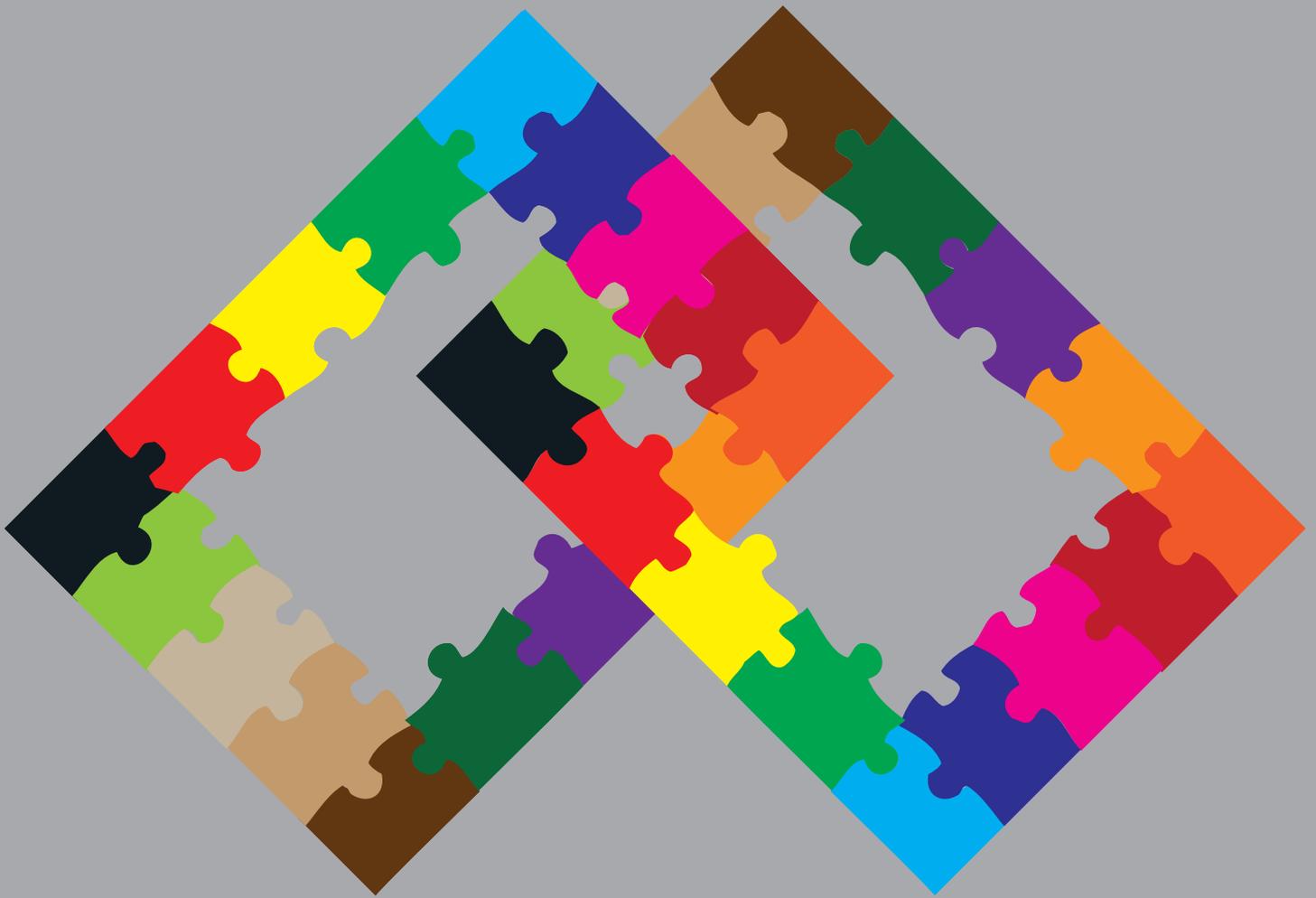


PARTICIPAÇÃO

Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília - Ano 11 - nº 20 - dezembro de 2011 - ISSN 1677-1893



A prática da extensão
como mediação da formação acadêmica



NÚCLEO DO PROJETO RONDON
Universitários na Construção do País!

Operação Carinhanha
BA 2008



Operação Cabeceira Grande
MG 2009



Operação Grande Sertão
MG 2009



Operação Casa Velha
Goiás 2010



Operação UAB
Pirenópolis 2010

rondon@unb.br

 Núcleo do Projeto Rondon

 **UnB** | DEX

Nesta edição, a Revista Participação tem como temática “A prática da extensão como mediação da formação acadêmica”, traduzida em sete artigos e duas comunicações. São relatadas experiências de pesquisa, testagem e aplicação de técnicas e abordagens e estratégias de ensino que dão suporte à ação extensionista na formação acadêmica e na articulação da UnB com a rede pública de Ensino Básico do Distrito Federal.

Para além dos impactos satisfatórios dessas experiências, chamamos a atenção para o caráter inovador e criativo dessa produção e para o fato de que elas exemplificam a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

No artigo inicial *Onde está osama?* é apresentado um jogo educativo criado para dar suporte a estudantes do Ensino Médio e do Ensino Superior na construção do conceito de soma de vetores. A partir dos resultados obtidos, esta experiência serve de base para um Projeto de Extensão a ser desenvolvido com a rede pública de Ensino Básico que tem como um dos seus objetivos despertar o interesse dos estudantes para as áreas tecnológicas.

Práticas de extensão na formação de professor/a/as/es de Português como língua materna, uma experiência de pesquisa-ação relata uma atividade de extensão que articula pesquisa-ação e um curso de leitura e produção textual em escolas do Ensino Médio do Distrito Federal e Entorno. Desenvolvida por estudantes da Universidade de Brasília durante os seus estágios supervisionados, nesta atividade buscou-se colocar em prática as teorias mais recentes da Linguística moderna. Uma das conclusões importantes dos protagonistas dessa experiência é que “a pesquisa reitera a potencialidade das atividades de extensão instituintes de espaços reflexivos de prática teórica para professores (as) em formação”.

A base de contextualização do artigo *Oficinas para alunos do ensino médio, uma estratégia de integração entre ensino de graduação e extensão na formação de professor* é a experiência de alunos de licenciatura em Química da UnB em atividades de regência de classe, mediadas por oficinas desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio do Distrito Federal. De natureza interdisciplinar, esta atividade adotou como temática aspectos relacionados à Química e o automóvel. Segundo seus autores, o resultado deste trabalho “reafirma a contextualização e a interdisciplinaridade como eixos centrais organizadores das dinâmicas interativas no ensino de Química, na abordagem de situações reais trazidas do cotidiano ou criadas na sala de aula por meio da experimentação”.

Em *Educação em saúde, a experiência de alunos de Medicina no ensino em Primeiros Socorros* é demonstrada a potencialidade da extensão na estruturação de currículos paralelos mediante atividades estruturantes de Ligas Acadêmicas. Neste caso, da Liga Acadêmica de Emergências e Trauma da UnB, fica evidenciada a importância da educação em Saúde para a redução da morbidade da comunidade e para a formação do profissional na área da saúde.

O artigo *A Filosofia e o Fórum Permanente de Estudantes, um projeto no Estágio Supervisionado* analisa uma experiência que articula o Fórum Supervisionado no Curso de Licenciatura em Filosofia da UnB e o Programa da Avaliação Seriada - PAS e escolas públicas do Distrito Federal e Entorno. Seus objetivos contemplam a formação de futuros docentes e a promoção de maior aproximação dos estudantes de escolas públicas com a Filosofia. Por parte dos universitários que protagonizaram essas experiências foi possível participar ativamente de todas as fases de um projeto que vinculou pesquisa, ensino e extensão, a partir da criação e realização de atividades educacionais para os estudantes do Ensino Médio de uma escola pública.

O artigo *Estudar em paz: mediação de conflitos no contexto escolar* analisa projeto de extensão de título idêntico. O projeto objetiva levar a cultura da mediação para as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, por meio da formação de mediadores sociais na escola (alunos, professores, corpo técnico-administrativo e pais/responsáveis) e da divulgação dos valores da Cultura de Paz, dos direitos humanos, de justiça e cidadania. Situa a escola como um locus privilegiado de aprendizagem para a transformação dos conflitos, na prevenção da violência e dos comportamentos agressivos.

Experiência singular de uma universitária do Programa de Educação Tutorial - PET - Psicologia é relatada no artigo *Projeto adolescência por adolescentes sob o olhar da psicologia escolar*. O projeto consiste na realização de oficinas sociodramáticas com alunos do Ensino Médio da rede pública para discussão da adolescência a partir da perspectiva dos próprios adolescentes e proposição de um espaço de reflexão e crítica. Fundamenta-se no sociodrama moreniano, na extensão universitária Freireana e na perspectiva social, histórica e cultural do desenvolvimento humano com foco na adolescência.

Duas comunicações fecham este número da revista. A primeira, *Práticas pedagógicas com Tecnologias* constitui registro da experiência de duas bolsistas do Projeto de extensão “Cátedra UNESCO de Educação a Distância”, do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação (MTC/FE). Para as bolsistas tais vivências lhes permitiram absorver as reais dimensões do papel de um professor, e por meio do acompanhamento e orientação da coordenadora do projeto, garantir reflexões mais consistentes e próximas da realidade.

Na segunda Comunicação *Além do diálogo: possibilidades de uso do celular por meio do m-learning no ensino de graduação*

na *Universidade de Brasília*, os autores tecem considerações sobre novas possibilidades de abertura e usos das tecnologias da informação e comunicação (TICs) em situações de ensino-aprendizagem e apontam para o uso do celular como ferramenta de comunicação entre indivíduos e uma real possibilidade de acesso e disseminação de conteúdo educativo, além dos limites da sala de aula.

Ao finalizar, dirijo congratulações aos autores e autoras desta edição pela singularidade e criatividade das experiências e propostas apresentadas, que só enriquecem a produção extensionista. Com certeza, este número da revista *Participação* constitui leitura proveitosa e pertinente a todos. Boa Leitura!

Oviomar Flores
Decano de Extensão - Presidente do Conselho Editorial

PARTICIPAÇÃO

Revista do Decanato de Extensão da Universidade de Brasília

Ano 11 - nº 20 – dezembro de 2011 - 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

Decano de Ensino de Graduação

José Américo Soares Garcia

Decana de Pesquisa e Pós-Graduação

Denise Bomtempo Birche de Carvalho

Decano de Administração

Eduardo Raupp

Decana de Assuntos Comunitários

Carolina Cássia Batista Santos

Decano de Planejamento e Orçamento

Paulo Eduardo Nunes de Moura Rocha

Decana de Gestão de Pessoas

Gilca Ribeiro Starling Diniz

Diretora Técnica de Extensão – DTE/DEX

Eliane Aparecida dos Santos

Diretor de Desenvolvimento e Integração Regional – DDIR/ DEX

Mário Ângelo Silva

Diretor da Casa da Cultura da América Latina – CAL/DEX

Zulu Araújo

Diretora de Capacitação e Formação Continuada – Interfo- co/DEX

Jodette Guilherme Amorim

Conselho Editorial

Oviomar Flores (Presidente)

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

Alexandre Bernardino Costa (DEX/UnB)

Alfredo Balduino dos Santos (UDESC)

Ana Paula Morais Fernandes (USP)

Bernardina Maria de Souza Leal (UFF)

Claudete Izabel Funguetto (Unipampa/RS)

Cláudia Mendonça Magalhães Gomes Garcia (UCB)*

Clayton Quirino Mendes (FAV/UnB)

Conceição Gislaine Nóbrega L. de Salles (UFAL)

Domingos Sávio Coelho (IP/UnB)

Elisabete Maria Oliveira (UDESC)

Fabiana Nunes de Carvalho Guimarães (UCB)

Fátima Lucília Vidal Rodrigues (FE/UnB)

Jane Dullius (FEF/UnB)

Leila Chalub Martins (FE/UnB)

Lucas Ramalho Maciel (SESU/MEC)

Lúcia Helena C.Z. Purino (IP/UnB)

Maria das Neves (UERR)

Maria de Fátima R. Makiuchi (FIS/UnB)

Ormezinda Maria Ribeiro

Paulino de Jesus Francisco Cardoso (UDESC)

Paulo Sergio de Andrade Bareicha (FE/UnB)

Perci Coelho de Souza (SER/UnB)

Rejane Maria da Costa Figueiredo (FUP/UnB)

Renato Hilário dos Reis (FE/UnB)

Rosângela de Azevedo Corrêa (FE/UnB)

Sergio Luiz Antunes Neto Carreira (SEEDF)

Sérgio Luiz da Silva (UFSCar)

Sônia Marise Salles Carvalho (FE/UnB)

Vera Márcia Marques Santos (UDESC)

Walter Omar Kohan (UERJ)

Consultora Ad hoc – Dione Oliveira Martins (FAC/UnB)

Editor Científico: Álvaro Sebastião Teixeira Ribeiro

Editora: Sonia Ramos Cruz

Editora Assistente: Ádria Chaves Duarte Tavares

Editor-gerente do SEER: Marcus Vinicius Lima Martins

Capa e Diagramação: Marcus Vinicius Lima Martins

Revisão: Editorial Abaré

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 3107 0330

redex@unb.br - www.unb.br/portal/extensao/

Divisão de Publicação e Relacionamento – DPR/DTE/DEX

www.revistaparticipacaodex.unb.br

E-mail: participacao@unb.br,

http://seer.bce.unb.br/index.php/participacao/

SUMÁRIO

Artigos

- 8** ————— **Onde está Osama? – um jogo educativo na área de Física**
Ricardo Ramos Fragelli e Fábio Macedo Mendes
- 16** ————— **Práticas de extensão na formação do(a) professor(a) de Português como língua materna, uma experiência de pesquisa-ação**
Viviane Cristina Vieira Sebba Ramalho, Ormezinda Maria Ribeiro e Ulisdete Rodrigues de Souza Rodrigues
- 26** ————— **Oficinas para alunos do ensino médio: uma estratégia de integração entre ensino de graduação e extensão na formação de professor**
Roberto Ribeiro da Silva, Joice de Aguiar Baptista e Ricardo Gauche
- 35** ————— **Educação em saúde: a experiência de alunos de Medicina no ensino em Primeiros Socorros**
Érica Freitas Lima Lemos, Amanda Leite Nisiyama, Igor Eduardo Caetano de Farias e Edgar Merchan-Hamann
- 43** ————— **A Filosofia e o Fórum Permanente de Estudantes: um projeto no Estágio Supervisionado**
Rogério Alessandro de Mello Basali
- 52** ————— **Estudar em Paz**
Flávia Tavares Beleza
- 61** ————— **Projeto adolescência por adolescentes sob o olhar da psicologia escolar**
Lígia Carvalho Libâneo e Áderson Luiz Costa Junior

Comunicações

- 72** ————— **Práticas pedagógicas com tecnologias**
Adler Peggy Lima Aleixo, Livia Lopes de Carvalho e Leda Maria Rangeloro Fiorentini

Além do diálogo: possibilidades de uso do celular por meio do *m-learning* no ensino de graduação na Universidade de Brasília

Ana Carolina Kalume, Helena N. Q. Simões, Mariana Bergo e Marina Dourado L. Cunha

ARTIGOS

ONDE ESTÁ OSAMA? — UM JOGO EDUCATIVO NA ÁREA DE FÍSICA

Ricardo Ramos Fragelli

Fábio Macedo Mendes

RESUMO

Este trabalho apresenta uma dinâmica em sala de aula que pode ser aplicada a alunos do Ensino Médio e do Ensino Superior para a aprendizagem do conceito de soma vetorial. A atividade consiste em um jogo desenvolvido para provocar um maior grau de engajamento dos alunos com o conteúdo ministrado, visto que as aulas expositivas frequentemente falham em despertar o interesse e curiosidade de alunos com baixo rendimento em matemática. A metodologia foi aplicada em sala de aula e em uma atividade de extensão da Universidade de Brasília, nas quais foi possível observar um nível de engajamento dos estudantes bem superior ao da aula tradicional. Criou-se assim uma experiência mais rica de aprendizagem.

Palavras-chave: aprendizagem significativa; jogos educativos; aprendizagem baseada em problemas

ABSTRACT

This paper presents a classroom activity that can be applied to high school and undergraduate students for teaching the concept of vector sum. It consists in a learning game which aims to provoke student engagement and curiosity, based on the observation that traditional lectures often fail to arouse the interest and curiosity of students with lower mathematical proficiency. The methodology was applied in an undergraduate classroom and as an extension activity for high school students. It resulted in a higher level of student engagement than the traditional classroom, promoting a richer learning experience.

Keywords: meaningful learning; learning games; problem-based learning

Grande número de estudantes de Ensino Médio não consegue se envolver nas atividades de ensino de Física, tanto na construção dos conceitos quanto no interesse pela asserção desses valores. Esse comportamento tem por consequência o desinteresse pelas áreas de Engenharia e isso causa um *déficit* na formação de engenheiros no Brasil conforme apresentado em 2009 pelo Índice Fiesp (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) de Competitividade das Nações e na Agenda de Competitividade para o Brasil. Esse índice considera a formação de engenheiros como um fator importante para o cálculo do índice de competitividade de um país. De acordo com ele, enquanto a China formou 600 mil engenheiros em 2005 (o que corresponde a 4,6 a cada 10 mil habitantes), o Brasil formou apenas 30 mil (1,6 a cada 10 mil habitantes).

O impacto que um ensino pouco estimulante na área de Física pode causar para os possíveis candidatos aos cursos de Engenharia também pode ser sentido em outras carreiras de exatas. Uma das formas já conhecidas para tornar a aprendizagem mais agradável e significativa é o uso de jogos de aprendizagem, pelo principal motivo de tornar o aprendiz sujeito ativo do processo educativo. Ao incorporar elementos como cooperação, curiosidade e criatividade aos jogos, o ambiente da sala de aula fica mais propício para a aprendizagem.

É nesse contexto que o jogo Onde está Osama? foi desenvolvido, envolvendo atividades práticas com o objetivo pedagógico de promover a aprendizagem na área de Física por meio de uma linguagem lúdica e interativa, focando principalmente o conceito de soma de vetores.

JOGOS EDUCATIVOS, APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E PBL

Para entender algumas das razões para a baixa performance do ensino de Física no Brasil, é importante também localizar algumas das possíveis falhas no processo tradicional de aprendizagem. Por que os estudantes não procuram com muita frequência as carreiras de ciências exatas? Por que a Física e a Matemática são estigmatizadas pelos estudantes? Por que eles sentem tanta dificuldade em dominar os conceitos ministrados?

A teoria de aprendizagem significativa de David Paul Ausubel (1968), utilizada como embasamento teórico deste trabalho, postula que um novo conceito é retido de forma mais eficiente e permanente quando a aprendizagem acontece de maneira significativa. A aprendizagem é dita significativa se o novo conceito é ancorado tanto a elementos lógicos quanto a psicológicos preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Ou seja, não basta reconhecer como o novo conceito depende e se conecta com outros conceitos pré-existentes, mas também é necessário estabelecer uma relação emocional e psicológica do estudante com o novo conceito a ser retido.

O ensino tradicional foca quase que exclusivamente em explorar os aspectos lógicos do conhecimento: o professor expõe como um determinado conhecimento se liga a outros conceitos preexistentes ou a situações estereotipadas do cotidiano. O aspecto psicológico raramente é trabalhado explicitamente em sala de aula e normalmente é entendido como um subproduto natural do processo de aprendizagem, ou sequer tem sua importância reconhecida. No entanto, apenas uma parcela de estudantes, por motivos familiares e pessoais, se sente naturalmente engajada em sala de aula e consegue exercer uma aprendizagem significativa. A maioria vivencia esta mesma experiência como algo arbitrário e enfadonho e não consegue estabelecer uma relação emocional e idiossincrática com o conteúdo exposto.

A falta de engajamento prejudica o rendimento do estudante em sala de aula, pois não promove uma aprendizagem significativa. Muitas vezes o conteúdo discutido em sala de aula é apenas memorizado e rapidamente esquecido. Para promover um maior engajamento e assim facilitar a aprendizagem significativa, Fragelli e Mendes (2011) propõem a utilização de jogos de aprendizagem. Existem poucas dúvidas que jogos de aprendizagem sejam capazes de promover o aprendizado efetivo, particularmente na área das matemáticas (BRIGHT et al., 1985). A questão central nesse debate está em determinar quais são as características dos jogos e quais são as situações de aprendizagem que tornam o seu uso mais eficiente que as aulas expositivas tradicionais.

