**Resumo da contribuição do autor ao IV Encontro Internacional de Direito Alternativo.Florianópolis, mimeo, 1998.
- MIRANDA, Carla. **A contribuição da educação popular na efetivação dos direitos humanos: a experiência com as vítimas do despejo forçado do Parque Oeste Industrial.** Monografia de conclusão de graduação, Faculdade de Direito, Goiânia, 2007.

Nair Heloísa Bicalho de Sousa é professora doutora, coordenadora do Núcleo de Estudos da Paz e Direitos Humanos (NEP/CEAM/UnB) e atuante na linha de pesquisa Direito Achado na Rua, nair.bicalho@gmail.com.

Alexandre Bernardino Costa é professor doutor, Adjunto, da Faculdade de Direito da UnB, atuante na linha de pesquisa Direito Achado na Rua e coordenador do Projeto de extensão Universitários vão à escola-UVE, abc.alexandre@gmail.com

Lívia Gimenes Dias da Fonseca é mestranda em Direito na UnB, integra a equipe de coordenação do projeto Promotoras Legais Populares do Distrito Federal (PLPs/DF), atuante na linha de pesquisa O Direito Achado na Rua, liviagdf@gmail.com.

Mariana de Faria Bicalho é graduada em Direito pela UnB e membro do grupo de pesquisa do Cnpq, O Direito Achado na Rua, mfbicalho@gmail.com.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E AS PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO POPULAR

Maria Luiza Pereira Angelim

RESUMO

Com o propósito de contribuir, diante do desafio da extensão universitária da Universidade de Brasília-UnB e das práticas de educação popular, propomos algumas reflexões norteadoras à luz da educação libertadora de Paulo Freire, abordando a extensão como parte integrante da pesquisa e do ensino, o compromisso com a gestão democrática por uma nova sociedade socialista radicalmente humana, a transdisciplinaridade, a pesquisa-ação e a base territorial e virtual.

Palavras-Chave: Educação Popular – Paulo Freire-Extensão Universitária – Gestão democrática – Transdisciplinaridade

ABSTRACT

With the intention to contribute, ahead of the challenge of the university extension of the University of Brasilia-UnB and popular education practice, we propose some directing reflections to the light of the liberating education of Paulo Freire, approaching the extension as integrant part of the research and education, the commitment with democratic management for a new radically human socialist society, the multidisciplinary, the research-action and virtual and territorial base.

Key words: Popular Education, Paulo Freire, University extension, Democratic management, Multidisciplinary, Research-action.

1 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO PARTE INTEGRANTE DA PESQUISA E DO ENSINO- COMPROMISSO DA UNIVERSIDADE COM O POVO BRASILEIRO E A GESTÃO DEMOCRÁTICA POR UMA NOVA SOCIEDADE SOCIALISTA RADICALMENTE HUMANA.

É fundamental iniciar por reconhecer o compromisso com a autodeterminação do povo brasileiro na origem dessa universidade, segundo as palavras de Darcy Ribeiro, em 1978:

[...] a UnB é, sobretudo, o compromisso de esforçar-se, permanente-mente, incansavelmente, para ser a Universidade necessária. Aquela que, ademais de construir-se a si mesma como deve ser, a casa da cultura brasileira, se faça capaz de ajudar o Brasil a formular o projeto de si próprio: a nação de seu povo, ordenada e regida por sua vontade soberana, como o quadro dentro do qual ele há de conviver e trabalhar para si próprio. (grifo nosso). Não pode ser outra a tarefa de uma nação dependente no plano externo e oprimida internamente. Uma nação cativa de elites infecundas que, não lhe permitindo nunca organizar-se para o seu próprio povo, se viu retardada na sua evolução histórica. Esta nação frustrada é que requer da sua Universidade as armas intelectuais de que necessita vitalmente para o salto revolucionário, que lhe permitirá realizar suas potencialidades a fim de integrar-se, um dia, autonomamente, na civilização do seu tempo como uma sociedade avançada, próspera e solidária. (RIBEIRO,1978:43-44).

Na mesma obra, Darcy afirma mais adiante:

[...] O que nos propúnhamos era, por conseguinte, fazer da Universidade de Brasília aquele centro de pesquisas completo, por cobrir todas as áreas, e organicamente integrado numa estrutura unificada, que lhes permitisse operar num alto nível, tanto para o cultivo e o ensino da ciência, como para o estudo crítico dos temas socialmente relevantes, e ainda para a realização das pesquisas de maior importância estratégica para o desenvolvimento autônomo do Brasil. (RIBEIRO, 1978: 93)

E sobre a Extensão universitária, professor Agostinho da Silva assim problematiza a relação de reciprocidade entre o povo e a universidade, em outubro de 1964:

Hoje, preocupam-se as Universidades em procurar o povo por meio de Serviços ou Centros de Extensão Cultural, no que fazem muito bem, e veríamos os organismos como os mais importantes no que se refere à vida externa da Universidade; mas, se os Governos nos cortassem as verbas ou se deixássemos de depender do que desejam os milionários poupar a seus impostos de renda, talvez tivéssemos de ir ao povo, mas de modo diferente (grifo nosso): não para lhe ensinar uma ciência que o não interessa ou de que não precisa, mas para aprendermos dele como se vive com o pouco; no processo, ele aprenderia igualmente de nós aquilo que de facto requer. E talvez, lentamente, como do mosteiro beneditino surgiu a Europa, o povo se agrupasse à volta de Universidades e uma raça nova de sábios, monges e soldados viesse a resolver, no mundo actual, bem frágil e ameaçado, ou por entre os baldios que deixará de si a guerra nuclear, problemas que hoje, pelas nossas separações, pelas fatais divisões de trabalho que a história trouxe, nos aparecem como insolúveis. E talvez também que nunca mais passasse pelo espírito de ninguém, ao contemplar as atividades universitárias, a reflexão do labrego espanhol vendo o pintor que, absorvido, coloria sua tela no campo: "Lo que inventan los hombre para no trabajar." (SILVA, 1964: 36).