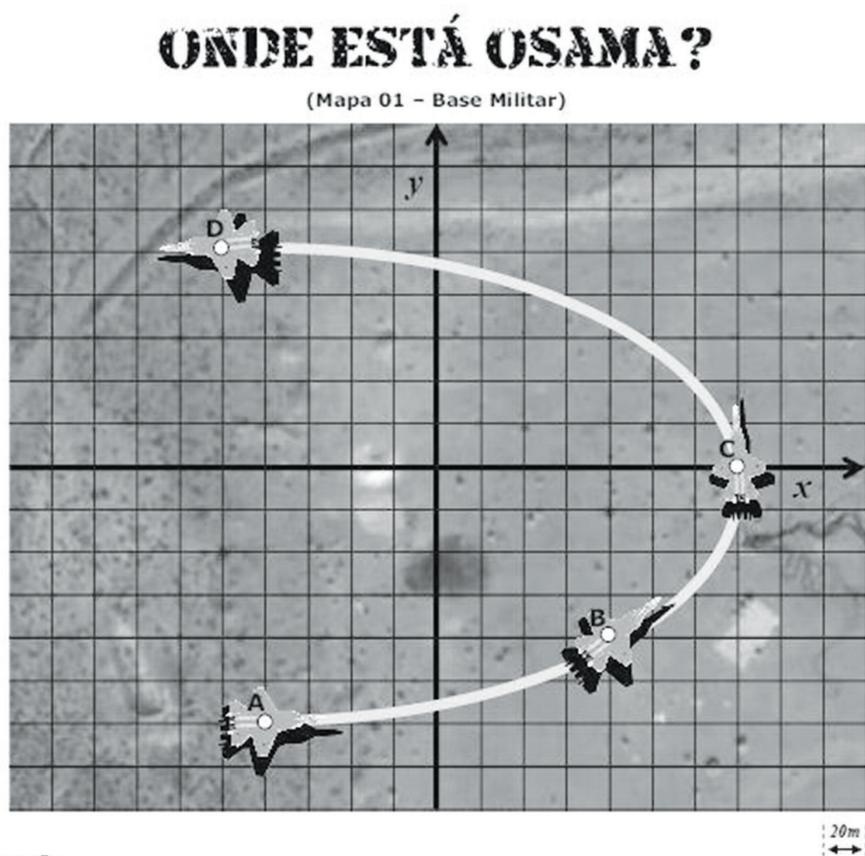
Logicamente, nem todos os jogos de aprendizagem são igualmente eficientes. Walker e Shelton (2008) observam que os jogos de aprendizagem frequentemente falham em aspectos fundamentais: alguns jogos estimulam uma experiência de aprendizagem previsível e estruturada, mas oferecem pouco em termos de diversão e jogabilidade, se assemelhando a uma aula expositiva tradicional; enquanto outros são capazes de prender a atenção dos estudantes, mas não oferecem muitas oportunidades para explicitar e estruturar os conhecimentos adquiridos. Apesar dos jogos mais próximos do segundo tipo não oferecerem uma experiência de aprendizagem completa, eles podem ser muito efetivos para promover o aprendizado quando associados a outras atividades em sala de aula.

Os jogos de aprendizagem podem funcionar como o que, na teoria de Ausubel, é conhecido como um organizador prévio. Os

organizadores prévios são materiais introdutórios com alto nível de abstração e generalidade apresentados antes do material a ser aprendido. A principal função dos organizadores prévios é manipular a estrutura cognitiva do estudante de modo a facilitar a ocorrência da aprendizagem significativa. Ou seja, o organizador prévio é um instrumento que visa aproximar o que o indivíduo conhece e o que deve ser aprendido. O objetivo do jogo, portanto, é potencializar a chance para que um material a ser apresentado formalmente ao estudante desperte seu interesse e ofereça oportunidades de criar uma história própria no processo de aprendizagem de cada estudante.

A teoria significativa de Ausubel pode ser utilizada como suporte a um método que tem sido bastante utilizado no ensino que é o da aprendizagem baseada em problemas (PBL, do inglês *Problem-Based Learning*), uma metodologia de ensino e aprendizagem que utiliza problemas para tornar a aprendizagem dinâmica e fundamentada na construção do conhecimento em contraste com a recepção passiva de informações (FRAGELLI; VAINSTEIN, 2011). Por meio do PBL, a memorização de conceitos dá lugar à aprendizagem ativa e à construção de conceitos aliados à prática, ao desenvolvimento de habilidades (trabalho em grupo, comunicações oral e escrita e resolução de problemas) e atitudes (ética, responsabilidade profissional e social, adaptabilidade e disposição para a aprendizagem contínua e autônoma), além de garantir uma base conceitual sólida aos alunos, sem sobrecarregar ou estender seus currículos (PRINCE, 2004; RIBEIRO, 2008).

À ATIVIDADE ONDE ESTÁ OSAMA?



MISSÃO

Calcular o vetor velocidade média e o módulo da velocidade nos segmentos BC e CD.

DADOS

Os quadrados do mapa possuem lado igual a 20m. Os tempos anotados entre AB, BC e CD são, respectivamente, iguais a 0,6, 0,4 e 0,5 segundos.

INFORMAÇÕES SECRETAS

Para solucionar o desafio de determinação da velocidade média, algumas sugestões:

- 1) Expresse o vetor deslocamento \vec{BC} em termos de suas componentes cartesianas. Para isso, basta verificar o quanto o avião se deslocou entre B e C (em x e em y);
- 2) Para encontrar o vetor velocidade média em BC, basta dividir o vetor deslocamento \vec{BC} pelo tempo gasto pelo avião;
- 3) Utilize o mesmo procedimento para calcular a velocidade média em CD.

Figura 1. Primeiro mapa utilizado na dinâmica

A atividade Onde está Osama? consiste em encontrar indivíduos procurados pelo FBI e que estão escondidos em locais secretos em Washington D.C. nos EUA. Os participantes formam grupos e devem determinar esses locais por meio de desafios que envolvem cálculos com vetores.

Deve-se deixar claro que a utilização dessa temática não representa um partidarismo sobre uma ou outra nação, e sim, almeja-se o questionamento político após a atividade. Ou seja, promover e estimular o diálogo sobre as causas do terrorismo e das demais manifestações de grupos diversos e como essas influenciam no restante do mundo.

A dinâmica tem início com a distribuição de um quebra-cabeça com um mapa de Washington D.C. construído com base em imagens georeferenciadas. Juntamente com o quebra-cabeça, os participantes recebem outro mapa de uma base militar. Esse segundo mapa (Figura 1) representa um desafio para os estudantes que devem fazer o cálculo da velocidade de um avião que sobrevoa a área.

Nesse primeiro momento, ocorre uma das características importantes do PBL na qual os participantes de um grupo devem cooperar entre si para determinar quais integrantes vão ficar responsáveis pela montagem do quebra-cabeça e quais vão atuar na resolução do problema. A resolução do quebra-cabeça tem duração estimada de 15 a 30 minutos e essa interação com o mapa proporciona uma motivação em descobrir as coordenadas dos locais secretos. Tal interesse pessoal dos estudantes é um dos quesitos para a ocorrência da aprendizagem significativa, já que é necessário dar significado psicológico aos conceitos que serão trabalhados e isso é uma prerrogativa do estudante.

Depois de montado o quebra-cabeça, os estudantes recebem a primeira carta com a localização de um procurado. No Quadro 1 estão exibidas as quatro cartas para localização que os participantes recebem ao longo da dinâmica.

Quadro 1. Informações para a determinação dos locais secretos

INFORMAÇÕES DO ALTO COMANDO	
CARTA 1	<p>Saudações, Aspirante,</p> <p>O helicóptero do Mapa 2 marca a origem do sistema de coordenadas. Oriente o mapa de modo que o escrito (MAPA 2) seja mostrado de forma correta. Ao fazer isto, o eixo da hélice do helicóptero será a origem do mapa e x é positivo para a direita e y é positivo para cima.</p> <p>O helicóptero deve voar com módulo quatro vezes menor que a velocidade em y do caça em BC. Entre no helicóptero e voe por 40 segundos em y positivo. No término da viagem, você irá encontrar o local exato do primeiro procurado.</p>
CARTA 2	<p style="text-align: center;">INFORMAÇÕES DO ALTO COMANDO</p> <p>Devido ao seu eficiente trabalho você foi promovido de Aspirante a Primeiro Tenente!</p> <p>Retorne com o helicóptero à base de comando para reabastecer e receber novas informações. A base de comando fica no ponto de partida de sua primeira missão (origem do sistema).</p> <p>O centro de inteligência militar, com base em informações decodificadas pelos especialistas em contraespionagem, indica que se você viajar por 42 segundos a uma velocidade em x, repetindo o mesmo valor para a componente da velocidade em y (ambas negativas), tal que seja 5 vezes menor que o módulo da velocidade média do caça em BC você estará a menos de 100 metros do segundo procurado.</p>
CARTA 3	<p style="text-align: center;">INFORMAÇÕES DO ALTO COMANDO</p> <p>Parabéns pela captura do segundo procurado! Devido ao seu bom trabalho, você foi promovido de Primeiro Tenente a Capitão.</p> <p>Para capturar o terceiro procurado, você deverá voar com seu helicóptero a partir da base de comando com uma velocidade duas vezes menor que VBCx na direção x durante 40s e depois 1000m em y positivo.</p>
CARTA 4	<p style="text-align: center;">INFORMAÇÕES DO ALTO COMANDO</p> <p>O último comparsa capturado forneceu uma pista sobre o paradeiro de Osama. É preciso agir rapidamente!</p> <p>Para capturar Osama, voe a partir do Capitólio na direção x com a velocidade seis vezes menor que VCDx durante 40s. Depois siga 2000m na mesma direção e sentido oposto a VBC.</p> <p>Atenção! Não demore a encontrá-lo, pois, o fugitivo é bastante esperto e não fica muito tempo em um mesmo local.</p> <p>Ao conseguir terminar a série de capturas, você será promovido a tenente-coronel.</p>

Com base nas informações contidas na primeira carta, o grupo obtém a coordenadas do local secreto (*White House* – Casa Branca) e recebem outra carta (carta 2 do Quadro 1) simulando a comunicação com uma central de inteligência militar. Nessa

ENCONTRADO

(PRIMEIRO LOCAL SECRETO)

www.mecanicavetorial.com/confidencial

WHITE HOUSE (Casa Branca)

(Satélite)



COORDENADAS: 38.897692,-77.036514

A Casa Branca é a sede oficial do Poder Executivo dos Estados Unidos da América, sendo também a residência oficial do presidente da República. A Casa Branca foi, desde o início, notavelmente aberta ao público até o início do século XX. O presidente Thomas Jefferson manteve uma casa aberta para a sua segunda inauguração em 1825 e muitas das pessoas presentes na sua cerimônia de juramento no Capitólio seguiram-no à casa, onde foram recebidas na Sala Azul. Jefferson também permitiu visitas públicas a sua residência, as quais tiveram continuação, exceto durante os tempos de guerra, e iniciaram a tradição das recepções atuais no Dia de Ano Novo e no 14 de Julho. Tais recepções terminaram no início da década de 1930, embora o presidente Bill Clinton tenha revivido brevemente a casa aberta do Dia de Ano Novo durante o seu primeiro mandato. Em anos recentes, a Casa Branca tem estado fechada a visitantes devido às preocupações com o terrorismo.

Figura 2. Carta do primeiro local secreto encontrado

carta (Figura 2), existem duas imagens do local (uma visão terrestre e outra de satélite com as coordenadas para que o participante possa futuramente visualizar no mapa fornecido para a cidade ou por uma ferramenta como o *Google Maps*) e um pequeno texto com curiosidades sobre o local.

Logo após o grupo ter encontrado as coordenadas do primeiro local, recebe uma nova carta sobre o próximo local e essa dinâmica de cartas se mantém até que sejam encontrados todos os procurados. Conforme pode ser visto no Quadro 1, os comandos para a descoberta dos locais secretos ficam cada vez mais sofisticados, exigindo operações matemáticas cada vez mais complexas na medida em que o jogo progride.

RESULTADOS

A atividade proposta foi aplicada em dois semestres letivos em turmas de Física 1 em um curso de Engenharia com a formação de grupos com 3 ou 4 estudantes. Para grupos com mais participantes, a experiência corre o risco de não ter a participação de todos os integrantes, conforme observado em alguns grupos especiais com 5 integrantes.

Foi possível observar uma atmosfera em sala de aula bastante receptiva a novas construções conceituais e a mobilização dos estudantes em prol de uma aprendizagem ativa. Nas aulas após a atividade foi possível fazer a formalização de novos conceitos com base na experiência realizada e os estudantes se mostraram dispostos a fazer essas novas associações.

Como existem formas diferentes para a resolução das questões, as aulas posteriores também serviram para compartilhar essas experiências com toda a turma servindo para o reforço da aprendizagem.

O planejamento de tempo para a atividade depende de algumas variáveis: a) público-alvo; b) explicações iniciais da dinâmica; c) divisão em grupos; d) resolução do quebra-cabeça; e) resolução do problema do mapa 1; f) resolução dos problemas de cada uma das cartas; g) utilização das coordenadas obtidas na resolução do desafio de cada carta com dicas para encontrar o local no mapa.

Sendo assim, as experiências mostraram que a utilização de um mapa completo para auxiliar na montagem e utilizar problemas menos complexos no início da atividade facilitam nesse planejamento.

A DINÂMICA COMO UMA ATIVIDADE EXTENSIONISTA

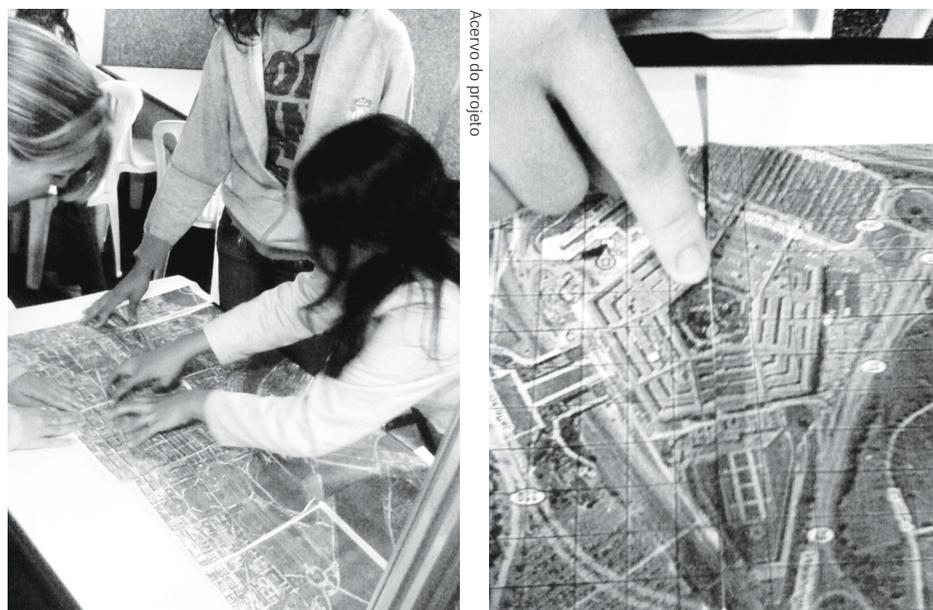
Tendo em vista a oportunidade que a extensão universitária oferece no sentido de ser um caminho prolífico para a reflexão do ensino e da pesquisa (ANGELIM, 2010) e, principalmente, trazendo um sentido maior em estender as experiências e descobertas da universidade ao usufruto da comunidade, é que a metodologia do Onde está Osama? foi aplicada a outro público-alvo.

A dinâmica foi realizada no estande da Universidade de Brasília durante a 7ª Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT) realizada no segundo semestre de 2010. Os participantes eram, em sua maioria, estudantes de Ensino Médio e Ensino Fundamental.

Devido à grande disparidade na idade e formação dos participantes, as expectativas e o nível de engajamento na atividade não foram uniformes. Notou-se que os estudantes mostraram-se receptivos à atividade, se habilitando para montar o mapa da cidade e ouvir orientações do professor. Após a montagem do mapa, a motivação dos alunos divergia no sentido de que aqueles

que tinham a formação matemática adequada persistiam e os alunos mais novos que ainda não haviam sido apresentados a conceitos como vetores e plano cartesiano apenas observavam e rapidamente buscavam outras atividades.

Um aspecto interessante de confrontar uma audiência tão heterogênea foi constatar que a dinâmica proposta poderia ser aplicada em contextos muito abrangentes. Os estudantes se apresentavam espontaneamente para iniciar a atividade mesmo sem saber exatamente o que ela consistiria e demonstravam bastante curiosidade em conhecer quem eram e onde estavam os suspeitos, particularmente o Osama. Os participantes mais novos muitas vezes se sentiam intimidados pela matemática e abandonavam a atividade, mas ocasionalmente voltavam para descobrir se alguém encontrou o Osama.



Figuras 3 e 4. Imagens da atividade de extensão na 7ª SNCT

Alguns alunos novos, no entanto, persistiam e mostravam bastante desenvoltura mesmo sem ter sido apresentado formalmente à matemática vetorial. A Figura 3 apresenta algumas imagens da atividade de extensão realizada.

Os alunos que se engajaram na atividade, principalmente aqueles que já cursavam o Ensino Médio, se mostraram curiosos a respeito de quais disciplinas e profissões utilizariam os conceitos vetoriais trabalhados na dinâmica.

CONCLUSÃO

Com base nas experiências realizadas, foi possível concluir que a atividade Onde está Osama? conseguiu capturar com sucesso a atenção e engajamento dos estudantes de várias idades. O resultado em sala de aula mostrou que este engajamento reflete em melhor aprendizado dos cálculos com vetores subentendido nesta atividade, contudo, não foi possível fazer uma comparação com uma turma controle.

Para a atividade em sala de aula, sugere-se atenção especial ao número de componentes nos grupos e sobre o tempo total disponível pelo docente. Sugere-se que seja fornecida uma imagem do mapa montado para diminuir o tempo de montagem de modo que os estudantes possam ter um envolvimento maior na resolução dos pequenos problemas. Além disso, problemas iniciais complexos são desmotivadores e prejudicam a autonomia do grupo, já que necessitam de apoio do docente para encontrar os resultados.

Essas constatações sugerem que uma dinâmica semelhante à exposta poderá ser aplicada com sucesso em turmas de diversas faixas etárias e níveis de escolaridade, bastando adaptar a dificuldade dos desafios matemáticos para a audiência escolhida. É lógico que outros cenários, que não a procura por Osama, também podem ser utilizados para explorar de forma interdisciplinar conteúdos diferentes e em diferentes contextos como, por exemplo, a Guerra de Canudos ou a história da construção de Brasília.

Para a atividade extensionista, os estudantes se mostraram mais interessados em saber mais sobre os cursos que utilizam esse tipo de cálculo. Nesse sentido, dinâmicas similares à Onde está Osama? podem ser um bom caminho para divulgação de profissões diversas ligadas às ciências exatas, despertando o interesse e a vocação para tais áreas que são consideradas fundamentais para o crescimento tecnológico do país.

REFERÊNCIAS

- ANGELIM, M. L. P. Universidade de Brasília: Extensão Universitária e as Práticas de Educação Popular. *Revista Participação*, DEX/UnB, n.18, dez 2010, p. 55-60.
- AUSUBEL, D. P. *Educational psychology: a cognitive view*. Nova York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- _____. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Porto: Portugal: Plátano, 2003.
- BRIGHT, G. W.; HARVEY, J. G.; WHEELER, M. M. Learning and Mathematics Games. *Journal for Research Mathematics Education Monograph*. Springer, 1985.
- FRAGELLI, R. R., MENDES, F. M. Batalha Naval dos Extremos Locais: Jogos de Aprendizagem para o Ensino dos Cálculos. In: PAEE'2011- Third International Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE, Lisboa, 2011): Aligning Engineering Education with Engineering Challenges v. 1. p. 91-97
- FRAGELLI, R. R.; VAINSTEIN, M H. O Labirinto do Rato Cego: Aprendizagem Baseada em Projeto em Algoritmos e Programação de Computadores. In: PAEE'2011 - PAEE'2011- Third International Symposium on Project Approaches in Engineering Education (PAEE, Lisboa, 2011): Aligning Engineering Education with Engineering Challenges v. 1. p. 99-105
- MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.
- _____. *A Teoria da Aprendizagem Significativa e sua implementação em sala de aula*. Brasília: Universidade de Brasília, 2006.
- PRENSKY, M. *The Digital Game-Based Learning Revolution*. San Francisco: McGraw-Hill, 2001.
- WALKER, A.; SHELTON, B. E. Problem-Based Educational Games: Connections, Prescriptions, and Assessment. *Journal of Interactive Learning Research*, 2008.

Recebido em março de 2012
Aprovado em junho de 2012

Ricardo Ramos Fragelli é professor doutor em Ciências Mecânicas, da Faculdade UnB Gama – FGA e lidera o Grupo de Pesquisa em Sistemas Inteligentes e Adaptativos (GPSIA) onde desenvolve pesquisa e orienta trabalhos sobre simuladores interativos e sobre o uso de TIC no ensino superior, fragelli@unb.br

Fábio Macedo Mendes é professor doutor adjunto da Faculdade UnB Gama - FGA, fabiomendes@unb.br

PRÁTICAS DE EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DO(A) PROFESSOR(A) DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA MATERNA: UMA EXPERIÊNCIA DE PESQUISA-AÇÃO

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago.

Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo.

Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

Paulo Freire

Viviane Cristina Vieira Sebba Ramalho

Ormezinda Maria Ribeiro

Ulisdete Rodrigues de Souza Rodrigues

RESUMO

Neste artigo, discutimos resultados de uma pesquisa-ação organizada a partir da oferta de cursos de extensão de leitura e produção de textual a alunos(as) de Ensino Médio das escolas de Brasília e entorno. Como atividade parcial de estágio, estudantes de Estágio Supervisionado em Português da Universidade de Brasília planejaram e ministraram cursos de extensão em 2011, sob supervisão das professoras, buscando colocar em prática as teorias mais recentes da linguística moderna, que fundamentam as diretrizes educacionais nacionais e que são estudadas no curso de Letras-Português (BAGNO, 2004; BORTONE; MARTINS, 2008; BRASIL, 1998(a), (b); ELIAS, 2011; KOCH, 2009; MARCUSCHI, 2008; RAMALHO; RESENDE, 2011; RESENDE; RAMALHO, 2006, e no prelo; RIBEIRO, 2008; SOUZA RODRIGUES, 2010; VOESE, 2004). A pesquisa mostra a potencialidade das atividades de extensão para promover espaços reflexivos de prática-teórica aos(às) professores(as) em formação.

Palavras-chave: pesquisa-ação; atividade de extensão; leitura e produção textual; estágio supervisionado

ABSTRACT

In this article, we discuss the results of a research-action initiative regarding reading and creative writing extension courses ministered to high school students in Brasilia and outskirts. As part of their internship activities and under the professors' guidance, Supervised Internship students taking Portuguese at the University of Brasilia planned and ministered extension courses in 2011. The latest theories in the field of modern Linguistics, which are studied in the Languages-Portuguese course, were put into practice and substantiate national educational guidelines (BAGNO, 2004; BORTONE; MARTINS, 2008; BRASIL, 1998a, b; ELIAS, 2011; KOCH, 2009; MARCUSCHI, 2008; RAMALHO; RESENDE, 2011; RESENDE; RAMALHO, 2006, e no prelo; RIBEIRO, 2008; SOUZA RODRIGUES, 2010; VOESE, 2004). This research shows the potential of extension activities in promoting reflective spaces of theory-practice for teachers in training.

Keywords: research-action; extension courses; reading and creative writing; supervised internship

Neste trabalho, apresentamos uma experiência de pesquisa-ação desenvolvida na UnB com formandos(as) em Letras-Português que cursaram disciplinas de estágio docente em 2011. Como proposta de intervenção na sociedade, propomos aos(as) estagiários(as) o planejamento e oferta de cursos de extensão de leitura e produção de textual para alunos(as) de Ensino Médio das escolas de Brasília e entorno. Sob nossa supervisão, os(as) professores(as) em formação enfrentaram o desafio de colocar em prática as teorias mais recentes da linguística moderna, que fundamentam as diretrizes educacionais nacionais e que são estudadas do curso de Letras-Português (BAGNO, 2004; BORTONE; MARTINS, 2008; BRASIL, 1998a, b; ELIAS, 2011; KOCH, 2009; MARCUSCHI, 2008; RAMALHO; RESENDE, 2011; RESENDE; RAMALHO, 2006, e no prelo; RIBEIRO, 2008; SOUZA RODRIGUES, 2010; VOESE, 2004).

Para apresentar alguns resultados da pesquisa-ação, organizamos o artigo em três seções. Na primeira seção, fazemos uma descrição dos caminhos da pesquisa-ação e do projeto de cursos de extensão. Na segunda seção, apresentamos brevemente a concepção de língua e de ensino de Português como língua materna que fundamenta nosso trabalho e, por fim, ilustramos a execução dos cursos de extensão, trazendo exemplos de aulas ministradas bem como relatos dos(as) estagiários(as) acerca da prática docente. A pesquisa mostra a potencialidade das atividades de extensão para promover espaços reflexivos de prática-teórica aos(as) professores(as) em formação.

A PROPOSTA DE PESQUISA-AÇÃO

Em nossa prática docente nas várias disciplinas de formação inicial de professores(as) de português como língua materna no curso de Letras da Universidade de Brasília, buscamos articular ensino, pesquisa e extensão. A experiência de pesquisa-ação que discutimos aqui provém dessas ações. Iniciamos nossos trabalhos em 2009 com o projeto em curso Desenvolvendo um método inovador para ensino de leitura e produção de textos na Universidade de Brasília: a reescrita de textos, apoiado pelo Decanato de Ensino de Graduação (DEG/UnB) no âmbito do projeto Reuni¹, e também com o projeto Disciplinas de texto no contexto das novas TICs: atendimento à demanda e inovação em tecnologias de ensino-aprendizagem, desenvolvido em 2010 e 2011 com o apoio da Capes e do DEG/UnB (DIAS et al., no prelo).

Em linhas gerais, esses projetos buscam colocar em prática os conhecimentos sobre leitura e produção textual de nossos(as) alunos(as), fazendo com que ele(as) atuem no processo de planejamento, escrita, revisão e reescrita de textos por estudantes universitários nas diversas disciplinas de textos que oferecemos no Depto. de Linguística (IL/LIP), como Leitura e Produção de Textos, Português Instrumental, Prática de Textos, Oficina de Prática de Textos, dentre outras.

Quando tivemos a oportunidade de atuar nas disciplinas de Estágio Docente, buscamos articular os projetos iniciais com uma iniciativa de pesquisa-ação; desta vez, abarcando a comunidade de Brasília e Entorno, e não só atores da Universidade. Com cadastro no Interfoco/Sigproj-MEC, aprovação do Decanato de Extensão da UnB (DEX), e com apoio da Gerência de Interação Educacional do Cespe/Fórum Permanente de Estudantes, organizamos dois cursos de extensão em 2011. O primeiro, oferecido no primeiro semestre, Ler com prazer e escrever sem medo, atendeu cerca de 800 estudantes da educação básica, matriculados no 9º ano do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. O segundo, realizado no segundo semestre, Ler e escrever na universidade, atendeu cerca de 500 estudantes do Ensino Médio. O “plano de ação” geral da pesquisa-ação foi trabalhar, juntamente com os(as) estudantes de Letras, na construção, planejamento e execução da atividade de extensão seguindo as diretrizes nacionais para ensino de Português como língua materna.

Tendo em vista a finalidade do ensino de Língua Portuguesa preconizado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), qual seja, o desenvolvimento das quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever, bem como considerando a organização do ensino segundo o eixo uso-reflexão-uso, os cursos, com 16 horas presenciais, foram planejados para atingir os seguintes objetivos gerais:

- a. promover práticas de ensino-aprendizagem que visem ao aperfeiçoamento das competências linguísticas de estudantes do Ensino Médio, tendo em vista seu futuro profissional e sua preparação para processos seletivos e exames nacionais;
- b. favorecer, ao(à) licenciando(a) em Letras, o desenvolvimento de reflexões acerca das práticas de ensino de leitura, produção textual e análise linguística;

1 Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni)

- c. favorecer, ao(à) licenciando(a) em Letras, a aplicação de conceitos da linguística de vertente sociodiscursiva e sociointeracional nas práticas de ensino-aprendizagem de língua materna no Ensino Médio;
- d. favorecer, ao(à) licenciando(a) em Letras, o desenvolvimento da capacidade de reflexão, da autonomia docente, do espírito científico e da capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos no curso para aperfeiçoar sua prática pedagógica e profissional.

Conforme definição de André (2010, p. 33), a pesquisa-ação “envolve sempre um plano de ação, plano esse que se baseia em objetivos, em um processo de acompanhamento e controle da ação planejada e no relato concomitante desse processo, recebendo muitas vezes o nome de intervenção”. Ainda segundo a autora, é uma ação sistemática e controlada do(a) pesquisador(a), que inclui análise, coleta de dados e conceituação dos problemas; planejamento da ação, execução e nova coleta de dados para avaliá-la, e repetição desse ciclo de atividades. No caso de nossa experiência, a partir do plano de ação exposto acima, passamos a trabalhar na construção e execução dos cursos, localizando problemas, planejando ações, executando-as e revisando reflexivamente o processo.

A despeito de a legislação definir que a prática de estágio seja realizada em escolas regulares, os projetos de pesquisa-ação/ extensão junto à comunidade têm se mostrado bastante produtivos para, primeiro, evitar que “as práticas de estágio sejam dirigidas em função de atividades programadas *a priori*, sem que tenham surgido discussões entre educador-educando, no cotidiano da sala de aula (PICONEZ, 2011, p. 15), e, segundo, para proporcionar o exercício coletivo da dialética prática-teoria-prática, de modo que o(a) futuro(a) professor(a) perceba, seguindo a postura discutida também em Bortoni-Ricardo (2008) e Bortone e Martins (2008), que:

(...) sua prática envolve um comportamento de observação, reflexão crítica e reorganização de suas ações. Essas características colocam-no próximo à postura de um pesquisador, não numa postura acadêmica, mas como investigador preocupado em aproveitar as atividades comuns de sala de aula e delas extrair respostas que reorientam sua prática pedagógica com os alunos (KENSKI, 2011, p. 37).

O ciclo de atividades da pesquisa-ação (coleta de dados – conceituação dos problemas – planejamento da ação – execução – nova coleta de dados – avaliação) teve início com reflexões sobre o papel do(a) professor(a) como pesquisador(a) e mediador(a) da construção do conhecimento bem como sobre a concepção de língua que orientaria nossas ações.

CONCEPÇÃO DE LÍNGUA/LINGUAGEM DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Na concepção preconizada pelos PCNs (BRASIL, 1998a, p. 22), e que fundamentou os projetos de curso de extensão, a língua é vista segundo seu uso na sociedade, daí a *linguagem* ser compreendida como uma:

(...) forma de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos da sua história. Dessa forma, se produz linguagem tanto numa conversa de bar, entre amigos, quanto ao escrever uma lista de compras, ou ao redigir uma carta – diferentes práticas sociais das quais se pode participar. (...) Dessa perspectiva, a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas.

Partindo de tal perspectiva, o ensino tradicional de regras da gramática normativa de modo descontextualizado e fundado na memorização de nomenclaturas não se justifica. O desafio que hoje se impõe é o de promover práticas de ensino-aprendizagem orientadas por processos de ação-reflexão-ação, ou uso-reflexão-uso, de modo que “tanto o ponto de partida como a finalidade do ensino da língua seja a produção/compreensão de discursos”, isto é:

(...) as situações didáticas são organizadas em função da análise que se faz dos produtos obtidos nesse processo e do próprio processo. Essa análise permite ao professor levantar necessidades, dificuldades e facilidades dos alunos e priorizar aspectos a serem abordados/discutidos. Isso favorece uma revisão dos procedimentos e dos recursos linguísticos utilizados na produção, o conhecimento e a aprendizagem de novos procedimentos/recursos a serem utilizados em produções futuras. Assim, os conteúdos são organizados em sub-blocos que remetem a práticas de uso da linguagem – de produção de textos, de leitura, de análise e reflexão sobre a língua (BRASIL, 1998a, p. 35).

O estudo de tal concepção de língua como prática social é oportunizado ao(à) estudante de Letras ao longo de todo o curso, mas nos estágios, mais especificamente, a discussão avança com mais ênfase na direção da dialética prática-teoria-prática,

como um caminho crítico e reflexivo em busca da superação de alguns impasses verificados na história da disciplina Língua Portuguesa, a exemplo do(a):

- legitimação e disseminação do preconceito linguístico, uma faceta do preconceito social contra camadas estigmatizadas (pela origem, classe social, gênero social, etnia etc.);
- visão dissimuladora das variedades linguísticas como exclusivamente associadas a diferenças geográficas;
- primazia do ensino pautado na reprodução, memorização e transmissão de conteúdos gramaticais;
- tratamento da leitura (isso quando proposta) como atividade obrigatória, monótona, monológica e orientada para a adivinhação “da interpretação autorizada”; além das temáticas disciplinadoras das leituras infanto-juvenis;
- tratamento da escrita (também quando há espaço para a escrita) como atividade obrigatória, monótona, monológica de preenchimento de linhas, em “tipos textuais” pré-determinados, para a correção subsequente do(a) interlocutor(a) professor(a);
- silêncio da sala de aula, em que o(a) aluno(a) não fala e, se fala, é de maneira assistemática (quando não “indisciplinar”), o que tende a associar oralidade a informalidade;
- equivocada equiparação entre “língua” e “norma padrão”, como se esta fosse “a mais correta” e a realmente utilizada pelos(as) falantes brasileiros(as), deslegitimando as demais variedades, dentre outros problemas.

A compreensão crítica da linguagem como dinâmica, funcional, dialógica, ou seja, como parte integrante das práticas sociais, sociocultural e historicamente situadas, em que agimos e interagimos estabelecendo relações sociais em um mundo material concreto; representamos o mundo e as pessoas e, ainda, identificamos ao mundo, a nós mesmos(as) e a outrem pela linguagem (RAMALHO; RESENDE, 2011; RESENDE; RAMALHO, 2006; no prelo), é a que, segundo as diretrizes nacionais da educação, condizentes com os avanços da linguística moderna, deve orientar o ensino de português como língua materna.

O conhecimento desses pressupostos, por parte dos(as) professores(as) em formação, é essencial para um trabalho mais próximo do que preconizam as diretrizes e avaliações educacionais, uma vez que, como observou Kleiman (2008, p. 488):

(...) uma das razões para as incertezas do professor face à mudança paradigmática profissional, que coincide com um ambiente de desprestígio e exacerbação dos docentes, é o desconhecimento, por parte do alfabetizador e do professor de língua portuguesa, das teorias de linguagem que embasam os documentos oficiais, pois elas não fazem parte da maioria dos programas dos cursos de Pedagogia e Letras que os formam. (Kleiman, 2008, p. 488)

Conforme Fairclough (2001, 1995, p. 221), esse conhecimento contribui para “a formação de educadores(as) críticos(as) preparados(as) para atuar em programas de consciência linguística crítica”, ou seja, em “programas que buscam desenvolver a capacidade das pessoas para a crítica linguística, incluindo capacidades de análise reflexiva do próprio processo educativo”. Como endossa Cox (2010, p. 181):

(...) na atual conjuntura, se quisermos formar (e não apenas informar) professores de línguas com a densidade necessária para implementar de modo consequente a nova proposta curricular, temos de realizar escolhas. E a base de nossas escolhas seria o perfil de professores visualizado pelos documentos que estão regendo o Ensino Básico. Que cara deveria ter o curso de Letras que hoje habilita professores para atuar no Ensino Fundamental e Médio? (Cox, 2010, p. 181)

Ressalte-se a pertinência da ideia de que não se pode mais separar no curso de Letras “as disciplinas de língua das de linguística. Hoje um currículo sério não pode mais abalizar um estudo de língua que se faça à margem dos conhecimentos produzidos pela linguística”. Tendo em vista a preocupação e o compromisso de contribuir para a formação de professores(as) de língua materna preparados(as) para refletir criticamente sobre sua prática, para propor e executar ações coerentes com a consciência linguística crítica, é que oportunizamos nas dinâmicas de estágio docente espaços para reflexão e crítica sobre práticas docentes.

No que se segue, ilustraremos alguns resultados dos projetos de cursos de extensão resultantes da pesquisa-ação discutida aqui.

CONSTRUINDO A AÇÃO DE EXTENSÃO

Em síntese, no trabalho de orientação e supervisão, instigamos os(as) professores(as) em formação a recorrerem às teorias discursivas e sociointeracionistas estudadas no curso de Letras bem como em Estágio 1 para planejarem e executarem, em Está-

gio 2, cursos de extensão, com duração de quatro encontros presenciais de 4 horas, cujo objetivo central fosse trabalhar com práticas de uso-reflexão-uso da linguagem, preconizadas pelas diretrizes educacionais, fazendo a transposição didática das teorias estudadas. Foram muitos os sucessos e também insucessos identificados no percurso, mas que, neste caso, são parte do ciclo da pesquisa-ação bem como do desenvolvimento da prática autônoma e emancipatória do(a) professor(a) crítico em formação.

A oficina que apresentaremos foi realizada com turmas dos cursos de extensão de 2º e 3º anos do Ensino Médio, com base no seguinte plano de aula:

Tabela 1. Plano de aula

<p>Ponto de partida ou problematização: questões relacionadas ao respeito à diversidade cultural e linguística e ao preconceito.</p>
<p>Programação prático-teórica:</p> <ul style="list-style-type: none">– Gêneros textuais;– Intertextualidade;– Coesão e coerência;– Argumentação oral e escrita. <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">– Trabalhar o tema diversidade a partir de diferentes gêneros textuais.– Promover atividades que desenvolvam noções de intertextualidade, coesão e coerência;– Desenvolver a capacidade argumentativa através da produção de textos orais e escritos;– Comparar textos de diversos gêneros.
<p>Metodologia: Leitura e análise dos textos propostos, produção de textos a partir do tema, abertura para exposição da opinião dos(as) alunos(as), discussão acerca da questão da diversidade.</p> <p>Recursos didáticos: Quadro, folhas brancas, aparelho de som, data show, material didático (textos, quadrinhos, ilustrações, música).</p>
<p>Procedimentos (desenvolvimento da aula):</p> <p>Leitura do texto principal (Racismo na educação infantil, de Sueli Carneiro, disponível em: <http://www.inclusive.org.br/?p=17958>) e discussão acerca de pontos polêmicos do texto, como a constatação da presença de posturas e ações racistas na educação infantil, apontada pela autora;</p> <ul style="list-style-type: none">• Audição da música Ninguém = Ninguém, dos Engenheiros do Hawaii, seguida de análise de elementos estilísticos, sonoros e linguísticos, como intertextualidade; <p>Apresentação e discussão do vídeo Imagine uma menina com cabelos de Brasil, que discute a questão da diversidade cultural e linguística, disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=zoSm3XcHgDQ&feature=related>.</p> <p>Produção de texto argumentativo (carta do(a) leitor(a)) para a autora do texto principal (Racismo na educação infantil), seguida de revisão coletiva e reescrita da versão final a ser enviada à autora.</p>
<p>Avaliação (do alcance dos objetivos da aula): participação dos(as) alunos(as) nas atividades de leitura-oralidade-escuta e escrita.</p>

Como se nota, a aula aborda temas preocupantes de nosso meio social, e que devem ser discutidos na escola de maneira sistemática e responsável, assumindo uma postura crítica frente aos problemas sociais, assim como promove práticas de uso-reflexão-uso da língua contemplando (de maneira dinâmica e próxima da realidade do(a) aluno(a)) as ações de ler-escrever-falar-escutar e refletir sobre a língua a partir de discursos, isto é, de usos reais da língua.