No contexto atual, a Extensão pode cumprir papel importante na UnB, em particular, qualificando com referenciais da pesquisa e do ensino, a gestão democrática na efetividade representativa do seu Conselho Comunitário, instalado recentemente, em 26/10/2010, em cumprimento ao Estatuto de 1993 (art. 14), portanto, após 17 anos.

É importante registrar que o representante do movimento social GTPA-Fórum EJA/DF¹ foi o primeiro membro eleito entre os conselheiros para representá-los

na instância superior deliberativa da UnB, o Conselho Universitário-CONSUNI. Do Regimento desse Conselho Comunitário constam suas funções de “opinar sobre estudos, projetos, planos e relatórios e recomendar ações e medidas à Administração Superior”, de modo a explicitar a demanda de pesquisa e de ensino pela sociedade organizada, na qual os movimentos sociais empreendem a sua luta atual pelo Sistema Nacional de Educação articulado, pelas políticas públicas de Estado e pelos 10% do PIB no PL nº 8035/10-Plano Nacional de Educação (2011-2020).

Neste sentido, a extensão no momento próprio, atualizando a “fundação autônoma” da UnB na consolidação de sua gestão democrática, esgotar-se-á como função acadêmica, conforme sugere o sociólogo Boaventura Santos:

A universidade é talvez a única instituição nas sociedades contemporâneas que pode pensar até as raízes as razões por que não pode agir em conformidade com o seu pensamento. É este excesso de lucidez que coloca a universidade numa posição privilegiada para criar e fazer proliferar comunidades interpretativas. A “abertura ao outro” é o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta. Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino. (SANTOS, 1996: 225)

2 FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR: PEDAGOGIA DO OPRIMIDO OU EDUCAÇÃO LIBERTADORA DO EDUCADOR PAULO FREIRE

Vivendo intensamente os desafios de seu tempo, Paulo Freire (1921-1997) deixa como legado os princípios da educação libertadora na sua principal obra “Pedagogia do Oprimido” de 1968, revisitada na “Pedagogia da Esperança” de 1992, como fundamentos norteadores da Educação Popular, seguem alguns trechos selecionados:

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão... Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua convivência com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis... Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A reflexão e a ação se impõem, quando não se pretende, erroneamente, dicotomizar o conteúdo da forma histórica de ser do homem” (FREIRE,1987:52)

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo. Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática

da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo” (FREIRE,1987:68)

“A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade” (FREIRE,1987:77)

“A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A com B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE,1987:84)...

“A nossa convicção é a de que, quanto mais cedo comece o diálogo, mais revolução será. Este diálogo, como exigência radical da revolução, responde a outra exigência radical – a dos homens como seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação. Obstaculizar a comunicação é transformá-los em quase “coisas” e isto é tarefa e objetivo dos opressores, não dos revolucionários... É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão se dão simultaneamente” (FREIRE,1987:125)

“Me sinto absolutamente em paz ao entender que o esfacelamento do chamado “socialismo realista” não significa, de um lado, que foi o socialismo mesmo que se revelou inviável; de outro, que o capitalismo se afirmou definitivamente na sua excelência.”

“Que excelência é essa que consegue ‘conviver com mais de um bilhão de habitantes do mundo em desenvolvimento que vivem na pobreza’, para não falar, na miséria. Para não falar também na quase indiferença com que convive com bolsões de

pobreza e “bolsos” de miséria no seu próprio corpo, o desenvolvido. Que excelência é essa, que dorme em paz com presença de um sem-número de homens e mulheres cujo lar é a rua, e deles e delas ainda diz que é culpa de na rua estarem. Que excelência é essa que pouco ou quase nada luta contra as discriminações de sexo, de classe, de raça, como se negar o diferente, humilhá-lo, ofendê-lo, menosprezá-lo, explorá-lo fosse um direito dos indivíduos ou das classes, ou das raças, ou de um sexo em posição de poder sobre o outro. Que excelência é essa que registra nas estatísticas, mornamente, os milhões de crianças e, se mais resistentes, conseguem permanecer, logo do mundo se despedem?”(FREIRE,1992:94-5).

Ao analisar o Catálogo de oferta de Programas e Projetos de Extensão de Ação Contínua – PEACs, em 2010, classificados por áreas temáticas num total de 193, identificamos a seguinte distribuição:

Área Temática	Nº	%
Educação	69	35,8
Saúde	64	33,1
Meio ambiente	20	10,4
Cultura	18	9,3
Direitos humanos e Justiça	08	4,1
Comunicação	07	3,6
Tecnologia e Produção	04	2,1
Trabalho	03	1,6

Constata-se que 133 PEACs (68,9%) correspondem às áreas temáticas de Educação e Saúde, expressando diversidade de respostas às demandas sociais e requerendo pesquisa mais aprofundada do seu significado acadêmico.