Para ilustrar, apresentamos uma das produções textuais resultantes da oficina.:

A breve discussão realizada aqui revela que são inúmeras as possibilidades e imenso o potencial de trabalho com a extensão na formação de professores(as). Certamente, é um trabalho que exige muito de nós, professores(as), assim como dos(as) estudantes além da própria universidade, já que aspectos logísticos são fundamentais para a execução de atividades como esta. Também são muitos os percalços e obstáculos a serem superados nesse processo de transformação de práticas tradicionais escolares tão arraigadas, como relatam os(as) próprios(as) professores(as) em formação.

O esforço de empreender práticas de pesquisa-ação entre universidade e comunidade é trabalhoso, e a prática tem mostrado a necessidade de a universidade ir até à comunidade, e não o contrário, a despeito de todo tipo de dificuldades que encontramos para levar a cabo tal projeto. O Relato (1) é representativo dessa percepção apontada pelos(as) professores(as) em formação que participaram das atividades supervisionadas de estágio:

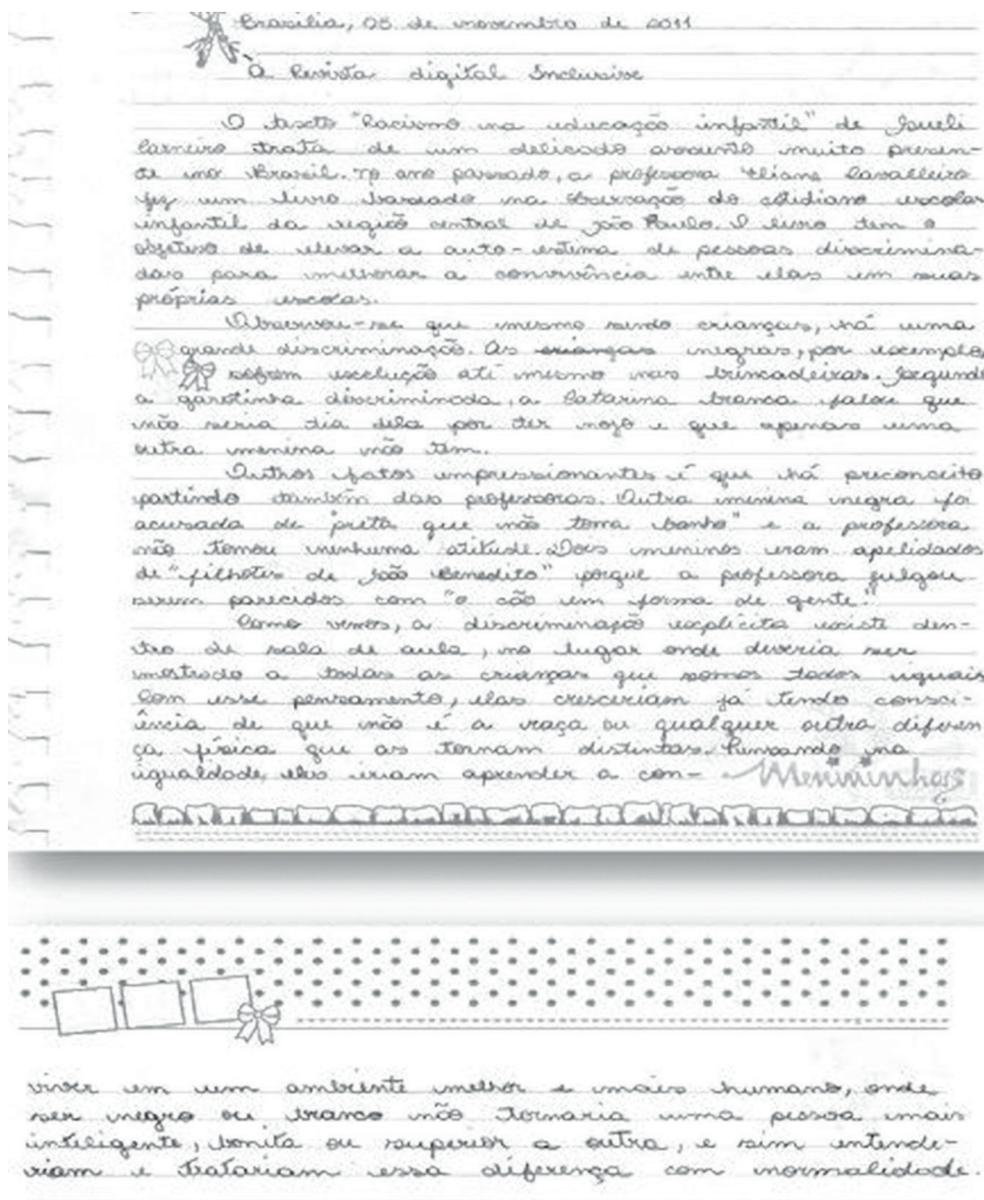


Figura 1. Texto resultante da oficina

"A oportunidade de um curso fora da escola favoreceu uma melhor segurança e real prática docente, diante das situações pelas quais passam os alunos quando vão procurar uma escola para estagiar. O curso foi de intensa produção e reflexão, cujo material de apoio possui excelente qualidade. Contudo, alunos de escolas particulares dominaram as salas. Havia muito poucos alunos carentes. Talvez a divulgação tivesse sido imbecile, ou o deslocamento implicasse em dificuldade para esses alunos. Percebo, portanto, que cursos como estes deveriam ter prioridade para com a população carente, que tem menos acesso a práticas de letramento, visto que sua exposição interfere na aquisição das competências. (RELATO 1)"

Então, por um lado, os(as) professores(as) em formação não são muito bem recebidos(as) em escolas regulares, conforme Relato 1, e, por outro lado, os(as) professores(as) em formação apontam, com razão, que os cursos de extensão não oferecem uma visão "real" da vida escolar, como ilustramos com o Relato (2):

"Em relação à minha aprendizagem, o curso funcionou como uma ferramenta de autoconhecimento. Pude reafirmar meu gosto por dar aula e minha paixão pelo português. Fiquei feliz com as discussões que tivemos em sala e percebi em mim a intenção constante de mostrar aos alunos pontos de vista diversos. Percebi, também, como coloquei em prática conhecimentos teóricos relacionados ao ensino que adquiri durante o curso, embora muitas vezes tenha tido problemas e insatisfações com as matérias de educação. Por ter se tratado de um curso de extensão, entendo que o perfil dos alunos não é o que se costuma encontrar em uma sala de aula comum. Relato (2)"

A experiência com a extensão indica um caminho para práticas de estágio que conjuguem momentos na "escola real" e mo-

mentos produtivos de pesquisa-ação com a comunidade, quer no espaço da universidade – recebendo estudantes para conhecer um espaço que é público e ao qual todos(as) deveriam ter acesso –, quer na própria escola dos(as) estudantes – de modo a levar os saberes universitários à comunidade.

Mais um impasse levantado com frequência pelos(as) futuros(as) professores(as) é o choque com uma realidade em que o ensino de língua portuguesa está todo orientado para a “aprovação no vestibular” na universidade pública, conforme ilustra o Relato (3):

“Por causa da dinâmica [de apresentação], pude ter uma noção melhor sobre a realidade da turma, e o primeiro ponto com que me deparei foi o fato de eles estarem muito preocupados com o vestibular e com o futuro deles, pois muitos desenharam um livro, ou algo similar, para representar a fase da vida em que estão. Esse ponto não havia sido levado em consideração quando preparei as aulas (tanto que na apresentação não perguntei qual curso queriam fazer) e não tinha como foco ajudá-los nesse ponto específico, mas em um aspecto mais geral das quatro habilidades: ler, escrever, falar, escutar e refletir sobre a língua. Mas isso foi uma falha que busquei remediar nas aulas seguintes. Claro que de nenhuma forma o curso se tornou preparatório para o vestibular, mas esse aspecto passou a ser parte da aula. Aliás, quando disse que o curso não visava o vestibular, houve uma certa decepção por parte dos alunos. Parece-me que muitos estavam lá por causa disso e, talvez, esse seja um motivo de alguns alunos terem abandonado o curso. Relato (3).”

Essa é uma queixa apontada recorrentemente nas oficinas e relatórios de estágio: os constrangimentos vindos da instituição, dos familiares, que dificultam práticas inovadoras de ensino de língua materna. No entanto, devemos lembrar que os processos seletivos para ingresso em universidades brasileiras têm passado por mudanças significativas, a fim de atender à perspectiva sociointeracional e discursiva preconizada pelas diretrizes nacionais de educação para ensino de Português como língua materna. Nesse ponto, o trabalho de extensão também contribui para derrubar mitos e crenças equivocadas sobre a finalidade do ensino-aprendizagem de língua materna, que não deve se restringir a transmissão de nomenclaturas gramaticais inócuas, mas que deve, sim, ser um espaço dialógico de ação, reflexão e construção de conhecimentos e práticas ligadas a atividades reais e autênticas de letramento e oralidade.

As recorrências de dificuldades de cunho mais pedagógico dizem respeito aos obstáculos impostos por uma tradição de aulas expositivas que “seguem o livro didático”, como ilustra o Relato (4):

“Um aspecto que me desagradou foi que as aulas pareceram meio repetitivas, com uma estrutura similar, e até textos de gêneros bem parecidos. Não sei como eu poderia preparar as aulas de tal forma que correspondessem aos objetivos do curso, mas a maneira como tudo aconteceu me pareceu um tanto superficial e não sei se saímos do esquema canônico das aulas em colégio. O livrinho didático [preparado como material de apoio pelos(as) estudantes] ajuda, mas, de certa forma, restringe, pois se não fazemos tudo o que é proposto, causa uma sensação ruim. Parecia que tinha muita coisa programada, e por isso, não dava para aprofundar tanto, “mastigar” bem os textos e ideias. Essa prática reforçou a minha vontade em seguir a profissão de docente, mesmo diante dos contratempos que existem, e me trouxe muita satisfação pessoal e a certeza de ter feito a escolha certa. Embora veja que preciso melhorar em alguns pontos, que ainda tenho deficiências, não me preocupo, pois me parece muito natural, e o tempo resolverá essas questões. Relato (4)”

Mesmo tendo a liberdade de organizar suas aulas, preparar e utilizar materiais de apoio como bem planejassem, os(as) futuros(as) professores(as) acabavam, como eles(as) mesmos(as) constatam, elaborando “um livrinho didático” que seguiam do início ao fim das aulas, e que não lhes oferecia muita diversidade de dinâmicas, leituras, gêneros discursivos, participação e envolvimento dos(as) alunos(as) do curso.

Isso aponta para práticas arraigadas de ensino tradicional, de difícil superação, já que a mudança demanda pesquisa, estudo, reflexão, autonomia, para definição de estratégias e abordagens didático-pedagógicas a partir de observação crítica do desempenho de turmas específicas. Ou seja, mudanças desejáveis nas práticas de ensino-aprendizagem de português como língua materna demandam posturas coerentes com a prática do(a) professor(a)-pesquisador(a), em condições satisfatórias de trabalho intelectual docente, e não o que vimos hoje: professores(as) técnico(as) em condições precárias de trabalho.

Na experiência de extensão, os(as) estagiários(as) constataram na própria prática, por si mesmos(as) sob nossa supervisão, a relevância dos *projetos de letramento*, isto é, de um “conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da leitura-escrita” (KLEIMAN, 2008, p. 509), como eixo de trabalho de ensino-aprendizagem de língua materna. Essa construção de conhecimento se deu como resultado da prática, como resultado da experiência extensionista junto à comunidade, o que levou os(as) estagiários(as) a reconhecerem, reflexivamente, que a ação, a prática social real (por exemplo, a elaboração de um livrinho de contos da turma), deve preceder o “conteúdo” (por exemplo, os verbos que estão no conto, ou mesmo a estrutura composicional do conto). A percepção de que a prática de estágio, nesses moldes, é significativa e envolvente porque se desenvolve em torno de um projeto de pesquisa-ação indica aos(as) futuros(as) professores(as) que um caminho para sua própria prática docente é partir de projetos de uso-reflexão-uso reais da linguagem, e não de “livrinhos didáticos” repetitivos e disciplinadores.

Neste trabalho discutimos resultados de uma pesquisa-ação organizada a partir da oferta de cursos de extensão de leitura e produção de textual a alunos(as) de Ensino Médio das escolas de Brasília e Entorno. Como atividade parcial de estágio, estudantes de Estágio Supervisionado em Português, do curso de Letras-Português da Universidade de Brasília, planejaram e ministraram cursos de extensão em 2011, sob supervisão das professoras autoras, buscando colocar em prática os conhecimentos prático-teóricos da Linguística atual de base sociointeracionista e sociodiscursiva, que fundamentam as diretrizes educacionais nacionais.

A pesquisa-ação apontou para a potencialidade das atividades de extensão na promoção de momentos reflexivos de prática-teórica aos/às futuros(as) professores(as) de português como língua materna. Práticas extensionistas como esta permitem um trabalho colaborativo com diferentes atores no esforço de oportunizar um tipo de saber ao(à) professor(a) que “sirva menos à transmissão e cobrança de conteúdos curriculares e mais a um processo de discussão, questionamento, formulação de hipóteses e sistematizações pedagógicas” (SUASSUNA, 2011, p. 133). Nesse espaço de reflexão proporcionado pelas atividades de extensão, os(as) professores(as) em formação percebem que não há “receita pronta”, como eles(as) avaliam; que a docência é um trabalho de pesquisa, de crítica, de discussão, de dúvida, de formulação e reformulação de propostas de intervenção. Como bem observou Paulo Freire (1996, p. 29), não é possível dissociar ensino e pesquisa, uma vez que “esses que-fazerem se encontram um no corpo do outro”.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- BAGNO, Marcos. (Org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola, 2004.
- BORTONE, Marcia E.; MARTINS, Cátia R. B. *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa. 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB 1998a.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino Médio/PCN Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEB 1998b.
- COX, Maria Inês P. Quem tem medo de sacrificar o latim? In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Orgs.). *Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades*. São Carlos: Pedro & João, 2010, p. 177-183.
- DIAS, Juliana F.; RESENDE, Viviane M.; RAMALHO, Viviane. Disciplinas de texto no contexto das novas TICs: atendimento à demanda e inovação em tecnologias de ensino-aprendizagem. In: *Convergência – o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino Presencial e a Distância da UnB*. Brasília: Universidade de Brasília, no prelo.
- ELIAS, Vanda M. *Ensino de língua portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman, 1995.
- _____. *Discurso e mudança social*. Izabel Magalhães (Trad./Org.). Brasília: Universidade de Brasília, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras; ABL, 2006[1996].
- KENSKI, Vani M. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágios supervisionados. In: PICONEZ, Stela C. B. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24. ed. Campinas: Papirus, 2011, p. 35-45.
- KLEIMAN, A. Os estudos de Letramento e a formação do professor de língua materna. *Linguagem em (Dis)curso*, v. 8, n. 3, 2008, p. 487-517.
- KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- PICONEZ, Stela C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática de reflexão. In: _____. (Coord.). *A prática de ensino e o estágio supervisionado*. 24. ed. Campinas: Papirus, 2011, p. 13-33.
- RESENDE, Viviane M.; RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Pontes, 2011.
- _____. *Leitura e produção de textos na universidade: roteiros de aula*. Coleção DEG Graduação. Brasília: Universidade de Brasília, no prelo.
- RIBEIRO, Ormezinda M. Nas trilhas do letramento: onde gramática e leitura se encontram. *Outras Palavras* (Brasília), v. 01, p. 121-138, 2008.
- SOUZA RODRIGUES, Ulisete R. Em busca da sílaba ótima: processos de acréscimo no Caboverdiano. *Linguagem. Estudos e Pesquisas* (UFG), v. 14, p. 211-233, 2010.
- SUASSUNA, Livia. Avaliação e reescrita de textos escolares: a mediação do professor. In: ELIAS, Vanda M. (Org.). *Ensino de Língua Portuguesa: oralidade, escrita, leitura*. São Paulo: Contexto, 2001, p. 119-134.
- VOESE, Ingo. *Análise do Discurso e o ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.

Recebido em março de 2012
Aprovado em junho de 2012

Viviane Cristina Vieira Sebba Ramalho é professora doutora do Instituto de Letras (LIP/IL/UnB) e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística, vivi@unb.br.

Ormezinda Maria Ribeiro é professora doutora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas- LIP/IL/UnB, coordenadora pedagógica do curso de Português da UAB e coordenadora de Extensão do IL/UnB, aya.ribeiro@yahoo.com.br

Ulisdete Rodrigues de Souza Rodrigues é professora doutora do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas- LIP/IL/UnB, atualmente, atuando nas áreas de Sociolinguística e Leitura e Produção de Textos, uli.rs@terra.com.br

OFICINAS PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: UMA ESTRATÉGIA DE INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO DE GRADUAÇÃO E EXTENSÃO NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA

Roberto Ribeiro da Silva

Joice de Aguiar Baptista

Ricardo Gauche

RESUMO

Este texto descreve as atividades realizadas em oficinas oferecidas para alunos de Ensino Médio de escolas públicas em Brasília, Distrito Federal, Brasil. Esta estratégia enquadra-se no contexto de uma proposta de inserção dos alunos do curso de formação de professores de Química (licenciatura em Química) em atividades de regência de classe. As oficinas, planejadas e conduzidas por alunos licenciandos, abordaram aspectos de natureza interdisciplinar relacionados à Química e ao automóvel. Os resultados observados mostraram ser esta uma estratégia de integração entre ensino de graduação e extensão universitária, eficaz na formação inicial de professores de Química.

Palavras-chave: formação de professores; oficinas interdisciplinares; extensão universitária

ABSTRACT

This paper describes the activities carried out in workshops offered for high school students attending public schools in Brasília, Brazil. This strategy fits a proposal in teacher training in chemistry (BA in Chemistry). The workshops, designed and conducted by undergraduate students, discussed issues related to Chemistry and automobiles. The results show that this is an effective integration between undergraduate courses and university extension in the initial training of Chemistry teachers.

Keywords: teacher training; interdisciplinary workshops; university extension

O curso de licenciatura em Química da Universidade de Brasília (UnB) foi implantado em 1963, década da criação da própria Universidade. Naquela época, a concepção dominante na formação de professores de Química era o que se denominava modelo “3+1”, no qual três anos eram dedicados à formação em Matemática, Física e Química e um ano de formação em disciplinas denominadas de pedagógicas ao final do curso (SANTOS et al., 1997). A ênfase dos cursos de licenciatura era a forte formação em conteúdos específicos; a formação pedagógica restringia-se ao domínio de algumas técnicas de ensino.

Uma dificuldade associada a esse modelo era o fato de que o número de professores formados era muito pequeno, em torno de cinco a seis licenciados por ano. Isso decorria do fato de a ênfase do curso ser a formação de bacharéis em Química, que podiam atuar nas indústrias. Assim, o número de alunos que optava pela licenciatura era reduzido.

Esse quadro começou a se alterar nas décadas de 1970 e 1980, com reformas curriculares que passaram a introduzir disciplinas de formação pedagógica nos anos iniciais do curso e não mais no último ano, com era feito no modelo anterior de formação de professores. No entanto, a procura por cursos de licenciatura continuou baixa, resultando em grave escassez de professores para as disciplinas de Química, Física, Matemática e Biologia. Escassez essa que ainda predomina nos dias atuais.

Na década de 1990, houve um esforço do Ministério da Educação em aumentar a formação de professores da área de Ciências e Matemática com a implantação de cursos noturnos de licenciatura. Assim, em 1993 foi criado o Curso Noturno de Licenciatura em Química da UnB, com a conseqüente extinção do curso diurno. O ingresso para o curso que foi extinto se dava para o curso de Química, devendo o aluno optar posteriormente por uma das duas habilitações (licenciatura ou bacharelado). Na nova proposta, os cursos de bacharelado (diurno) e de licenciatura (noturno) passaram a ter ingressos distintos, cada um com identidade própria.

As razões que levaram à criação do novo curso de licenciatura, desvinculado do curso de bacharelado, foram, dentre outras: consolidação de um curso com identidade própria, voltado exclusivamente para a formação de professores; a enorme carência de professores na Região Centro-Oeste; ausência de um espaço institucional dedicado ao ensino e à pesquisa em Educação Química; ausência de ações institucionais voltadas para a integração do curso com as escolas de educação básica.