Neste sentido, orientar a extensão a partir das “necessidades sociais

emergentes” como educação, saúde, habitação, produção de alimentos, geração de emprego, ampliação e redistribuição da renda exige uma atitude crítica propositiva permanente não reformista do capitalismo, formando sujeitos coletivos em busca de soluções estruturantes de uma nova sociedade brasileira democrática, republicana, sustentável, radicalmente humana. Esta mesma atitude crítica propositiva deve nortear a compreensão da “responsabilidade social” reduzida a inclusão social, desenvolvimento econômico e social, defesa do meio ambiente, memória cultural, produção artística e patrimônio cultural. Ou seja, na tensão entre os interesses público e privado, fortalecer os movimentos sociais, as iniciativas de autogestão da economia solidária, de gestão social por políticas públicas de Estado via Conselhos e Orçamento participativo, de ações de iniciativa popular no poder legislativo, de comunicação social construída coletivamente entre outras ações de consolidação da sociedade organizada.

3 TRANSDISCIPLINARIDADE E PESQUISA-AÇÃO COMO CONDIÇÕES DE EXERCÍCIO DA EDUCAÇÃO POPULAR COMO CONSTRUÇÃO COLETIVA DE SABERES DIVERSOS À SERVIÇO DE UMA NOVA SOCIEDADE

A extensão como espaço de formação de jovens e adultos, em processo de construção, para além da potencialidade crítica e propositiva do repensar a Universidade, a educação básica, os ambientes virtuais multimídia interativos, os movimentos sociais em rede, pode contribuir no repensar a própria pesquisa de caráter transformador, em particular, a pesquisa em educação, enfatizando

a pesquisa – ação existencial (FREIRE, 1981; BARBIER, 2002; BRANDÃO, 2003) de sujeitos coletivos enraizados e implicados no processo de auto-hetero-ecoformação, segundo Galvani (2002) numa perspectiva transpessoal (SANTOS NETO, 2006), transdisciplinar (NICOLESCU, 1999) e transcultural.

Retomamos como base referencial, o Ser Aprendiz Orgânico Cósmico (ANGELIM, 2006), ou seja, uma espécie humana sujeito, naturalmente aprendiz, no exercício de interação com o outro ou os outros no ambiente permanente de ligação cósmica do eterno agora! Em outras palavras, uma espécie capaz de exercer sua autonomia de aprendizagem da Vida (autoconsciência), como cidadão (habitat) e como trabalhador culturalmente identificado em sociedade, como constituinte do equilíbrio harmônico da natureza-vida.

Neste sentido, os processos formativos dos universitários sugerem o reconhecimento de iniciativas estudantis como o Estágio de Vivência cuja primeira experiência foi realizada em 1989, em Dourados (MS), em conjunto com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), agregando estudantes de agronomia da região Centro-Oeste brasileira, hoje, multiplicada por todo o país com abordagem interdisciplinar. Também, sugerem a constituição de Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede-CTAR (SOUZA et al,2010), sob o princípio da aprendizagem colaborativa em ambiente virtual e presencial.

Finalmente, merece atenção o esforço de integração dos processos formativos em Programas como o PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica; PET-Programa de Educação Tutorial; PIBEX-Programa Institucional de Bolsas de Extensão; PIBID-Programa de Bolsas

de Iniciação à Docência e PRODOCÊNCIA-Programa de Consolidação das Licenciaturas.

BASE TERRITORIAL E VIRTUAL – NOVO DESAFIO

A extensão inicialmente cultural, depois instituiu-se como função indissociável da pesquisa e do ensino na universidade, adquirindo uma referência de territorialidade como Projeto Rondon de ações episódicas, depois com continuidade em “campus avançado”, seguido de “campus aproximado” transformado em “núcleo permanente” concomitante aos Programas e Projetos de Extensão de Ação Contínua – PEACs. A partir de 2006, implementa-se a política de expansão de *campi* universitários

e adesão ao Programa da Universidade Aberta do Brasil-UAB (Decreto nº5.800 de 08/06/06), inicialmente, com oferta de cursos de graduação a distância. Em todo este processo, o que há de mais significativo nestes últimos cinco anos, é a relação estabelecida entre a universidade e o(s) município(s) como gestão de um programa federal, constituindo o novo desafio de estabelecer organização interna na gestão, sobretudo, acadêmica e articulação com o Sistema Nacional de Educação. Hoje, a UnB, no âmbito do programa UAB, dispõe, em regime de colaboração com as administrações municipais, de 29 polos de apoio presencial na oferta de cursos de graduação, nas quatro regiões (Norte-10;Nordeste-4;Centro-oeste-10;Sudeste-5).

Diante desta nova configuração da educação superior de base territorial (municipal, estadual, distrital) e virtual, cabe à extensão o desafio de repensar sua prática territorial e virtual em consonância com os Programas e Projetos de Extensão de Ação Contínua – PEACs, à luz de referenciais norteadores aqui expostos, sobretudo, o sentido do Conselho Comunitário da Universidade de Brasília.

Como texto aberto, fica ao leitor a possibilidade de questionar, completar, sugerir e propor outras reflexões para este momento da extensão na Universidade de Brasília, podendo acessar o PEAC-Portal dos Fóruns de EJA do Brasil www.forumeja.org.br

NOTAS

¹ GTPA - FÓRUM EJA/DF – Grupo de Trabalho Pró-alfabetização do Distrito Federal - Fórum de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Distrito Federal- é um movimento social constituído desde 10/outubro/1989 e integrado ao movimento nacional dos Fóruns de EJA estaduais do Brasil, a partir de 2003.

REFERÊNCIAS

- ANGELIM, M.L.P. **Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos**. In: SOARES, Leôncio (org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte : Autêntica/ Secad-MEC/UNESCO, 2006.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Plano, 2002.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pergunta a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003. (Série Saber com o outro. V.1)
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 10ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação**. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). Pesquisa participante. SP: Brasiliense, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVANI, Pascal. **A autoformação, uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural**. In: Educação e Transdisciplinaridade, II/coordenação executiva do CETRANS.São Paulo: TRIOM,2002.

NICOLESCU, Basarab et al. **Manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lúcia Pereira de Souza.São Paulo:TRIOM,1999.

RIBEIRO, Darcy. **UnB: invenção e descaminho**. Rio de Janeiro:Avenir Editora,1978.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**.2 ed.São Paulo: Cortez,1996.

SANTOS NETO, E. **Por uma educação transpessoal – a ação pedagógica e o pensamento de Stanislaw Grof.S.Bernardodo**. Campo:Metodista:Rio de Janeiro: Lucena,2006.

SILVA, G. Agostinho. **Notas para uma posição ideológica e pragmática da Universidade de Brasília**. ano I,n.4/5.Lisboa,1964. (p.24-36)

SOUZA,A.M.,FIORENTINI,L.M.R. RODRIGUES. M.A.M.(orgs.) **Educação superior a distância: Comunidade de Trabalho e Aprendizagem em Rede (CTAR)**.Brasília:Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Editora da Universidade de Brasília, 2010. 264p.

Maria Luíza Pereira Angelim, Mestre em Educação Brasileira, é Professora da Faculdade de Educação da UnB, membro do grupo de pesquisa Lattes Aprendizagem, Tecnologia e Educação a distância e Coordenadora da equipe do Programa de Extensão: Portal dos Fóruns de EJA do Brasil www.forumeja.org.br,

ROMPENDO BARREIRAS: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE ATENDIMENTO ÀS MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR NA CEILÂNDIA

Ela Wiecko V.de Castilho

RESUMO

O artigo apresenta a experiência do Projeto de Extensão de Ação Contínua Atendimento às Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar, iniciado em 2007, no Núcleo de Extensão da Ceilândia. Após a identificação do Projeto são expostas suas premissas e/ou propostas: o compromisso com assessoria jurídica para emancipação e autonomia das mulheres; a violência doméstica e familiar contra as mulheres como violência de gênero estruturante da sociedade patriarcal; a prática pedagógica feminista, o atendimento interdisciplinar; a crítica a lógica punitiva e o aprendizado de habilidades. Por fim é trazido o ponto de vista de mulheres atendidas. Conclui-se que a experiência da extensão rompe as barreiras da educação elitista realizando uma prática pedagógica feminista.

Palavras-chave: mulheres - violência doméstica – assistência - Lei Maria da Penha

ABSTRACT

The article presents the experience of the Project of Extension of Continuous Action Attendance to the Women in Situation of Domestic and Familiar Violence, beginner in 2007, at the Center of Extension of Ceilândia. After the identification of the Project they are displayed its premises and/or proposals: the commitment with legal assessorship for emancipation and autonomy of the women; family and domestic violence against women as gender violence of patriarchal society; the pedagogical feminist practice, the interdisciplinary attendance; the critic to the punitive logic and the learning of abilities. Finally the point of view is brought of attended women. The conclusion is that the experience of the extension breaches the barriers of the practical elitist education accomplishing a pedagogical practice.

Key words: women, domestic violence, assistance, “Maria da Penha” Law.

INTRODUÇÃO

Em comemoração aos 90 anos de Paulo Freire e 50 anos de UNB, este artigo apresenta a experiência de um projeto de extensão de ação contínua que dialoga com mulheres de Ceilândia, a maior cidade-satélite do Distrito Federal, que vivenciam situações de violência doméstica e familiar. Inicialmente é feita a apresentação do Projeto de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar. A seguir são expostas premissas e/ou propostas do Projeto: o seu compromisso com assessoria jurídica para emancipação e autonomia das mulheres; a violência doméstica e familiar contra as mulheres como violência de gênero estruturante da sociedade patriarcal; a prática pedagógica feminista, o atendimento interdisciplinar; a crítica a lógica punitiva e o aprendizado de habilidades. As afirmações são referenciadas em grande parte em textos produzidos no contexto do Projeto. O relato permite concluir o quanto a experiência da extensão rompe as barreiras da educação elitista realizando uma prática pedagógica feminista.

APRESENTAÇÃO DO PEAC

O Projeto de Extensão de Ação Contínua *Atendimento às Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar*, desenvolvido no Núcleo de Extensão da UnB na Ceilândia-DF, é um exemplo de atividade extensionista, de natureza interdisciplinar que rompe barreiras e produz resultados relevantes em vários planos. De um lado, porque articula no interior da UnB a interação entre docentes e estudantes dos cursos de Direito, Psicologia e Serviço Social, visando alcançar os objetivos de prestar assessoria jurídica, no Juizado de Violência Doméstica e Familiar da Ceilândia, às mulheres em situação

de violência doméstica e familiar; de articular o apoio psicossocial às mulheres nessa situação e de capacitar os/as alunos/as na percepção da violência de gênero e nas estratégias para superá-la. De outro lado, porque se articula com órgãos do sistema de justiça, em especial com o Ministério Público do Distrito Federal e com a Rede Social de Ceilândia.

Criada por iniciativa do Serviço de Atendimento a Famílias em Situação de Violência - SERAV, da Secretaria Psicossocial Judiciária SEPSI-TJDFT, a rede tem a finalidade de promover ações para prevenir e enfrentar a violência/violação de direitos contra crianças, adolescentes, mulheres e homens na cidade satélite de Ceilândia. Por fim, porque apoia as mulheres da maior cidade-satélite do Distrito Federal, a Ceilândia, a darem um basta à violência praticada por seus atuais e ex-maridos, companheiros e namorados.