Um dos pilares do novo curso dizia respeito ao conjunto de disciplinas denominado de Formação Profissional Docente (FPD). Esse conjunto, também presente na grade curricular atual da licenciatura em Química da UnB, correspondia a aproximadamente um terço do curso (cerca de 810 horas-aula). A FPD objetivava a consolidação de uma formação profissional consistente, abrangendo o domínio de conteúdos específicos e também da respectiva competência docente. Na concretização da FPD, os licenciandos cursavam disciplinas de Formação Geral em Educação, Formação em Psicologia, Formação em Ensino de Química e Formação em Prática Docente (SANTOS et al., 1997).

Na licenciatura em Química da UnB, atualmente, especificamente na Formação em Prática Docente, os alunos cursam as disciplinas *Estágio em Ensino de Química 1*, *Estágio em Ensino de Química 2* e *Contexto Escolar* nos últimos semestres do curso e objetivam permitir ao licenciando adquirir um conhecimento sobre a escola em que vai atuar como docente, as atividades desenvolvidas pelos professores e alunos, culminando com a regência no ensino.

A regência no ensino é realizada obedecendo aos conteúdos determinados pelo professor da escola, aqui denominado de supervisor, em articulação com os docentes da licenciatura responsáveis pelo estágio. Uma das limitações desse tipo processo é a pouca liberdade de executar inovações, tanto na abordagem dos conteúdos quanto nas estratégias de ensino. A Formação em Prática Docente inclui, ainda, as disciplinas *Prática de Ensino de Química* e *Prática Interdisciplinar em Ensino de Química*, que podem ser cursadas pelos licenciandos. Essas disciplinas permitem a regência com conteúdos e abordagens diferenciadas, desvinculados das grades curriculares existentes nas escolas.

À ARTICULAÇÃO ENTRE O ENSINO DE GRADUAÇÃO E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

A extensão tem-se mostrado um grande desafio para a universidade. Ao longo da história, na maioria das vezes, tem-se caracterizado como uma atividade assistencialista, na perspectiva de “levar o conhecimento à população”. No entanto, nos últimos anos, tem-se buscado desenvolver as atividades de extensão dentro de uma política institucional, explicitando seu caráter acadêmico e suas relações com o ensino e com a pesquisa (MACIEL, 2010). Alinhando-se a esta perspectiva de articulação extensão-pesquisa-ensino, o Laboratório de Pesquisas em Ensino de Química (LPEQ) da UnB vem desenvolvendo, na área de Educação Científica, um conjunto de ações que procuram articular, de modo integrado, o ensino (graduação e pós-graduação), a pesquisa e a extensão.

O carro-chefe dessas ações é o que denominamos Projeto Integração Universidade-Escola. Neste projeto, os docentes da Divisão de Ensino de Química do IQ/UnB vêm desenvolvendo ações que incluem o atendimento a professores de Ciências e alunos da

educação básica, a oferta de cursos de capacitação para professores, desenvolvimento de projetos nas escolas, oferta de oficinas para os alunos do Ensino Médio, entre outras, culminando com ações que têm levado à produção de monografias de graduação (Trabalhos de Conclusão de Curso) e dissertações de mestrado, com decorrentes trabalhos apresentados em congressos científicos e artigos publicados em periódicos. Todas essas ações são desenvolvidas em uma perspectiva de parceria com escolas e com professores em exercício. O conceito de parceria, nesse caso, rompeu com a ideia anteriormente dominante de “levar o conhecimento pronto e acabado” para as escolas.

Este artigo tem por finalidade apresentar o trabalho que foi desenvolvido na disciplina *Prática Interdisciplinar em Ensino de Química* durante os anos 2010 e 2011. A disciplina destina-se à preparação para a regência, envolvendo as seguintes etapas: concepção de uma oficina interdisciplinar; escolha e organização de material instrucional; planejamento de atividades; e avaliação. O público-alvo das oficinas foram alunos de nível médio de escolas públicas do Distrito Federal. Diferentemente das disciplinas de *Estágio Supervisionado em Ensino de Química*, que são cursadas pelos licenciandos ao final do curso, a disciplina *Prática Interdisciplinar de Ensino de Química* pode ser cursada a partir dos semestres iniciais do curso.

A realização das oficinas interdisciplinares tem-se constituído em um mecanismo de intercâmbio entre a universidade e as escolas da educação básica, na melhoria dos ensinos de graduação e de pós-graduação, e tem também nos alimentado como uma rica fonte de problemas de pesquisa, a serem desenvolvidos em parceria com os professores. A seguir são apresentados os eixos norteadores das oficinas elaboradas naquele contexto.

○ ENSINO POR TEMAS INTERDISCIPLINARES

De um modo geral, o ensino de Química tem sido realizado a partir de conteúdos descontextualizados e não problematizados. Dessa forma, é comum observar que as aprendizagens anteriores reveladas pelos alunos mostram-se superficiais e desarticuladas. Uma possibilidade de reverter essa situação é aquela em que o processo ensino-aprendizagem contemple processos metodológicos revisitados e se alicerce em pressupostos epistemológicos de intenção interdisciplinar. Entendemos que na sala de aula interdisciplinar, a autoridade é conquistada, a obrigação é substituída pela satisfação, a arrogância pela humildade, a solidão pela cooperação, a especialização pela generalidade, o grupo homogêneo pelo heterogêneo, a reprodução pela apropriação do conhecimento e a avaliação ocorre de modo a romper com as regras de controle habitualmente utilizadas (FAZENDA, 1994).

Uma alternativa, nesse sentido, é a articulação dos conteúdos tradicionais de Química (e de Ciências) com temas sociais interdisciplinares (temas geradores). Desse modo, o ensino ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser escolhidos de acordo com as realidades locais e novos temas podem ser propostos. De acordo com Santos e colaboradores (2004), a abordagem temática deve ser feita de maneira que o aluno compreenda os processos químicos envolvidos e possa discutir implicações socioambientais relacionadas ao tema, analisando mudanças nos hábitos provocadas pela tecnologia, na perspectiva crítica de contribuir para uma melhor qualidade de vida. Portanto, a abordagem temática interdisciplinar não deve ter um caráter meramente de enriquecimento cultural, haja vista ser aqui tratada de forma articulada ao conteúdo químico que se quer aprendido. A importância dessa abordagem no curso de licenciatura está na oportunidade do licenciando vislumbrar novas propostas de organização curricular.

○ PAPEL DA EXPERIMENTAÇÃO NO ENSINO

Um dos problemas identificados no ensino de Ciências (nível fundamental) e no ensino de Química (nível médio) é a ausência de experimentação. Os professores consideram que a experimentação poderia permitir uma aprendizagem mais profunda, por parte do aluno. No entanto, as instalações ou condições dos laboratórios são, em geral, deficientes. Além disso, os professores não sabem como incluir as atividades de laboratório no escasso tempo disponível. O trânsito dos alunos para os laboratórios, especialmente quando há divisões de turmas, perturba a rotina da escola e não é bem aceito pela administração. Além disso, o professor precisa de tempo extra para preparar as experiências, organizar o laboratório e arrumá-lo, ao final da aula.

Em algumas escolas, uma alternativa adotada é o desenvolvimento de atividades de laboratório em turno diferente do das aulas teóricas, havendo a alocação de professores exclusivos para o laboratório. Essa alternativa, aparentemente interessante, tem conduzido em alguns casos a uma maior desarticulação da relação teoria-prática, ou seja, os assuntos abordados nas aulas teóricas (por exemplo, no turno da manhã) nem sempre se relacionam com as experiências que estão sendo realizadas pelo outro professor no turno da tarde. Além disso, vários professores relatam a dificuldade em selecionar experiências simples relacionadas aos conteúdos teóricos.

Adicionalmente aos problemas até aqui apontados, deve-se ter em conta que a atividade de laboratório, como qualquer outra

atividade de ensino, dificilmente atingirá seus objetivos se não for cuidadosamente planejada. Como os professores alegam não ter tempo disponível para planejar, nem orientação pedagógica específica para isto, o uso da experimentação acaba sendo visto como uma situação algo mágica, faltando clareza sobre o seu papel na aprendizagem dos alunos. Por exemplo, pesquisas revelam que ainda é amplamente vigente a concepção de que a experimentação é apenas uma atividade em que os alunos manipulam objetos, permitindo, assim, uma visão de como “na prática a teoria funciona”. Na tentativa de, em conjunto com os professores da educação básica, vislumbrar possíveis soluções para o uso mais apropriado da experimentação no ensino, a equipe do Laboratório de Pesquisas em Ensino de Química do Instituto de Química da UnB (LPEQ/IQ-UnB) vem desenvolvendo estratégias em disciplinas no curso de licenciatura, bem como cursos de extensão e oficinas para alunos e professores, cujos eixos norteadores são apresentados a seguir.

O primeiro eixo norteador é a não dissociação entre o ensinar e o aprender, que está presente tanto no discurso cotidiano como em teorias psicológicas sobre a aprendizagem e sobre o desenvolvimento psicológico. Segundo essa visão, o professor não participa diretamente do processo de aprendizagem do aluno. Essa dissociação, em última instância, liga-se ao modo como se concebe a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para a visão histórico-cultural, a aprendizagem precede o desenvolvimento (VIGOSTSKI, 2000). O ensinar e o aprender seriam dois processos indissociáveis, formando uma unidade delimitadora do campo de constituição do indivíduo na cultura, o que implica a participação direta do professor na constituição de processos psíquicos do aluno. Assim, o foco da análise sobre o ensino incidiria sobre as funções intrapsíquicas do aluno possibilitadas pelo processo ensino-aprendizagem. Isto é, sobre as funções psíquicas do aluno que, efetivamente, desdobram-se em possibilidades de desenvolvimento como resultado do processo ensino-aprendizagem. Ainda conforme essa abordagem, a escola é o lugar da experiência com um novo tipo de conhecimento – aquele que é sistematizado, formal – que não substitui outros tipos (por exemplo, o cotidiano, informal), mas integra-se a eles. A particularidade da atividade escolar encontra-se no fato de que o conhecimento sistematizado cria novas necessidades e propicia o desenvolvimento da consciência reflexiva, isto é, o discernimento e o domínio voluntário do próprio ato de pensar.

O segundo eixo norteador é o papel da experimentação no ensino de Química e de Ciências. Procura-se evitar que esse ensino tenha objetivos típicos do Ensino Superior, tais como: ensinar técnicas específicas da atividade do químico (destilação, titulação, pipetagem, filtração etc.); dar nomes a equipamentos e vidrarias; ensinar a metodologia científica; demonstrar como “na prática a teoria funciona” etc. A experimentação nas oficinas visou a permitir que os alunos das escolas envolvidas pudessem estabelecer uma articulação entre fenômenos e teorias (SILVA et al., 2010) e não o desenvolvimento de habilidades manipulativas. A estratégia consistiu em apresentar fenômenos simples e de fácil realização, a partir dos quais os aspectos teóricos foram introduzidos. Outra característica foi o fato de serem experimentos abertos. Entende-se por experimentos abertos aqueles em que os fenômenos são observados e os alunos conseguem, sob orientação, relacioná-los com uma teoria, não havendo necessidade de se alcançarem resultados quantitativos próximos de valores tabelados encontrados em livros didáticos. Adicionalmente, cabe comentar que se tomou o cuidado de evitar que os experimentos fossem desenvolvidos com a perspectiva de “comprovar na prática como a teoria funciona”. Os experimentos foram conduzidos dentro de um mesmo padrão, a saber: a) observação macroscópica de um fenômeno; b) interpretação microscópica do fenômeno, ou seja, como a Ciência explica; c) expressão representacional do fenômeno observado, utilizando-se da linguagem química (fórmulas, equações, gráficos etc.); d) interface ciência-tecnologia-sociedade, por meio da apresentação de um vídeo e/ou da leitura de um texto relacionado ao tema.

AS OFICINAS INTERDISCIPLINARES

Durante os anos de 2010 e 2011, foram concebidas e desenvolvidas, pelos licenciandos, dez oficinas sobre o tema O automóvel e a Química, aqui numeradas de oficinas I a X. Participaram das oficinas 23 alunos do curso de licenciatura em Química e dois alunos do Programa de Pós-Graduação em Ciências, todos da UnB. Os alunos do Ensino Médio cursistas pertenciam a quatro escolas localizadas em quatro cidades satélites do DF, com média de 25 alunos por turma, totalizando cerca de 250 alunos beneficiados. As oficinas foram realizadas nas próprias escolas, com duração de cinco horas cada, em sábados, de 8h às 13h, e foram organizadas da seguinte forma: apresentação; introdução; projeção de eslaides; realização e discussão de experimentos; exibição de um segmento de 10 minutos, em vídeo, do documentário Sociedade do Automóvel; leitura de texto intitulado Sonho de consumo sobre quatro rodas, e discussão em abordagem CTS (ciência-tecnologia-sociedade); avaliação dos conteúdos abordados; e avaliação da oficina em si. Cabe ressaltar que as escolas corresponderam àquelas integradas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (Capes/MEC).

Em cada Oficina, as apresentações consistiram de uma dinâmica de grupo, permitindo aos licenciandos e alunos cursistas, de forma descontraída, apresentarem-se uns para os outros, em uma perspectiva de aproximação para o trabalho a ser desenvol-

vido. Na introdução das oficinas, foi feita uma apresentação oral sobre o que é a Ciência Química e sobre o que o químico faz. A Química foi apresentada como a Ciência que estuda as substâncias, sendo as quatro grandes atividades da Ciência Química: 1) extração de substâncias a partir de materiais da Natureza; 2) síntese de substâncias que existem na Natureza, visto que as fontes naturais não atendem a demanda do mercado; 3) preparação de novos materiais; e 4) síntese de substâncias não naturais (novas substâncias). A avaliação dos conteúdos trabalhados na oficina foi feita por meio do jogo Passeio através da Química em que os alunos responderam a questões relacionadas ao tema. Quanto à avaliação da oficina, foi solicitado aos alunos que respondessem a um questionário, cujos parâmetros de avaliação são descritos mais adiante.

A seguir, são apresentados os objetivos de ensino-aprendizagem das oficinas, bem como as atividades realizadas em cada uma delas. As atividades Realização de Jogo e Avaliação da Oficina serão comentadas ao final deste texto.

As oficinas foram conduzidas de forma que, ao final, os alunos cursistas se tornassem aptos a:

- compreender o que é a Ciência Química e o que um químico faz;
- reconhecer a importância de determinados materiais e substâncias na constituição e funcionamento de um automóvel;
- reconhecer os papéis contraditórios que o automóvel desempenha na sociedade (objeto de desejo, redutor de espaços urbanos, gerador de empregos, causador de poluição etc.).

As atividades realizadas nas oficinas O automóvel e a Química estão descritas no Quadro 1.

Quadro 1. Descrição das atividades realizadas nas oficinas O automóvel e a Química

Atividade	Título	Conceitos/conteúdos abordados
Projeção de eslaides	A Química e as partes de um automóvel	Lataria, vidro, bancos, pneus, combustível, bateria, tintas
Leitura de texto	Sonho de consumo sobre quatro rodas	Imaginário e papel do automóvel na sociedade atual
Projeção de segmento de documentário	Sociedade do Automóvel	Representações e consequências socioambientais na sociedade do automóvel
	Combustão do álcool	Reação de combustão, reação exotérmica, expansão volumétrica, lei da ação e reação
	Composição do álcool combustível	Densidades de misturas hidroetanólicas, grau INPM, álcool hidratado, álcool anidro
	Construção de uma pilha	Pilhas e baterias, reações de oxirredução, catodo, anodo, baterias chumbo-ácido
Realização de experimentos	Vidro: um material moldável. O uso de películas protetoras	Composição do vidro. Vidros com materiais termoplásticos. Radiação ultravioleta. Películas protetoras: mito ou verdade?
	Síntese de uma espuma	Monômeros e polímeros. Polímeros termoplásticos e termorrígidos. Reação de polimerização. Espumas
	Coagulação do látex	Borracha natural e sintética, processo de coagulação, coloides
	Proteção contra ferrugem	Reação de oxirredução, tintas anticorrosivas, processos de oxidação no meio ambiente

Para a avaliação das oficinas, os alunos cursistas responderam a um questionário que procurou avaliar os seguintes parâmetros: 1) as atividades realizadas; 2) o desempenho dos licenciandos; 3) integração entre os alunos cursistas; 4) autoavaliação de aprendizagem.

Para cada item, dentro de cada parâmetro avaliado, cada aluno cursista atribuiu uma nota correspondendo a valores de 0 (zero) a 10 (dez). Os quadros descritos a seguir contêm as médias calculadas para as oficinas, considerando-se o número de alunos em cada uma delas (média de 25 alunos por oficina).

Quadro 2. Médias obtidas na avaliação, por parte dos alunos cursistas, das atividades realizadas em todas as oficinas

Item avaliado	Oficinas I a X
	Média
Eslaites	9,24
Experimentos	9,69
Texto	8,99
Filme	8,70
Jogo	9,28
Lanche	8,72

A análise do Quadro 2 mostra que nas dez oficinas realizadas os experimentos foram as atividades que melhor contribuíram para a aquisição de novos conhecimentos. No intervalo de cada oficina, foi oferecido um lanche aos participantes, daí a razão da inclusão desse item no quadro. Como pode ser observado pelas médias obtidas, todas as atividades realizadas foram avaliadas entre 8,70 e 9,69, que indica o bom índice de aceitação pelos alunos.

Os resultados da avaliação dos licenciandos responsáveis pela condução das oficinas VII a X estão mostrados no Quadro 3.

Quadro 3. Médias obtidas na avaliação, por parte dos alunos cursistas, dos licenciandos que ministraram quatro oficinas

Item avaliado	Oficinas VII, VIII, IX e X
	Média
Segurança e domínio dos conteúdos	7,63
Incentivo à participação	9,60
Flexibilidade nas discussões	9,20
Relacionamento	9,80
Comunicação	9,47

Como mencionado anteriormente, os alunos licenciandos podem cursar as disciplinas de Prática Interdisciplinar em Ensino de Química em semestres iniciais do curso. Portanto, apesar de serem alunos sem experiência anterior em regência de classe, os resultados do desempenho dos licenciandos foi também muito bom.

Quanto à integração entre os alunos cursistas, esse parâmetro se fez necessário, haja vista que havia em cada oficina alunos de diferentes séries (1ª, 2ª e 3ª séries) e turnos (diurno e noturno) da escola e, em se tratando de alunos de uma mesma série e mesmo turno, havia participantes de diferentes turmas. Os resultados estão descritos no Quadro 4.

Quadro 4. Médias das notas atribuídas pelos alunos cursistas da escola à integração entre eles, durante as oficinas VII a X

Item avaliado	Oficinas VII a X
	Média
Integração entre alunos de uma mesma turma	9,30
Integração entre alunos de turmas diferentes	8,40

Finalmente, foi solicitado que os alunos avaliassem a contribuição da oficina para o seu desempenho como aluno e para sua vida. Os resultados estão descritos no Quadro 5.

Quadro 5. Médias das notas atribuídas pelos alunos cursistas à contribuição da oficina para o seu desempenho como aluno e para sua vida

Item avaliado	Oficinas I a VI
	Média
Escolha do conteúdo da oficina	9,25
Relevância dos conteúdos	9,24
Relação com o cotidiano	9,20
Contribuição para seu entendimento do que é ensinado na escola	9,26
Contribuição para exercício da cidadania	9,62

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades realizadas no âmbito da oferta de oficinas temáticas para alunos de Ensino Médio de escolas públicas em Brasília, Distrito Federal, Brasil, enquadra-se no contexto de uma proposta de inserção de licenciandos em Química da UnB em atividades de regência de classe, por meio da integração Universidade-Escola, um dos eixos de construção de uma proposta de inovação curricular apresentada por Baptista e colaboradores (2009). A vivência narrada neste artigo ratifica a abordagem metodológica defendida nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), que “reafirma a contextualização e a interdisciplinaridade como eixos centrais organizadores das dinâmicas interativas no ensino de Química, na abordagem de situações reais trazidas do cotidiano ou criadas na sala de aula por meio da experimentação” (p. 117). A temática trabalhada na realização das oficinas oferecidas conforme descrito no presente texto apontam para outras tantas, ampliando as possibilidades de efetiva melhora na formação inicial de professores de Química, razão pela qual se defendem estratégias que insiram os licenciandos em diversas vivências docentes, em contextos reais de ensino-aprendizagem, com abordagem experimental e estratégias diversificadas. A participação dos alunos no processo de avaliação da proposta de ensino e na aprendizagem indica a aceitação das atividades propostas e, entre elas, enfatizam os experimentos como a de maior valor.

AGRADECIMENTOS

Decanato de Extensão/Diretoria Técnica de Extensão
Capes/Projeto Pibid
Fórum Permanente de Estudantes/Cespe/UnB.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, J. A.; SILVA, R. R.; GAUCHE, R.; MACHADO, P. F. L.; SANTOS, W. L. P.; MÓL, G. S. Formação de professores de Química na Universidade de Brasília: construção de uma proposta de inovação curricular. *Química Nova na Escola*, v. 31, n. 2, maio, p. 140-149, 2009.
- BRASIL. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, v. 2, 2006.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.
- GAUCHE, R.; SILVA, R. R.; BAPTISTA, J. A.; SANTOS, W. L. P.; MÓL, G. S.; MACHADO, P. F. L. Formación de profesores de Química: concepciones y propuestas. *Alambique*, n. 51, p. 43-48, 2007.
- MACIEL, L. R. Política Nacional de Extensão: perspectivas para a universidade brasileira. *Revista Participação*, v. 10, n. 18, p. 15-25, 2010.
- SANTOS, W. L. P. et al. Química e Sociedade: uma experiência de abordagem temática para o desenvolvimento de atitudes e valores. *Química Nova na Escola*, n. 20, p. 11-16, 2004.
- SANTOS, W. L. P.; GAUCHE, R.; SILVA, R. R. Currículo de licenciatura em Química da Universidade de Brasília. *Química Nova*, v. 20, n. 6, p. 675-682, 1997.
- SILVA, R. R.; MACHADO, P. F. L.; TUNES, E. Experimentar sem medo de errar. In: SANTOS, W. L. P.; MALDANER, O. A. (Org.) *Ensino de Química em Foco*. Ijuí: Unijuí, p. 231-261, 2010.
- VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Recebido em março de 2012
Aprovado em junho de 2012

Roberto Ribeiro da Silva é professor doutor, associado, do Instituto de Química (IQ) da UnB. Atua na área de ensino de Química, com ênfase nos seguintes temas: formação e educação continuada de professores, experimentação no ensino de Química e formação de conceitos, bobsilva@unb.br

Joice de Aguiar Baptista é professora doutora adjunta do Instituto de Química (IQ) da UnB. Atua no curso de licenciatura em Química e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, com foco em educação ambiental, formação continuada de professores e experimentação no ensino de Química, joice@unb.br

Ricardo Gauche é professor doutor adjunto do Instituto de Química (IQ) da UnB e atua na licenciatura e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências, com ênfase nos temas: formação inicial e continuada de professores; autonomia do professor; pesquisa colaborativa; materiais de ensino; currículos e programas; avaliação; processos seletivos e processo ensino-aprendizagem, gauche@unb.br

EDUCAÇÃO EM SAÚDE: A EXPERIÊNCIA DE ALUNOS DE MEDICINA NO ENSINO EM PRIMEIROS SOCORROS

*Érica Freitas Lima Lemos
Amanda Leite Nisiyama
Igor Eduardo Caetano de Farias
Edgar Merchan-Hamann*

RESUMO

O artigo apresenta a formação e execução do projeto de extensão da Liga Acadêmica de Emergências e Trauma da Universidade de Brasília, iniciado em 2011, que visa a capacitar professores, principalmente à primeira ajuda, frente a uma situação de emergência ou urgência. O projeto é apresentado, e também é identificada a importância da educação em saúde tanto para a comunidade, como para a formação do profissional médico. A educação em saúde é enfatizada no campo dos primeiros socorros, uma vez que estudos relatam redução da morbidade e mortalidade em situações de emergência pré-hospitalar, se a primeira ajuda for prestada por leigos com treino nesta área.

Por fim é relatada uma das experiências de ensino para professores de uma escola de educação básica e fundamental em que foi possível notar mudança do perfil nas condutas dos educadores, por intermédio de ferramenta avaliativa do conhecimento deles acerca do assunto.

Conclui-se que o treinamento sobre princípios básicos de primeiros socorros nas escolas é uma ferramenta válida para minimizar danos advindos da incorreta manipulação com a vítima e falta de socorro imediato. Além disso, observa-se o impacto positivo na formação do estudante de Medicina quando ele pratica a educação em saúde.

Palavras-chave: projeto de extensão; primeiros socorros; educação em saúde

ABSTRACT

The article presents the formation and execution of the extension project of the Academic League of Emergency and Trauma of the University of Brasilia that started in 2011, which aims to provide first aid training especially to teachers. The project is presented, and it is also identified the importance of health education for both the community and for the training of medical professionals. Health education is beaded in the first aid field, since studies have reported reductions in morbidity and mortality in pre-hospital emergency situations if first help is provided by people with training in this area.

Finally, an experiencing report summarize one course given to teachers at a basic and fundamental education school that it was noticeable change in the behavior of educators, through evaluative tool of their knowledge about the subject.

It is concluded that training basics concepts of first aid in schools is a valid tool to minimize damage arising from incorrect handling with the victim and lack of immediate help. Moreover, provided health education practice to medical students, a positive impact in their formation it can be verified.

Keywords: extension project; first aid; health education

A prática educativa em saúde não é uma preocupação recente. Em seu princípio, a educação em saúde era direcionada a atividades que promovessem melhoria das condições de higiene e o controle de doenças (CANDEIAS, 1997; RODRIGUEZ, 2007). Hoje, porém, a educação em saúde incorpora múltiplas condições patológicas e visa não somente a prevenção, mas também o manejo de determinadas enfermidades (MACIEL, 2009).

Dentro das diversas áreas de atuação da educação em saúde, destaca-se o ensino de primeiros socorros. Isso ocorre devido ao fato de as causas externas apresentarem-se cada vez mais presentes como causas de óbitos e de sequelas limitantes. No Brasil, os acidentes e a violência representam o primeiro lugar em morbimortalidade de crianças e adolescentes entre 5 e 19 anos de idade (BRASIL, 2001). Esses dados evidenciam a necessidade de se implementar condutas de prevenção entre os indivíduos dos diversos segmentos da sociedade.

A alta frequência de situações nas quais os conhecimentos em um primeiro atendimento podem ser empregados faz com que a difusão dessas informações torne-se necessária dentro dos mais diversos cenários. A importância de indivíduos capacitados por meio de atividades educativas (LIBERAL et al., 2005) sobre a prevenção, avaliação e condutas em situação de emergência (UNICAMP, 2012) é imprescindível. Afinal, a não veiculação de informações sobre o que fazer frente a um acidente e também aos agravos que este pode causar, que em regra envolvem atitudes simples relacionadas à prática de primeiros socorros, transforma situações contornáveis em potencialmente danosas (LIBERAL, 2005; UNICAMP, 2012).

Pensando nisso, a Liga de Emergências e Trauma da Universidade de Brasília (LETUnB) iniciou em 2008 a construção de cursos de primeiros socorros à comunidade, que em 2011 se transformou em um Projeto de Extensão de Ação Contínua (Peac) da Universidade de Brasília.

APRESENTAÇÃO DO PEAC

O projeto Iniciação aos primeiros socorros constitui parte das atividades exercidas pela LETUnB.

Atualmente composta por 25 acadêmicos de medicina da UnB, a LETUnB é uma atividade extracurricular de estudantes que, movidos por um interesse em comum, se reúnem semanalmente com o intuito de promoverem atividades que contemplem ensino, pesquisa e extensão.

No pilar da extensão, a principal atividade atualmente exercida é o curso de primeiros socorros, cujo público-alvo predominante são professores do Ensino Fundamental. Contudo, o curso também já foi ministrado a trabalhadores da construção civil e a acadêmicos de cursos de graduação que participam de saídas de campo, potenciais locais para a ocorrência de acidentes sem socorro especializado imediato.

Os cursos são constituídos por aulas teóricas, treinamentos práticos e atuação em um simulado, além de uma avaliação de conteúdo que é aplicada antes e depois do curso.

Primeiramente visita-se o local onde o curso será ministrado para observar suas características físicas, e conhecer os acidentes mais frequentes ali. Após esse primeiro contato, há uma reunião entre os membros da LETUnB na qual são definidos os temas das aulas teóricas, as estações práticas e do simulado baseados nas observações e nos dados fornecidos pela coordenadora da instituição onde ocorrerão as atividades.

Os temas mais comumente abordados nas aulas teóricas são: prevenção de acidentes; hemorragias; engasgamentos; acidentes com animais; fraturas, entorses e luxações; queimaduras; convulsões; atitudes em urgência e emergência; reanimação cardio-pulmonar-cerebral (RCPC) e transporte de politraumatizados. Além disso, é disponibilizado um manual de condutas em primeiros socorros para consulta posterior.

Nas aulas práticas é feito treinamento em manequins e em vítimas voluntárias dos temas abordados nas aulas teóricas. O simulado é o momento final do curso, quando os participantes têm a oportunidade de se deparar e de agir em sozinhos em uma situação de acidente semelhante ao real. Os membros da LETUnB atuam como vítimas dos mais diversos acidentes de forma a recriar situações nas quais se faz necessário o uso do conhecimento em primeiros socorros, além de capacidade de improvisação e estabilidade emocional.

Para avaliação do curso, é aplicado um questionário com perguntas acerca de atitudes em situações de emergência antes e após o curso, e então se compara o número de acertos em cada questão para avaliar a efetividade das palestras e das atividades práticas.

Ao final do curso há ainda uma reunião com todos os participantes do curso e membros da LETUnB para que quaisquer outras dúvidas sejam sanadas e para que sugestões sejam feitas para os próximos cursos.

O progresso da saúde, por meio do conhecimento da capacidade individual de melhorar e modificar as condições que contribuem para morbidade, é estimulado pela educação dos indivíduos, que terão maior interesse na mudança de seu comportamento, assim como de seu meio ambiente (PUPULIN, 2001).

A educação é uma das formas do poder público desenvolver ações de controle e prevenção de doenças, em especial, nos setores menos favorecidos da população. Porém, a implementação da educação em saúde parece frágil e os serviços de saúde utilizam pouco essa estratégia para prevenir agravos à saúde (LEITE, 2010). Além disso, a forma como os profissionais de saúde veem a educação em saúde e como muitas vezes as instituições dão maior importância ao número de atendimentos realizados, as medidas educativas não são priorizadas pelos profissionais da saúde que deixam as atividades com a comunidade em segundo plano (FIORUC, 2008). Existe ainda a barreira da visão tecnicista da medicina atualmente. Diante de tantas especialidades e subespecialidades preocupa-se mais com o aprendizado de como tratar uma enfermidade do que como preveni-la por meio de medidas educativas. Entretanto, os custos, riscos, benefícios e proporção da população assistida com a formação educativa e preventiva parece mais lucrativa. Dessa forma, é responsabilidade da escola médica ensinar o sentido preventivo, educativo e social de sua ação ao estudante (RODRIGUEZ, 2007), pois, há tempos, já se sabe que o papel do médico na sociedade não é apenas o de curar, mas sim o de educar, de aliviar e de prevenir a doença.

A prática educativa em saúde existe na Europa desde o século XIX, quando medidas de higiene e de controle das doenças eram ensinadas. No Brasil, houve ênfase nessa prática no início do século XX, quando o país encontrava-se diante de grandes epidemias.

Nesse contexto, a educação em saúde assumiu o papel de determinar normas de conduta moral, de convívio social e de higiene. Assim, difundir recomendações sobre comportamentos corretos ou incorretos relacionados às principais doenças, assim como a forma de preveni-las, são as bases da saúde pública do mundo moderno (CRUZ et al. 2010).

A educação e a saúde são direitos que o povo tem de desfrutar e o dever de contribuir para sua concretização e, por isso, devem ser garantidas pelas instituições governamentais (RODRIGUEZ, 2007). Sendo assim, entende-se que saúde e educação são inseparáveis e interdependentes, uma vez que só se alcança a saúde tendo-se uma boa educação e esta, só pode ser atingida quando se tem saúde. Como ambas são necessidades sociais, constituem um direito do povo e é dever do Estado oferecê-las (Id). Dessa forma, a universidade, professores, alunos e funcionários envolvidos em projetos de ação comunitária são as pessoas indicadas para divulgar os conhecimentos básicos de educação comunitária e incentivo a mudança de hábitos (PUPULIN, 2001).

As *Diretrizes de Educação em Saúde* (FUNASA, 2007) ainda definem educação em saúde como “uma prática social, cujo processo contribui para a formação da consciência crítica das pessoas a respeito de seus problemas de saúde, a partir da sua realidade, e estimula a busca de soluções e organização para a ação individual e coletiva”. Entende-se, com isso, que a educação em saúde tem como intenção nítida reforçar padrões de saúde concebidos pelo governo para a população. Porém, os programas de educação e saúde não podem se restringir a iniciativas que visem a informar a população sobre este ou aquele problema. Hoje se sabe que há um trabalho educativo a ser feito, que extrapola o campo da informação, ao integrar a consideração de valores, costumes, modelos e símbolos sociais que levam a formas específicas de condutas e práticas (GAZZINELLI et al. 2005). Essa educação se dá na família, na comunidade e nas instituições (RIBEIRO, 2001).

A educação em saúde é uma via de mão dupla, pois, assim como para a população é fundamental se informar tanto para prevenir como para agir corretamente em situações de emergência, para os estudantes de Medicina é de fundamental importância aprender o papel de educador. Este aprendizado, será utilizado no futuro, como médico, aperfeiçoando sua comunicação, linguagem e autonomia, além de aprimorar seu relacionamento humano (RODRIGUEZ, 2007).

Partindo do princípio da importância da educação em saúde tanto para a população quanto para a formação de profissionais de saúde, entende-se que as faculdades médicas devem oferecer temas de educação que complementem o trabalho médico (Id.). Além disso, todo médico é um professor e pesquisador em potencial, mostrando a importância da educação para desempenhar suas atividades de ensino humanístico e instrutivo (Id.) para a população e para os pacientes e companheiros de trabalho.

A LETUnB tem como um de seus objetivos formar médicos mais bem preparados por meio de práticas como educadores, proporcionadas pelos projetos de ação contínua, julgando essa oportunidade não uma maneira exclusiva de fazê-lo, mas sim uma ponte entre a comunidade e o estudante como educador.

Um aspecto importante do projeto de Iniciação aos primeiros socorros é que, além de se tratar de uma ferramenta de informação ao público presente na intervenção, na maioria das vezes professores, este público tem o potencial desencadeante de toda uma mudança, pois trabalha diretamente com os alunos e indiretamente com seus pais e familiares (RIBEIRO, 2011). Desta forma, os conhecimentos adquiridos com a instrução e capacitação de professores se difundem e se multiplicam na comunidade, pois estes são agentes de grande importância na educação da população.

Assim, os beneficiados pelo Peac de Iniciação aos Primeiros Socorros são os profissionais da educação, pais, familiares e a comunidade. Todos esses poderão atuar como socorristas, como agentes da mudança de comportamento individual e do meio ambiente de forma ativa (LEITE et al., 2010).

De acordo com o filósofo e educador Mario Sergio Cortella “a educação é vigorosa quando dá sentido grupal às ações individuais, isto é, quando se coloca à serviço das finalidades e intenções de um grupo ou uma sociedade”; uma educação limitada aos ensinamentos individuais, sem repercussão na vida coletiva ou sem demanda na comunidade não tem impacto na saúde da comunidade.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO EM PRIMEIROS SOCORROS

A Organização Mundial de Saúde (OMS) definiu, em 1958, o termo “acidente” como um acontecimento independente da vontade humana, provocado por força exterior que atue rapidamente sobre o indivíduo, com conseqüente dano físico ou mental (BATIGÁLIA, 2002).

Os socorros de urgência e primeiros socorros são medidas iniciais e imediatas aplicadas a uma vítima fora do ambiente hospitalar e o atendimento prestado a vítimas de qualquer acidente ou mal súbito, antes da chegada de um profissional qualificado da área da saúde ou equipe especializada, visando a uma redução no agravamento à saúde dos mesmos (RIBEIRO, 2011; ALBUQUERQUE, STOTZ, 2008). Sabe-se que o conhecimento de noções fundamentais de primeiros socorros são decisivos na sobrevivência de casos de emergência (ANDRADE, 2007), uma vez que estudos relatam redução da morbidade e mortalidade, em até 7,5%, em situações de emergência pré-hospitalar, se a primeira ajuda for prestada por leigos com treino nesta área (WESTON et al. 1994).

Dessa forma, pessoas devidamente qualificadas são capazes de prevenir acidentes e de agir adequadamente evitando maiores sequelas nas emergências que por ventura venham a ocorrer. Entretanto, apesar de sua relevância devido à grande prevalência de agravos à saúde que ocorrem diariamente no trânsito, nas escolas ou em casa, o ensino de primeiros socorros ainda é pouco difundido entre a população em geral. Infelizmente, o aprendizado de primeiros socorros tem se restringido aos profissionais de saúde ou àqueles que estão próximos de universidades, hospitais e de outros centros que promovem tais cursos (VERONESE et al. 2010).

O trauma infantil é a principal causa de morte entre crianças e adolescentes nos Estados Unidos, correspondendo 30% de todas as mortes dentro dessa faixa etária (RODRIGUEZ, 1990). Estudo realizado por Collucci, em 23 escolas públicas e privadas de São Paulo, mostra que 78% de crianças vítimas de acidentes se machucaram com adultos por perto (COLLUCCI, 1990). Atividades escolares e a recreação infantil constituem momentos em que as crianças estão mais suscetíveis a ocorrência de acidentes e, por isso, podem necessitar de atendimento qualificado imediato.

Os profissionais da educação infantil, portanto, têm um papel fundamental na promoção de saúde e na prevenção de doenças e acidentes entre crianças e adolescentes (FIORUC et al., 2008). Dessa forma, os responsáveis pelas crianças devem ser treinados para proceder adequadamente em um caso de acidente, uma vez que mais de 90% dos casos que se agravam em decorrência de choques, quedas e asfixias, frequentes entre 0 e 6 anos, poderiam ser evitados se os primeiros procedimentos de atendimento fossem corretos (ANDRADE et al., 2007).

A falta de conhecimento da população leva a inúmeras falhas, como a manipulação incorreta da vítima e a solicitação desnecessária do socorro especializado em emergência (FIORUC et al., 2008). Noções de primeiros socorros conferem à comunidade maior segurança para tratar de seus problemas de saúde, reduzindo sua vulnerabilidade, e diminuem a demanda considerada não pertinente ao Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (Samu), tornando mais eficiente e otimizado o atendimento de urgências desse serviço (VERONESE et al., 2010).

Logo, torna-se evidente a importância do ensino de primeiros socorros a profissionais que lidam com crianças no cotidiano, em especial no ambiente escolar, onde é muito comum a ocorrência desses eventos. Professores e funcionários devem, portanto, estar aptos a tomar as devidas providências em casos de acidentes, além de tentar ao máximo evitar que eles ocorram. Para isso, é necessário que tenham acesso às informações sobre os principais acidentes, como evitá-los e como proceder frente às situações que exijam cuidados imediatos, visando a evitar as complicações decorrentes das medidas intempestivas e /ou inadequadas em relação aos acidentes (LEITE et al., 2010).

Dessa forma, ministrar cursos teórico-práticos para profissionais da educação infantil é um modo de prevenir a morbimortalidade nessa faixa etária. Além disso, como agente de mudança, o educador infantil pode discutir os primeiros socorros como uma competência de efetivação dos direitos referentes à vida e à saúde e ampliar seus conhecimentos para a comunidade em que está inserido levando a um menor risco de acidentes e complicações à população em questão, além de torná-la mais saudável e capacitada para intervir na primeira ajuda e na utilização correta do número de emergência (RIBEIRO, 2011).