O Projeto nasceu em 2007, com uma proposta inicial restrita, de prestar a assistência jurídica às mulheres, prevista pela Lei n. 11.343/06, Lei Maria da Penha, uma vez que a Defensoria Pública do Distrito Federal só prestava assistência aos acusados. Em 2009, o Projeto passou a contar com a participação da professora Gláucia Diniz, do Departamento de Psicologia Clínica, de psicólogos/as voluntários/as e de estagiários/as de Psicologia. O atendimento assumiu uma perspectiva jurídico-psicológica integrada. Em 2010, a assistente social Dóris Naves, coordenadora do Projeto Casa Brasil, também sediado no Núcleo de Extensão, associou-se ao Projeto de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar, com a proposta de disponibilizar recursos humanos e de infraestrutura quanto às demandas das mulheres para inclusão digital, bem como de contribuir no atendimento jurídico-psi-

cológico com a perspectiva do serviço social. No ano de 2011, iniciou-se a parceria com o Projeto GENPOSS-gênero, política social e serviços sociais, coordenado pela Professora Marlene Teixeira, do Departamento de Serviço Social, que possibilitará no futuro a inserção de estagiários/as para o atendimento jurídico-psicossocial.

COMPROMISSO COM ASSESSORIA JURÍDICA PARA EMANCIPAÇÃO E AUTONOMIA DAS MULHERES

A proposta encaminhada ao DEX (2011) registra que, “ao contrário de um serviço jurídico tradicional, caracterizado pela imposição do poder/saber de um lado da relação advogado-cliente, a perspectiva da intervenção jurídica a ser realizada é marcada pela alteridade. Significa dizer que suas ações são informadas pela realidade econômica, social e cultural daquelas COM quem se está trabalhando, e não PARA quem se está trabalhando”.

Em outras palavras, o Projeto se propõe a prestar assessoria jurídica e não assistência jurídica ou judiciária. A diferença entre os dois conceitos foi traçada em Relatório do Núcleo de Assessoria Jurídica em Direitos Humanos e Cidadania da UnB, publicado nos Cadernos de Extensão, em 1993. Conforme registra José Geraldo de Sousa Júnior (2007, p. 34-35) a assistência judiciária “tem a função de dar um amparo legal gratuito às pessoas carentes que não podem pagar um advogado para resolver suas demandas. Essa atividade visa também ministrar ensino jurídico prático aos alunos do curso de Direito”. A metodologia do trabalho é individual, “que se esgota com a prestação de um serviço legal imediato, assumindo um caráter um tanto paternalista, pois,

na maioria dos casos, não se procura educar as pessoas para o exercício de sua cidadania. De sua parte, a assessoria jurídica busca “a inserção nos contextos sociais” e “o apoio prestado visa em última instância à emancipação e à autonomia dos grupos sociais oprimidos por meio da educação para a cidadania” e não somente um mero contato distante.

Daniel Pinheiro de Carvalho, estagiário em 2007-2008, explica em sua monografia de conclusão do curso de Direito (2008, p. 74):

Deve-se atuar em conjunto com a assessorada, ao contrário do que normalmente ocorre em núcleos de prática jurídica e escritórios de advocacia em geral, em que a(o) cliente se apresenta, conta sua situação e recebe uma petição em troca, sem compartilhamento de conhecimentos e sem abertura por parte dos estagiários e advogados que, denotativa e conotativamente, colocam uma barreira (a mesa) entre si e a pessoa atendida.

No caso do PEAC Atendimento às Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar, o apoio prestado visa à emancipação e à autonomia das mulheres. A resposta dada pelo Projeto não se esgota na propositura de medidas judiciais. Busca articular o apoio psicossocial para que as mulheres se libertem do ciclo da violência doméstica e exerçam a sua autonomia. É relevante acentuar que tanto a resposta tradicional de assistência judiciária como a de assessoria jurídica popular, ao invés de dadas, são elaboradas com as mulheres.

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E FAMILIAR CONTRA AS MULHERES COMO VIOLÊNCIA DE GÊNERO ESTRUTURANTE DA SOCIEDADE PATRIARCAL

A construção dialógica de solução para o problema da violência domés-

tica e familiar contra as mulheres exige definições, em nível de princípios, a respeito do tema. Há elaborações teóricas diferenciadas para explicar o fenômeno da violência doméstica perpetrada pelos homens. Algumas teorias o explicam como doença, outras consideram as mulheres corresponsáveis, outras as veem como vítimas, outras ainda consideram a violência nas relações conjugais como instrumento de manutenção da desigualdade de gênero.

O Projeto de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar parte do pressuposto de que é fundamental a adoção da perspectiva de gênero para a compreensão das manifestações de violência e para a construção de intervenções nessa área. É um pressuposto da própria Lei Maria da Penha, a qual define “violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”.

Em artigo produzido no âmbito da iniciação científica e tendo como experiência o Projeto de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar, a Coordenadora da Psicologia, Professora Gláucia Diniz e a estagiária Ana Rosa de Sousa Amor (2010) observam: “O estudo acerca da violência conjugal – de homens contra mulheres – necessita de um olhar que englobe a assimetria existente nas relações sociais e interpessoais. Os feminismos apontaram e denunciaram que tal assimetria é marcada pelo gênero”. Prosseguem, invocando Heleieth Saffiotti, que: “Gênero atravessa a organização social, o funcionamento individual e a constituição da subjetividade. (...) Gênero é uma categoria de análise que não implica, necessariamente em desigualdade. (...) Inferioridade feminina e supremacia masculina fo-

ram construídas ao longo da história. Não são, portanto, típicas de gênero e menos ainda do sexo”.

A assimetria de gênero foi estabelecida pelo patriarcado, um sistema de organização das relações entre homens e mulheres, que atribui aos homens privilégios materiais, culturais e simbólicos em detrimento das mulheres. O sistema, ainda remanescente na contemporaneidade, é mantido e regulado por violências, visando a preservar o domínio masculino.

Na perspectiva adotada, a violência doméstica e familiar perpetrada por homens contra mulheres não encontra explicação no alcoolismo, nos distúrbios psicológicos ou na deterioração de relações afetivas. A razão é estrutural e em nível social.

O texto de Lilia Bilma Schreiber et alii (2005, p. 34-35) utilizado nos cursos de capacitação do Projeto diz que “admitir e trabalhar com a realidade do sujeito socialmente desigual não é simples ou agradável” (...) envolve um movimento contracultural ao questionarmos a escala de valores que está situando a mulher como um sujeito da sociedade de menor valor”. Avalia que a ausência desse questionamento crítico “reforça a violência vivida por certas mulheres como problemas apenas delas próprias, ou pior: como problema nenhum”.

Apesar do pressuposto da assimetria na relação de gênero, e de que a palavra vítima seja comumente usada no âmbito jurídico, o Projeto, tal como a Lei Maria da Penha, recusam o termo vítima, porque carrega estereótipos conservadores como o de que as mulheres são passivas e incapazes de transformar suas vidas. A expressão “mulheres em situação de violência”, de um lado ressalta a transitoriedade da violência e de outro, ao utilizar o plural, lembra que não há uma categoria única capaz de abranger a diversidade entre as mulheres.

Vale citar Vera Regina Pereira de Andrade (1999, p.116): para quem: “è óbvio que nós somos vítimas, mas até que ponto é produtivo, é progressista para o movimento (das mulheres), a reprodução social dessa imagem da mulher como vítima recorrendo ao Estado?”

O PROJETO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA FEMINISTA

A incorporação da perspectiva de gênero no atendimento às mulheres em situação de violência doméstica ou familiar demanda atividades de sensibilização em gênero com os integrantes do Projeto e com as atendidas.

Para essa demanda Cecília Sardenberg (2004, p. 22) indica as pedagogias feministas. Por pedagogia feminista entende “o conjunto de princípios e práticas que objetiva conscientizar indivíduos, tanto homens quanto mulheres, da ordem patriarcal vigente em nossa sociedade, dando-lhes instrumentos para superá-la e, assim, atuarem de modo que construam a equidade entre os sexos.” Registra a autora (p. 23) que as pedagogias feministas integram as pedagogias “críticas” ou “libertadoras”, cujas teorias e práticas educativas e de aprendizado têm o propósito de “desencadear um processo de liberação pessoal por meio do desenvolvimento de uma consciência crítica, como um primeiro passo essencial para ações coletivas transformadoras”. Explica ainda (p. 23) que as pedagogias feministas compartilham o pensamento de Paulo Freire e sua “pedagogia do oprimido”, mas fazem a crítica “no sentido de deslocar a ênfase de Freire em classes para incluir também questões sobre gênero, raça, sexualidade e idade/geração”. As/os integrantes do Projeto participam obrigatoriamente de cursos de

capacitação em que alguns princípios básicos das pedagogias feministas são aplicados, tais como: estimular a análise das noções trazidas pelas/os participantes e das novas concepções geradas no grupo; incentivar a busca da compreensão das raízes dos preconceitos, dos mitos e das condições de subordinação das mulheres; criar um ambiente de livre expressão e de estímulo à participação de todas/os (ZUÑIGA, apud SARDENBERG, p. 28-29).

A sensibilização nos cursos, seguida da experiência às vezes estressante no atendimento às mulheres, leva as/os participantes a perceber em maior ou menor grau os estereótipos construídos em relação aos papéis do homem e da mulher que operam de forma a manter as mulheres em posições de subordinação.

As/os estudantes vivenciam experiências no fórum, na delegacia de polícia, no escritório do Núcleo de Prática Jurídica que aclaram a compreensão do “jurídico” como um espaço de imposição e de arrogância, mas também de um espaço que permite o asseguramento de direitos fundamentais. Há outras descobertas, às vezes surpreendentes e dolorosas, como a de se perceber enredada no chamado ciclo da violência doméstica, uma das representações da violência de gênero.

De outra parte, o Projeto, ao fazer assessoria jurídica popular emprega princípios da pedagogia feminista na medida em que reconhece que cada mulher tem seu ritmo no processo de aquisição de autonomia, e em que cria um ambiente de livre expressão e de estímulo à participação das mulheres na definição das estratégias em juízo. Vale ressaltar, ainda, a experiência, em 2009, do grupo de leitura com as mulheres, do texto “Mas ele diz que me ama: *graphic novel* de uma relação violenta. (Penfold, R. B., trad. por. D. Pelizzari, Rio de Janeiro: Ediouro, 2006).

Na pesquisa de Gláucia Diniz e Ana Rosa de Sousa Amor (2009, p. 16), duas mulheres participantes da pesquisa rompem com o silêncio e o segredo e revelam as situações de violência vivenciadas “Percebe-se que ao pedirem ajuda – elas fizeram denúncias, estão envolvidas em processo judicial e estão em acompanhamento jurídico e psicológico – elas tentam iniciar um processo de mudança”.

A atividade extensionista concretiza a pedagogia de Paulo Freire. (2005, p. 46), com dois momentos distintos:

O primeiro, em que os oprimidos (leia-se também oprimidas) vão desvelando, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens (leia-se também das mulheres) em processo de permanente libertação.

A PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR

Daniel Pinheiro de Carvalho (2008, p. 42), estagiário do Projeto, que pesquisou sobre o atendimento multidisciplinar de que fala a Lei Maria da Penha no Título V, relata em sua monografia os quatro métodos de compreensão da realidade: o disciplinar, o multidisciplinar, o interdisciplinar e o transdisciplinar. O primeiro fragmenta a realidade; o segundo compreende que os fatos podem apresentar-se sob ângulos distintos, mas também há fragmentação do real, pois cada profissional atua isoladamente; o terceiro tem por premissa a ideia de que os diversos campos do conhecimento são interdependentes para a compreensão da realidade pelas disciplinas; o quarto implica ultrapassar as fronteiras impostas pelas disciplinas para construir um novo pensamento. O Projeto busca um diferencial: o atendimento interdisciplinar e não

apenas multidisciplinar. Vale dizer, a proposta não visa o atendimento por diversos profissionais, cada um no seu setor, um de cada vez. O que se pretende é que as mulheres sejam atendidas por uma equipe integrada de profissionais de áreas diversas. Por isso, as mulheres não são atendidas primeiro por advogadas/os e, depois, por psicólogas/os. São atendidas inicialmente pelas/os estagiárias/os e pelas/os profissionais do Direito e da Psicologia de forma conjunta. Posteriormente pode haver atendimentos em separado. Essa metodologia faz diferença para as mulheres, que não precisam contar e recontar o seu sofrimento em momentos distintos, e para as/os atendentes, que são induzidas/os a desenvolver uma percepção menos reducionista do problema e uma estratégia de superação mais atenta à complexidade do fenômeno da violência doméstica e familiar.

A CRÍTICA À LÓGICA PUNITIVA

Outro referencial teórico importante para o Projeto é o da Criminologia Crítica que, ao fazer a crítica do sistema penal, conclui pela sua redução e, até, pela sua abolição. Nessa perspectiva, a assessoria jurídica valoriza mais o asseguramento de medidas protetivas e se engaja nas ações de prevenção do que na busca de condenação dos agressores.

Mayra Cotta Cardozo de Souza (2009, p.59), ao fazer a análise de um caso que atendeu como estagiária, escreveu em sua monografia de conclusão do curso:

A história de Izabel demonstra como é fundamental o trabalho de construção da autonomia da mulher, pois se ela não entende a gravidade da violência que sofre, não lhe será possível compreender a proteção do Estado que lhe é oferecida. A construção desta au-

tonomia, contudo, não consegue ser feita dentro de um processo criminal que aliena a vítima e ignora a complexidade do problema em questão. A partir do momento em que foi oferecida a denúncia, instaurou-se a lógica punitiva, segundo a qual o que importa é apenas a busca pela aplicação da pena mais elevada possível ao réu,

Defende na sua conclusão (p.74) que:

Mais importante que o símbolo de uma lei é a maneira como ocorre o seu enforcement, ou seja, o modo pelo qual as agências responsáveis por sua aplicação vão dela se apropriar. Nesse sentido, merece atenção a ênfase dada ao caráter punitivo da Lei 11.340/06. Criada como um mecanismo de proteção integral à mulher, voltado, especialmente, à prevenção da violência doméstica de gênero e ao atendimento multidisciplinar das vítimas, a Lei Maria da Penha parece caminhar em direção ao mesmo fracasso experimentado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, Assim como a aplicação desta legislação abandonou seus principais objetivos de proteção e promoção da cidadania das crianças e adolescentes para se transformar em meio eficaz de punição penal dos menores, a Lei Maria da Penha encontra dificuldades em implementar suas diretrizes preventivas e educativas, assumindo um papel de intervenção pontual do Estado por meio da lógica punitiva do direito penal.

A Lei Maria da Penha se transformou no símbolo de punição. Por isso e porque aposta em políticas de proteção e prevenção, o Projeto de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar não está institucionalizado com o nome de Maria da Penha.

APRENDIZADO DE HABILIDADES

O Projeto de Extensão de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar possibilita às/aos estudantes o aprendizado de habilidades de se relacionar, de

pensar, de enxergar e de fazer, indispensáveis para enfrentar a complexidade do fenômeno social e jurídico. Roberto Aguiar (2004, p.21-22) observa que “uma educação que somente desenvolva e ensine noções prescritivas, soluções prontas e epistemes paralisadas, não habilitará para o enfrentamento dos problemas”. Avalia que na sociedade atual “a questão das habilidades ficou mais adstrita às aptidões de fazer, realizar e lucrar” e entende que “não haverá possibilidade de resolução de problemas se não nos dispusermos a caminhar para o pleno emprego da inteligência, uma inteligência geral e abarcante que tenha a capacidade de trabalhar o macro e estar atenta ao micro”.

O ponto de vista das mulheres

Olhando do ponto de vista das mulheres atendidas, o grau de satisfação com o trabalho realizado pela equipe parece ser positivo. Embora, não tenha sido possível fazer uma pesquisa ampla e consistente, Sarah Raquel de Lima Lustosa, em sua monografia de conclusão do Curso de Direito, intitulada “Enfrentamento à violência doméstica contra a mulher: uma lição para a vida” (2009) entrevistou três mulheres que atendera durante o ano de 2008, na Ceilândia.

Janaína, nome fictício, contou que “está mais esperançosa, sente menos medo de Manoel, pois vê que não é ele quem manda no mundo; ela já consegue sair na rua sozinha, mas ainda tem medo de que ele pegue as crianças para as visitas e não as devolva. Janaína demonstra grata pela ajuda recebida no Projeto e afirma ter gostado da intervenção psicológica, que ela não conhecia. Nestes últimos tempos, Janaína conseguiu um emprego, já começou a receber a pensão para sustentar as crianças, as colocou na creche e foi até convidada a dar curso de artesanato” (p. 64).