Sobretudo, em um tempo que assegura a discussão sobre competência profissional, é necessário atentar para a ampliação

da capacitação dos primeiros socorros na escola como efetivação dos direitos relacionados à vida e à saúde da criança (Id.). Entretanto, cabe também ao educador promover essa mudança ao se conscientizar de que o conhecimento dos primeiros socorros, além de uma competência, é uma efetivação dos direitos da criança.

UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

Em julho de 2011 a LETUnB realizou um de seus cursos de primeiros socorros em uma escola particular localizada na Asa Norte (Brasília-DF), de pequeno porte (<2000m²), que acomoda 317 alunos, de 4 meses a 10 anos de idade, 28 professores e 63 funcionários.

Participaram 21 professores e funcionários da escola, sendo a maioria do sexo feminino (85,7%), de idade variando entre 21 e 42 anos, com média de 29,7 anos. O grau de escolaridade variou entre Ensino Médio completo e pós-graduação completa, possuindo, mais da metade deles, o Ensino Superior completo.

Dois terços dos participantes relataram ter presenciado acidentes antes da intervenção. Quase metade deles referiu eventualmente ter adquirido algum conhecimento prévio sobre primeiros socorros através de meios de comunicação como televisão, propagandas e revistas, e pouco menos da metade deles diz ter realizado algum tipo de treinamento nessa área. Entretanto, menos de 5% deles consideravam-se capazes de realizar condutas em primeiros socorros. Os acidentes perfuro-cortantes, contusos, fraturas, quedas e convulsões foram relatados como os que ocorrem com mais frequência na escola.

O curso foi realizado em dois dias com carga horária total de 8 horas, composto por aulas teórico-expositivas abordando temas relativos aos acidentes mais prevalentes na rotina dos alunos; pela distribuição de manual de condutas em primeiros socorros; por treinamento prático; e por um simulado no final (Figuras 1 e 2).

Com o intuito de avaliar o efeito da intervenção educacional na conduta frente a situações de emergência e prevenção de acidentes, foi aplicado um mesmo questionário antes e após o curso. O número de participantes que acertou cada questão em cada um dos questionários



Figura 1. Treinamento com manequim



Figura 2. Simulado (estação de incêndio e queimaduras)

foi utilizado na análise estatística realizada com o teste qui-quadrado de Mantel-Haenszel, considerando $p < 0,05$ como valor estatisticamente significativo.

Das dezoito questões do questionário, dezesseis obtiveram maior número de acertos após a intervenção, e duas mostraram igual número de acertos. Das dezesseis que obtiveram aumento, dez foram de maneira estatisticamente significativa ($p < 0,05$). A nota média da prova variou de 9,428 antes do curso para 15,238 após o curso.

Tabela 1. Número total de acertos por temática de questão. Fevereiro, 2012. Brasília, DF

	Pré-curso	Pós-curso	p
Telefones de emergência	21	21	-
Segurança da cena	11	11	1,0
Convulsões	8	21	0,000018
Condutas após convulsões	18	21	0,075
Engasgamento em adulto	2	9	0,015
Engasgamento em criança	3	4	0,68
Intoxicação	6	19	0,000054
Acidente com animais peçonhentos	5	21	0,0000005
RCPC	4	13	0,0052
Massagem cardíaca	10	19	0,003
Queimaduras	12	21	0,00082
Condutas em queimaduras	13	21	0,0019
Cortes	18	21	0,075
Hemorragias	15	21	0,0089
Afogamentos	15	19	0,12
Condutas após afogamentos	3	21	<0,00000001
Entorses/Fraturas	15	20	0,12
Fraturas expostas	19	20	0,55

Após a capacitação, observou-se o aprendizado dos participantes, tendo em vista que a maioria demonstrou adequado conhecimento frente às situações de primeiros socorros.

CONCLUSÃO

Conclui-se que o treinamento sobre princípios básicos de primeiros socorros nas escolas é uma ferramenta válida para minimizar danos advindos da incorreta manipulação com a vítima e falta de socorro imediato. Além disso, deve-se observar que esse conhecimento pode ser multiplicado se repassado para os alunos, pais e responsáveis, que tem papel direto na prevenção de acidentes em suas famílias.

Também se observa o impacto na capacitação do estudante de medicina como educador em saúde, colaborando para que se tornem profissionais mais completos e capacitados para lidar com situações de ensino em suas rotinas acadêmicas.

- ALBUQUERQUE, P. C., STOTZ, E. N. A educação popular na atenção básica à saúde no município: em busca da integralidade. *Interface – Comunic., Saúde, Educ.*, v. 8, n.15, p. 259-274, 2008.
- ANDRADE, E. A. S. et al. Saúde e Educação: noções básicas de primeiros socorros para o profissional da rede municipal de ensino de Ponta Grossa-PR. In: ENCONTRO ANUAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 16. Ponta Grossa-PR, 2007.
- BATIGÁLIA, V. A. Desenvolvimento infantil e propensão a acidentes. *HB Científica*, v. 9, n. 2, p. 91, 2002.
- BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. Diretrizes de educação em saúde visando à promoção da saúde: documento base – documento I/Fundação Nacional de Saúde -Brasília: Funasa, 2007. 70 p., Il.
- _____. Ministério da Saúde. Portaria GM/MS n. 737, de 16 de maio de 2001. Política Nacional de Redução da Morbimortalidade por Acidentes e Violências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 maio 2001. Seção 1.
- CANDEIAS, N. M. F. Conceitos de educação e de promoção em saúde: mudanças individuais e mudanças organizacionais. *Rev. Saúde Pública*, v. 31, n. 2, p. 209-213, 1997.
- COLLUCCI, C. Acidente infantil ocorre perto de adulto. *Folha on-line*, São Paulo, 03/07/2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/cotidiano/ult95u123446.shtml>>. Acessado em: 02/02/2012.
- CORTELLA, M. S. *Educação como oportunidade ao êxito: outros tempos, outros desafios*. Disponível em: http://www.ucs.br/ucs/tplEventoUnti/extensao/unti/evento/download_palestras/educacao_oportunidade.pdf. Acessado em: 05/02/2012.
- CRUZ, I. R. et al. Programa Caririense de Emergências Médicas – abordando os primeiros socorros em escolas públicas do Cariri. In: ENCONTRO UNIVERSITÁRIO DA UFC NO CARIRI, 2. Cariri-CE, 2010.
- FIORUC, B. E.; Molina, A. C.; Junior, W. V.; Lima, S. A. M. Educação em saúde: abordando primeiros socorros em escolas públicas no interior de São Paulo. *Rev. Eletr. Enf.*, v. 10, n. 3, p. 695-702, 2008.
- GAZZINELLI, M. F. et al. Educação em saúde: conhecimentos, representações sociais e experiências da doença. *Cad. Saúde Pública*, v. 21, n. 1, p. 200-206. Rio de Janeiro, 2005.
- LEITE, L. M. G. S. et al. Educação em saúde: abordando primeiros socorros e prevenção de acidentes nas escolas com profissionais de escolas públicas em Jataí, sudoeste goiano. *Rev. Eletrônica do Curso Pedagogia do Campus Jataí*, v. 2, n. 9, Jataí: UFG, 2010.
- LIBERAL, E. F. et al. Escola segura. *Jornal de Pediatria*, v. 81, n. 5, p. 155-163, 2005.
- MACIEL, M. E. D. Educação em Saúde: conceitos e propósitos. *Cogitare Enferm. out./dez.*, v. 14, n. 4, p. 773-776, 2009.
- PUPULIN, A. R. T. et al. Envolvimento de acadêmicos em programa integrado visando a melhoria nas condições de vida de comunidades. *Acta Scientiarum Maringá*, v. 23, n. 3, p. 725-729, 2001.
- RIBEIRO, C. S. Os primeiros socorros como uma competência de efetivação dos direitos referentes à vida e à saúde: o desafio do educador infantil. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3, e SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE INDICADORES DE QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL, 1. Joaçaba-SC, 2011.
- RODRIGUEZ, J. G. Childhood injuries in the United States: a priority issue. *Am J Dis Chil*. v. 1, n. 44, p. 625-626, 1990.
- RODRIGUEZ, C. A. et al. Educação e saúde: um binômio que merece ser resgatado. *Rev. Bras. Educ. Med.*, v. 31, n. 1, p. 60-66, 2007.
- UNIVERSIDADE DE CAMPINAS: *Manual de Primeiros Socorros: Saúde Ocupacional e Primeiros Socorros*. Campinas: CSS/Cecom-Unicamp, 2012.
- UNIVERSIDADE DE CAMPINAS [Internet]. Campinas: Saúde Ocupacional e Primeiros Socorros – CSS/CECOM - UNICAMP [atualizado em 10 de fev 2012, citado em 13 fev 2012]. Manual de Primeiros Socorros. Disponível em: <http://www.segurancaetrabalho.com.br/download/primeiros-socorros-vitimas.doc>.
- VERONESE, A. M. et al. Oficinas de primeiros socorros: relato de experiência. *Rev Gaúcha Enferm.*, v. 31, n. 1, p. 179-182. Porto Alegre-

-RS, 2010.

WESTON, C. F. et al. Potential impact upon community mortality rates of training citizens in cardiopulmonary resuscitation. *J R Coll Physicians*, v. 28, n. 5, p. 402-406, 1994.

Recebido em março de 2012

Aprovado em junho de 2012

Érica Freitas Lima Lemos é estudante do curso de Medicina da UnB e coordenadora de extensão da Liga Acadêmica de Emergências e Trauma da Universidade de Brasília- LETUnB, ericallima@gmail.com

Amanda Leite Nisiyama é estudante do curso de Medicina da UnB e vice-coordenadora de extensão da Liga Acadêmica de Emergências e Trauma da Universidade de Brasília- LETUnB, amandanisiyama@gmail.com.

Igor Eduardo Caetano de Farias é estudante do curso de Medicina da UnB e coordenador de ensino da Liga Acadêmica de Emergências e Trauma da Universidade de Brasília- LETUnB, igoredufarias@hotmail.com

Edgar Merchan-Hamann é professor doutor Adjunto da Universidade de Brasília e coordenador docente de extensão da Liga Acadêmica de Emergências e Trauma da Universidade de Brasília- LETUnB, hamann@unb.br

A FILOSOFIA E O FÓRUM PERMANENTE DE ESTUDANTES

Rogério Alessandro de Mello Basali

RESUMO

Este texto apresenta uma análise das primeiras experiências de utilização do Fórum Permanente de Estudantes para as práticas obrigatórias do Estágio Supervisionado no curso de licenciatura em Filosofia. O Fórum é uma ação vinculada aos fundamentos do Programa de Avaliação Seriada (PAS) da Universidade de Brasília, que permite inserir contatos diretos entre estudantes nas atividades do Estágio Supervisionado e possibilita significativas intervenções na realidade das escolas públicas do Distrito Federal e do Entorno. Essa ação visa contribuir para a formação dos futuros docentes e, ao mesmo tempo, pode ampliar o contato dos estudantes de escolas públicas com a filosofia, promovendo novas percepções para ambos os universos de referências desses estudantes. Para os universitários, consiste num conjunto de exercícios de elaboração e realização de práticas de ensino que pode interferir em seus processos de formação profissional, ao passo que, para os estudantes secundaristas, essas experiências podem ter os mais diversos sentidos e desdobramentos. Serão analisadas aqui algumas das orientações e avaliações relacionadas ao projeto que coordenou essas experiências, que foram realizadas no segundo semestre de 2011, com as turmas de Ensino Médio do Centro Educacional 02 de Sobradinho-DF.

Palavras-chave: filosofia; ensino; extensão; interação

ABSTRACT

This paper presents an analysis of the first experiences with the uses of the Permanent Forum of Students for the mandatory practices in the Supervised Degree of the Graduation in Philosophy. The Forum is an action linked to the fundamentals of Serial Evaluation Program (PAS) of the University of Brasilia, which allows an insertion, in the activities of Supervised Degree in Philosophy, of direct contacts between students and provides significant interventions in the reality of public schools in the Federal District and surrounding areas. This action aims to contribute to the training of future teachers and, at the same time, can increase the contact of public school students with philosophy, providing new insights for both the universes of reference of these students. For the university students, it is a set of preparation and implementation exercises that could interfere in their professional training processes, whereas, for high school students, these experiences can head to a lot of directions and developments. Will be analyzed here some of the guidelines and assessments related to the project that coordinated these experiments, which were performed in the second half of 2011, with some classes of the High Scholl Educational Center 02 of Sobradinho-DF.

Keywords: philosophy; extension; interaction; education

Nosso fazer deve determinar o que deixamos de lado: ao fazer, deixamos de lado” – é assim que eu gosto, assim diz o meu placitum [princípio]. Mas não pretendo buscar de olhos abertos o meu empobrecimento, não me agradam as virtudes negativas – virtudes cuja essência mesma é a negação e a privação de si. (NIETZSCHE, 2001, p. 206)

A Universidade de Brasília destaca-se nacionalmente pelas inovações relacionadas à sua alternativa de ingresso, na forma do Programa de Avaliação Seriada (PAS/UnB), que consiste num processo gradual e sistemático de avaliação e possibilita ao estudante do Ensino Médio uma alternativa ao vestibular existente desde 1995. O PAS é, portanto, uma das modalidades de ingresso da UnB, como se pode ler nos documentos que criam o programa¹.

A singularidade dessa modalidade de ingresso parece estar alicerçada num conjunto de mecanismos que visa garantir a interação entre a universidade e as escolas, algo inexistente em outras formas de avaliações seriadas distribuídas pelo país. Nesse sentido, esse modelo de avaliação seriada, iniciado há mais de 15 anos na UnB, pode oferecer um conjunto rico de subsídios para pesquisas e reflexões acerca dos mecanismos de ingresso nas universidades brasileiras e seus impactos na educação, na medida em que a singularidade de seu modelo se faz percebida como positiva entre os diversos segmentos educacionais, articulados historicamente na composição desses processos de interação acadêmica.

Este texto se orienta principalmente a partir de algumas análises desses mecanismos de interação vinculados ao PAS/UnB, com o objetivo de evidenciar certas possibilidades de articulação direta entre estudantes universitários e estudantes secundaristas. As experiências aqui apresentadas foram realizadas sob a forma de um projeto de extensão, orientado para a potencialidade relacionada aos encontros diretos entre estudantes universitários e secundaristas na escola, tendo a filosofia como assunto e componente curricular destacado em suas atividades.

O ineditismo dessas experiências consiste, principalmente, na criação de estratégias para promover um tipo de encontro capaz de relacionar saberes da filosofia ao cotidiano escolar, por meio de movimentos de desterritorialização e de reterritorialização desses saberes (DELEUZE, 1992, p. 227).

Para os participantes, essas experiências configuram também um conjunto de experimentações de práticas educacionais mais criativas, na universidade e na escola. O ensino de filosofia, desse modo, pode vir a inscrever-se na realidade e no cotidiano escolar de uma forma mais contextualizada e, ao mesmo tempo, demonstrar sua capacidade *sui generis* para transitar da interdisciplinaridade à transdisciplinaridade de seus saberes, assuntos e questões. Isso é algo que parece ser favorecido pelo modelo atual do PAS/UnB, que se orienta por uma matriz de avaliação elaborada para privilegiar a contextualização e a interdisciplinaridade dos conhecimentos escolares.

OS FÓRUMS PERMANENTES E O PAS

Os fóruns permanentes foram criados para garantir o início e a manutenção do PAS. Primeiramente, o de professores, que foi criado em conformidade com as diretrizes e exigências do projeto dessa nova modalidade de ingresso. Essa orientação consta no documento intitulado Programa de Avaliação Seriada para ingresso na Universidade de Brasília, que, em suas considerações finais, vincula os objetivos do PAS à responsabilidade da UnB em organizar e manter um Fórum Permanente de Professores.

Esse Fórum possibilita, desde 1996, a oferta de diversas atividades de extensão para os docentes do Ensino Médio do Distrito Federal e de cidades do Entorno, como cursos de formação continuada e de atualização. Convém destacar que, apesar dos cursos de filosofia sempre constarem nas relações de ofertas do Fórum de Professores, o envolvimento de docentes de filosofia da UnB nessas ações ainda tem sido bastante circunscrito até o presente momento.

O Fórum Permanente de Pais existe como outro espaço para atividades de extensão e é, também, vinculado ao PAS. Foi criado para possibilitar atividades focadas nas famílias e tem potencial para promover atividades capazes de influenciar na realidade doméstica e no cotidiano educacional dos estudantes, visando ampliar as estratégias de interação educacional utilizadas pela universidade. A partir desse Fórum, diversas atividades para os pais e familiares de estudantes, principalmente do nível médio, são realizadas em escolas e nos campi da UnB.

1 “O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, em sua 263ª Reunião, realizada em 18/08/95, RESOLVE: Aprovar a nova modalidade de ingresso na Universidade de Brasília, denominada PROGRAMA DE AVALIAÇÃO SERIADA (PAS), que tem por objetivo selecionar os futuros estudantes universitários de modo gradual e sistemático.” Resolução CEPE nº 132/95, de 18/08/95.

Houve, em 2010 e 2011, um conjunto de palestras voltadas para os pais e familiares que buscou apresentar a filosofia e suas particulares formas de inserção na matriz dos objetos de avaliação do PAS. Isso implicou num tipo de experiência com resultados bastante positivos.

O trabalho de coordenação das atividades desses fóruns é realizado pela Gerência de Interação Educacional do Centro de Seleção e de Promoção de Eventos (Cespe/UnB), que coordena também outras ações de interação relacionadas ao PAS, além de articular todo o apoio logístico e o suporte institucional para a realização dos projetos nesses fóruns. Os fóruns permanentes existem como projetos de extensão da Universidade de Brasília e decorrem do PAS/UnB e de sua fundamentação político-pedagógica, orientada para a interação entre a Universidade e o Sistema de Educação Básica, em conformidade com o projeto que o instituiu e com os documentos que o orientam desde 1995.

O Fórum Permanente de Estudantes, ação que este texto busca pôr em destaque, é também vinculado ao PAS e coordenado pela Gerência de Interação Educacional do Cespe/UnB. Consiste em estratégias articuladas que buscam possibilitar a realização de projetos educacionais mais criativos, que irrompam da Universidade para a Educação Básica, por meio de minicursos e outras atividades presenciais, realizadas no encontro entre estudantes universitários e estudantes secundaristas, a partir de vivências e experimentações de práticas educacionais que objetivam contribuir positivamente para a formação intelectual e profissional desses estudantes.

Esse Fórum resulta, portanto, da implantação do Programa de Avaliação Seriada (PAS) na Universidade de Brasília, como se pode ler em:

O Fórum Permanente de Estudantes foi criado em setembro de 1999. Por meio dele, alunos dos cursos de licenciatura da UnB, como parte de sua formação profissional docente, ministram, sob supervisão, aos estudantes do Ensino Médio, minicursos com abordagens prioritariamente interdisciplinares, o que propicia um aprendizado voltado para o dia a dia dos estudantes e para o mundo que os cerca. (Fórum Permanente de Estudantes, Cespe/Unb, disponível em: <<http://www.gie.cespe.unb.br/moodle/course/view.php?id=24>>)

Apesar das diversas atividades e experiências com ênfase na filosofia realizadas nos Fóruns Permanentes de Professores e de Pais, não havia até julho de 2011 nenhum registro de projetos relacionados à filosofia no Fórum de Estudantes. Constatado isso, no segundo semestre de 2011, foi possível fazer da disciplina Estágio Supervisionado, na licenciatura em Filosofia, um espaço de aproximação do Ensino de Filosofia com o Fórum Permanente de Estudantes.

Tendo em vista a multiplicidade dos debates acerca dos conceitos de teoria e prática nos cursos de formação de professores e a complexidade constituinte do universo de referências educacionais na área denominada Ensino de Filosofia, esta experiência de aproximar a filosofia do Fórum de Estudantes, sob a forma de projetos, constitui-se num ponto de partida para algumas reflexões e, principalmente, para a criação de outros projetos e experiências que venham a ser realizados com maior frequência no Distrito Federal e nas cidades do Entorno.