Josefa qualificou o atendimento recebido no Projeto como “maravilhoso. Todo mundo trata todo mundo bem, não tem discriminação. Só há certa confusão quanto às pessoas e horários” (p. 67) Ela se referiu à troca de estagiários.

A terceira mulher, aqui chamada de Cláudia, relatou que as assistências jurídica e psicológica recebidas no Projeto “são ótimas; ela sente como se tivesse ganhado nova família, amigos, principalmente quando estas pessoas são mulheres e entendem sua situação. Ela atribui nota maior que dez à iniciativa” (f. 69)

Sarah Lustosa (2009, p. 72) por sua vez conta: “mulheres que no início dos atendimentos chegavam abati-

das, hoje aparecem dispostas e com sede de atendimento, de conhecimento, de liberdade; coisas que só podem ser atingidas com o apoio daqueles que conseguem enxergar a situação de vulnerabilidade a qual elas estão expostas e ajudá-las a recuperar a sua dignidade”.

CONCLUSÃO

A experiência relatada permite concluir que o Projeto de Atendimento às Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar na Ceilândia efetivamente rompe barreiras e provoca transformações, ao realizar uma pedagogia feminista que alcança alunas/os e as mulheres atendidas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Roberto A.R. *Habilidades: ensino jurídico e contemporaneidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

AMOR, Ana Rosa de Sousa; DINIZ, Gláucia R.S. *A relação conjugal violenta no discurso de mulheres vítimas de violência*. Projeto de Iniciação Científica: UNB, 2010.

ANDRADE, Vera Regina Pereira de. Criminologia e feminismo: da mulher como vítima à mulher como sujeito da construção da cidadania. In: CAMPOS, Carmen Hein (org.). *Criminologia e feminismo*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

CARVALHO, Daniel Pinheiro. *Atendimento multidisciplinar nos delitos cometidos com violência doméstica e familiar contra a mulher*. Monografia de graduação. Faculdade de Direito: UNB, 2009, Profa. Orientadora Dra. Ela Wiecko V. de Castilho.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 48ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LUSTOSA, Sarah Raquel Lima. *Enfrentamento à violência doméstica contra a mulher: uma lição para a vida*. Monografia de graduação. Faculdade de Direito: UNB, 2009, Profa. Orientadora Dra. Alejandra Leonor Pascual.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. Pedagogias feministas: uma introdução. In: BANDEIRA, Lourdes; ALMEIDA, Tânia Mara C. de Almeida; MENEZES, Andrea Mesquita de (Orgs.). *Violência contra as mulheres: a experiência de capacitação das DEAMSS da Região Centro-Oeste*. Brasília: Agende, 2004.

SCHRAIBER, Lília Blima; D’OLIVEIRA, Ana Flávia Pires Lucas; FALCÃO, Marcia Thereza Couto; Figueiredo, Wagner dos Santos. *Violência dói e não é direito: a violência contra a mulher, a saúde e os direitos humanos*. São Paulo:UNESP, 2005.

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. A prática da assessoria jurídica na Faculdade de Direito da UNB. In: SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de; COSTA, Alexandre Bernardino; MAIA FILHO, Mamede Said (orgs.). *A prática jurídica na UNB: reconhecer para emancipar*. Brasília: Universidade de Brasília/Faculdade de Direito, 2007.

SOUZA, Mayra Cotta Cardozo de. Entre a proteção da mulher e a punição do agressor: a encruzilhada da Lei Maria da Penha. Monografia de conclusão de curso. Faculdade de Direito: UNB, 2009. Prof^a. Orientadora: Dra. Ela Wiecko V. de Castilho.

Ela Wiecko V.de Castilho é professora doutora da Faculdade de Direito (FD/UnB), Procuradora Federal e coordenadora do Peac *Atendimento às Mulheres em Situação de Violência Doméstica e Familiar na Ceilândia*.
wieck@unb.br



SUA TESE RENDE UMA

REPORTAGEM

A Revista de jornalismo científico e cultural da UnB foi criada para divulgar a produção intelectual realizada nos campi. Se você quer ver sua pesquisa nas páginas da DARCY, mande um e-mail para revistadarcy@unb.br

REVISTA PARTICIPAÇÃO

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

2. A revista Participação publica trabalhos de caráter teórico-prático oriundos das atividades de docentes, discentes e técnicos-administrativos desenvolvidas em projetos, programas e ações extensionistas no interior de instituições universitárias e em parceria com organizações da sociedade civil; reflexões em assuntos contemporâneos tendo a extensão universitária como eixo, bem como assuntos relacionados com o desenvolvimento e adequação de políticas para a Extensão Universitária.

3. As normas para a publicação estão em www.revistaparticipacaodex.unb.br.

4. Os textos, dentro das normas para publicação, integrarão as seções: Artigos, Comunicações, Editorial (a cargo do DEX), Opinião e Resenha e deverão ser enviados por meio digital para o e-mail participacao@unb.br.

5. Os textos serão priorizados pela ordem de chegada, dentro de fluxo contínuo, bem como ordenados em chamadas anuais contemplando a periodicidade julho/ dezembro.

ENVIE O SEU TRABALHO!

Revista Participação

Universidade de Brasília- Decanato de Extensão (DEX)

Endereço: Prédio da Reitoria - Campus Universitário Darcy Ribeiro -Asa

Norte CEP 70.910.900 Contatos: Telefone: (61) 3107 -0326- 0330

Fax: (61) 3273 71 www.revistaparticipacaodex.unb.br- E-mail:

participacao@unb.br



UnB