O projeto, a experiência e a experimentação

A partir dessas prévias considerações acerca dos fóruns permanentes, é preciso indicar a genealogia deste projeto e como o mesmo se constituiu em importante referência para a criação e a realização de práticas de ensino na escola. Na medida em que os estudantes de Estágio puderam se apropriar das possibilidades relacionadas a esses espaços instituídos pelo Fórum e aos seus desdobramentos, o projeto intitulado A Filosofia no Fórum Permanente de Estudantes, definiu como ponto de partida o PAS/UnB, que passaria a fundamentar e orientar o conjunto de suas atividades.

Desde o início do segundo semestre letivo, o Fórum Permanente de Estudantes foi apresentado aos alunos de filosofia nas aulas de Estágio Supervisionado. As discussões sobre o histórico desse Fórum e, acerca de contextos nos quais ele poderia vir a constituir-se num meio capaz de enriquecer as experiências de formação para futuros professores de filosofia, levaram os estudantes a compreender que essa se tratava de uma alternativa às rotinas de observações obrigatórias nas escolas, como a atividade mais recorrente nessa disciplina.

Foi como uma alternativa, portanto, que essa proposta de realizar as atividades do estágio sob a forma de um projeto inscrito no Fórum de Estudantes veio a ser coletivamente construída. Esse projeto reuniu os estudantes matriculados nas disciplinas Estágio Supervisionado I e alguns do Estágio II, sob a coordenação do professor responsável pela disciplina e em constante comunicação com a professora de filosofia da escola pública, onde seriam realizadas as atividades.

Com o projeto, ficou facultado aos matriculados nessas disciplinas participar ou não das atividades, bem como das observações obrigatórias em escolas. Quase a totalidade dos estudantes envolveu-se efetivamente com essa proposta alternativa e todos participaram nas discussões acerca do PAS/UnB e de sua importância para o ensino de filosofia no Distrito Federal, bem como nas discussões acerca de orientações e perspectivas para essa disciplina no Ensino Médio.

Nas aulas presenciais, primeiramente, foram analisadas as matrizes de avaliação do PAS e, a partir disso, discutidas algumas estratégias para levar à escola um conjunto de recursos que pudesse facilitar o trabalho docente e a compreensão desses objetos

de avaliação pelos estudantes secundaristas. A seguir, era preciso que cada estudante criasse planos de atividades vinculados a essa matriz de avaliação e que fossem possíveis de realização em um único encontro.

É importante salientar que essas matrizes de avaliação do PAS/UnB resultam de trabalhos realizados pelo Grupo de Sistematização e Redação Final dos Objetos de Avaliação, que reúne professores de todos os componentes curriculares e integra docentes da UnB e da educação básica – tanto da rede pública como da rede privada de ensino – para a redação dos textos que apresentam e articulam habilidades e competências ao conjunto de objetos de conhecimento, aos quais se vinculam as diversas modalidades de obras previamente selecionadas para cada etapa de avaliação nesse programa.

Essas propostas que orientam o PAS/UnB são realmente singulares e ousadas, na medida em que operam um tipo de desconstrução de alguns dispositivos relacionados à disciplinarização hegemônica do conhecimento – uma vez que o programa não se refere mais ao conjunto das disciplinas escolares e, em seu lugar, propõe uma matriz orientada para a interdisciplinaridade e a contextualização dos saberes – que fundamenta um novo conjunto de objetos de conhecimento a ser compreendido e assimilado às práticas educacionais nas diversas realidades escolares.

Essa matriz de avaliação, em vigor desde 2006, causa ainda muito estranhamento aos professores e se distancia bastante da realidade dos estudantes, tanto nas escolas como nos cursos de formação de professores da UnB, algo que foi possível constatar em cursos ministrados no Fórum de Professores entre 2007 e 2011. Por isso, o trabalho para este projeto foi iniciado exatamente pelo contato com essa matriz e pela análise de suas particularidades e implicações nas práticas de ensino.

O projeto buscou orientar nas aulas presenciais e no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) as discussões e reflexões acerca de estratégias para essa necessária aproximação entre a universidade e a escola, tendo em vista a importância atribuída às inovações relativas a esse modelo de avaliação seriada, e, à imprescindível compreensão do programa que fundamenta essa avaliação por parte dos professores e estudantes do Ensino Médio.

A brevidade de um semestre acadêmico exigiu algumas escolhas que facilitassem a execução do projeto. Por isso, a escola que o grupo escolheu para implantá-lo foi uma das que já recebiam o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid/Filosofia)¹, o Centro Educacional 02, de Sobradinho-DF. Confirmada essa escolha e a possibilidade de realização do projeto, ficou definida uma agenda para a realização das atividades, tendo na professora de filosofia da escola a principal responsável por apresentar e organizar a participação dos estudantes secundaristas na programação. Esses encontros na escola deveriam reunir em um único dia, em turnos contrários aos das aulas regulares, estudantes de cada série do Ensino Médio.

Na criação dos roteiros de atividades, os estudantes universitários discutiram em sala de aula, suas diversas sugestões e estabeleceram alguns tópicos que orientaram os encontros realizados no CED 02, em Sobradinho. Ficou definido que nessas atividades haveria, inicialmente, uma apresentação breve do PAS, associada ao esforço para contextualizar o ensino de filosofia sob a perspectiva dos objetivos de avaliação desse programa e em cada uma de suas etapas, incluindo também nessa apresentação as novidades relacionadas à redação, que deveriam ser enunciadas com bastante cuidado.

Ficou definida a duração de 3 horas para cada um desses encontros, com um breve intervalo entre os dois turnos de atividades. Seriam utilizadas diversas modalidades de obras, dentre as sugeridas pelo programa, a fim de promover contato com o maior número possível de textos, músicas, filmes e artes visuais, ampliando assim os repertórios de familiaridades com as diversas modalidades de expressão e possibilitando, aos participantes, maior aprofundamento nas questões relativas aos textos filosóficos, mediante o diálogo acerca dessas distintas obras.

Durante as aulas presenciais do estágio, os universitários foram orientados a buscar nas matrizes de avaliação do PAS/UnB e nas provas aplicadas pelo programa nos últimos anos, elementos que permitissem a criação dos roteiros para as atividades – que deveriam ser dinâmicas e capazes de exercitar algumas das habilidades e competências avaliadas nas provas do PAS. Em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), com o uso do *moodle*, seria possível complementar as fases de pesquisa, de criação e acompanhamento das propostas para as atividades desse projeto.

Para cada etapa do PAS há um enfoque distinto que é dado aos assuntos filosóficos e, a fim de abordá-los no Ensino Médio, há, para cada série, sugestões de autores e obras que se vinculam a esses enfoques determinados pelo programa. Essa é uma característica que, quando melhor compreendida, tem potencial para transformar positivamente a realidade das aulas de filosofia no Ensino Médio.

Fundamentado nessa proposta, este projeto busca promover experiências com vistas a facilitar o trabalho de futuros professores de filosofia no Ensino Médio, por meio dos exercícios para a compreensão e comunicação das perspectivas vinculadas ao PAS, bem como a partir da experimentação na criação e realização das atividades na escola e na universidade.

Desse modo, o plano de atividades para os estudantes do primeiro ano, que fazem a prova da primeira etapa do PAS, na qual o enfoque dado à filosofia destaca aspectos e questões existenciais – por corresponder ao objeto de conhecimento denominado

1 Projeto Paideia, PIBID/FIL-UnB, disponível em: <<http://projetopaideia.wordpress.com/>>.

“o ser humano como um ser no mundo” – deveria ser elaborado conforme a descrição desse objeto de conhecimento e o conjunto de obras indicadas em sua apresentação, buscando evidenciar alguns desses aspectos e relacioná-los ao cotidiano escolar e aos problemas filosóficos.

Na segunda etapa do PAS, o mesmo objeto de conhecimento recebe o nome de “o ser humano como um ser que pergunta e quer saber”, indicando o enfoque epistemológico, com a sugestão de outro conjunto de obras. Finalmente, na terceira etapa, esse objeto passa a ser denominado “o ser humano como um ser que interage”, que indica um enfoque ético-estético e político, igualmente ilustrado por obras selecionadas para essa etapa.

As atividades de cada etapa foram programadas com um tempo inicial destinado a uma apresentação comum, que deveria ser feita pelos estagiários aos alunos secundaristas, seguida de uma exibição de trechos selecionados de filmes, pois o maior espaço para reunir os alunos da escola era a sala de projeções. Essas primeiras apresentações expuseram aos universitários algumas dificuldades próprias de reunir muitos estudantes num espaço quente e sem ventilação, o que obrigava a certa brevidade dessa parte do roteiro.

A seguir, depois de operada uma divisão desse conjunto em turmas menores, os universitários, também organizados em pequenos grupos, conduziram as discussões nas salas de aulas previamente organizadas para o projeto. Esse era o momento para compartilhar as impressões dos filmes e de algumas outras obras. Momento também para enfrentar as questões feitas pelos secundaristas, visando sempre articular pontos de contato dessas obras com a realidade dos estudantes e as orientações do PAS. Em outro instante, haveria a leitura e análise de textos selecionados e a resolução de itens aplicados em provas anteriores. Essas atividades se dariam em dois turnos, separados por um pequeno intervalo, com a duração total de 3 horas.

Entretanto, na execução do projeto, parte do que havia sido planejado não podia ser realizado do modo como fora pensado, num ajuste normal entre a realidade e o projeto, de modo que, a cada etapa realizada, foi possível constatar nos estagiários uma melhor preparação para as etapas seguintes, como sinal de leitura e interpretação dos dados da realidade e da série de limitações percebidas no cotidiano de uma escola pública.

Essa possibilidade de transformar as práticas obrigatórias dos estágios supervisionados em verdadeiros laboratórios para a criação e realização de projetos, a partir do Fórum Permanente de Estudantes e do PAS/UnB, parece permitir maior protagonismo aos estudantes em seus processos de formação. Para o ensino de filosofia, essa experiência revela um grande potencial vinculado às perspectivas inauguradas pelo PAS/UnB, que podem ser assimiladas em práticas educacionais mais criativas nos projetos futuros.

Os processos e agenciamentos de desterritorialização e reterritorialização de saberes articulados neste projeto consistem em movimentos internos e externos em ambos os universos dos estudantes, dos universitários e dos secundaristas, capazes de transformar a realidade vivida. Este projeto conquistou significativa adesão da direção, de professores e dos estudantes – que solicitam sua continuidade.

CONCLUSÕES

Essa aproximação do ensino de filosofia com o Fórum de Estudantes, relacionada aqui aos exercícios de criação dos planos de atividades deste projeto, parece ter deslocado o horizonte das preocupações acerca da inserção da filosofia na escola, de modo que essa questão não se fez mais enunciada em termos de como “deve ser”, como é reiteradamente ditada pelo academicismo, mas a partir deste projeto, a mesma questão foi pensada pelos estagiários em condições reais de como “pode ser”, assim como é rotineiramente experimentada pelos docentes nas salas de aulas.

O exercício de elaborar coletivamente os planos de atividades para as três etapas exigiu bastante pesquisa e possibilitou aos universitários outros tipos de relações com algumas das obras filosóficas sugeridas pelo programa, a partir de uma apropriação mais consistente de diversos aspectos dessas obras. Esse exercício incluiu também a resolução de itens de provas já aplicadas e a verificação da adequação desses itens aos fundamentos do programa, algo que se mostrou extremamente profícuo e suficiente para compreender a importância e o alcance dessas avaliações.

Este projeto atinge, com isso, seus principais objetivos, pois, na medida em que aproxima efetivamente o ensino de filosofia do Fórum Permanente de Estudantes e, constitui-se em alternativa viável para as práticas dos estágios supervisionados, esta ação pode colaborar para uma significativa melhoria das expectativas relacionadas à licenciatura e aos processos de formação de professores.

Os universitários que se dispuseram a experimentar essa possibilidade tiveram a oportunidade de participar ativamente de todas as fases de um projeto que vinculou pesquisa, ensino e extensão, a partir da criação e realização de atividades educacionais para os estudantes do Ensino Médio de uma escola pública. Houve um envolvimento bastante positivo e enriquecedor de grande parte dos universitários, alguns se envolveram um pouco menos em determinadas etapas, porém, desempenharam papéis muito

importantes, conforme a avaliação dos estudantes secundaristas que participaram dessas atividades na escola.¹

Esses estudantes desempenharam muito bem suas funções de professores neste projeto, na medida em que, ao assumirem as responsabilidades pelas atividades que seriam realizadas com outros jovens, dedicaram-se integralmente e tiveram o cuidado para que o respeito constante às alteridades e múltiplas subjetividades fosse uma realidade nos encontros realizados na escola. Desse modo, não foi registrado nenhum tipo de incidente em nenhuma das etapas de realização do projeto.

O fato de que cada roteiro de atividades sugeridas, depois de discutido em ambiente virtual, era concluído nas aulas presenciais de Estágio e com a participação de todos, fez com que essa construção de roteiros consistisse num rico conjunto de exercícios para pensar e organizar, no tempo de cada atividade, a relação de obras e questões que seriam abordadas. A complexidade envolvida na realização desse projeto foi algo bastante desafiador e, ao mesmo tempo, enriquecedor para a realidade dos estágios supervisionados na filosofia. Houve, no decorrer do projeto, uma série de ajustes nesses roteiros, buscando sempre adequá-los à realidade experimentada na escola e isso foi fundamental para o aprendizado dos estagiários, que foram os autores das atividades.

Do encontro entre o projeto e a realidade no cotidiano escolar, revelou-se logo na primeira atividade, o intenso contraste entre o que foi proposto realizar e o que efetivamente pode acontecer numa atividade educacional. Isso provocou uma série de efeitos positivos entre os estudantes, como a sensibilização para um sentido maior de responsabilidades atribuídas às atividades docentes e um cuidado maior na relação com as atividades elaboradas e realizadas, na medida em que houve uma nova percepção, por parte desses universitários, ao experimentarem nessas atividades o papel de professor, ou daquele que tem algo correto e importante a dizer e que deve, por isso, ser ouvido.

A realização bem sucedida do projeto só foi possível graças ao apoio da Gerência de Interação Educacional do Cespe/UnB, que disponibilizou os equipamentos utilizados, como projetores e computadores, além de ter possibilitado o transporte da equipe para Sobradinho.

1 Ver Anexo II: avaliação de estudantes digitalizada.

ANEXO I – MODELO DE ROTEIRO PARA ATIVIDADES COM O TERCEIRO ANO:

A atividade foi orientada pelo seguinte roteiro:

Duração: 3h

14h – Início

14h – 14h20 – Momento Comum

14h20 – 15h30 – Turno I

15h30 – 15h50 – Intervalo

15h50 – 17h – Turno 2

Descrição do Primeiro momento:

Momento Comum 20min.

Apresentação das atividades, apresentação dos números do último subprograma – principalmente o quadro de vagas não ocupadas. Desmistificar o programa de seleção e tentar motivá-los a ingressar na UnB.

Com as turmas já separadas, seguindo a ordem proposta pelo professor (música, artes visuais e textos)

Duração: 70min. – 10min. Rápida apresentação da turma

15min. – Músicas – Apresentação e discussão Sugeridas: Até Quando Esperar – Plebe Rude – Letra Brasil com P – GOG – Letra

15min. – Artes Visuais – Exibição e discussão Sugeridas: Deuses de um novo mundo, de José Clemente Orozco

A criança geopolítica observando o nascimento de um novo mundo, de Salvador Dalí,

Guernica, de Pablo Picasso

10min. – Poemas – Leitura e discussão

Sugeridos: O analfabeto político, de Bertolt Brecht

Mãos dadas, de Carlos Drummond de Andrade

20min. – Texto: Porque não sou Cristão – Bertrand Russel (Trecho sugerido pelo Fernando) Leitura e discussão.

INTERVALO

Descrição do segundo momento, 60' de duração:

15min. – Momento comum com exibição dos trechos dos vídeos

Vídeos: Estamira, Nós que aqui estamos por vós esperamos e Um encontro com Milton Santos

10min. – Discussão dos vídeos

30min. – Turmas separadas – Leitura do trecho da obra Crepúsculo dos Ídolos – Friedrich Nietzsche e questões do Último PAS (Sugeridos pelo Fernando)

5min. – Avaliação

Eu gostei bastante pois pude discutir assuntos que me interessam, me deixou vontade para me expressar e dizer o que penso, eu tinha vindo buscar apenas o básico para o PAS mas acabei me informando melhor e me interessando mais pela matéria. Foi e será importante para que eu leve uma vida mais ligada a seriedade com seriedade do que quero e do que vou fazer, gostaria muito que tivesse mais desses pequenos seminários para compreendermos melhor a filosofia do mundo.

- 1- Aprofundar meus conhecimentos para melhor fazer a prova do PAS.
- 2- Aprofundei conhecimentos e adquiri mais alguns, sem contar com algumas confusões que antes tinha e que agora foram esclarecidas.
- 3- me animar mais a fazer a prova do PAS.

- 1) Adquirir conhecimento.
- 2) Aprender mais.
- 3) Preparar pra vida.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Dalton J. *A filosofia no ensino médio – ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002. 122 p.
- ASPIS, Renata Lima; GALLO, Sílvio. *Ensinar filosofia – um livro para professores*. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009. 149 p.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Trad. Peter Pal Pelbart. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. 232 p.
- LÓPEZ, Maximiliano Valerio. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. 108 p.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A Gaia Ciência*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001. 362 p.
- PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 296 p.

Recebido em março de 2012

Aprovado em junho de 2012

Rogério Alessandro de Mello Basali é professor doutor adjunto no Departamento de Filosofia da UnB. Atua na área de Ensino de Filosofia e com pesquisas relacionadas à política, ética, estética e subjetividades na contemporaneidade, rogeriobasali@unb.br.

ESTUDAR EM PAZ: MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO CONTEXTO ESCOLAR

Flávia Tavares Beleza

RESUMO

O projeto Estudar em Paz: Mediação de Conflitos no Contexto Escolar é um Projeto de Extensão de Ação Contínua (Peac) da Universidade de Brasília/UnB, cuja unidade de origem é o Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP). O Peac tem como objetivo divulgar a cultura da mediação social para as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, por meio da formação de mediadores(as) sociais na escola e da promoção dos valores da Cultura de Paz, dos direitos humanos, de justiça e cidadania. O Peac pertence à linha temática Direitos Humanos e Justiça.

Palavras-chave: mediação social; Cultura de Paz; escola; conflito

ABSTRACT

The program Estudar em Paz: Mediação de Conflitos no Contexto Escolar (Study in Peace: Conflict Mediation in the School Context) is an Extension Project of Continuous Action (Peac) of the University of Brasilia (UnB) created at the Center for Peace and Human Rights Studies (NEP). The project aims to disseminate the culture of social mediation in public schools in the Federal District through the formation of social mediators inside each school and the promotion of the Culture of Peace values, as well as human rights, justice and citizenship. The Peac belongs to the theme line Human Rights and Justice.

Keywords: social mediation; Culture of Peace; school; conflict

O projeto Estudar em Paz: Mediação de Conflitos no Contexto Escolar é um Projeto de Extensão de Ação Contínua (Peac) da Universidade de Brasília/UnB, sob a coordenação do Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos (NEP). O projeto tem como objetivo levar a proposta da mediação social para as escolas da rede pública de ensino do Distrito Federal, por meio da formação de mediadores(as) sociais (alunos(as), professores(as), servidores(as), corpo técnico-administrativo e pais/mães e pessoas da comunidade) e da promoção dos valores da Cultura de Paz, dos direitos humanos, de justiça e cidadania.

Em execução desde janeiro de 2009¹, o projeto teve início no Centro Educacional (CED) São Francisco, uma escola de ensino médio da cidade de São Sebastião/DF, com a formação de 30 mediadores(as). Em 2010, ainda no CED São Francisco, novas turmas de mediadores foram formadas e o núcleo de mediação foi estruturado na escola. Em 2011, duas novas escolas e uma regional de ensino passaram a integrar o projeto: o Centro de Ensino Fundamental 02 (Paranoá), o Centro de Ensino Fundamental 602 (Recanto das Emas) e a Regional de Ensino do Gama/DF. O projeto já formou cerca de 200 mediadores(as) entre alunos(as), professores(as), diretores(as), orientadores(as) educacionais, servidores(as) e pais/mães, com idades entre dez e 60 anos, beneficiando um público estimado de 5.000 pessoas.

Atualmente, o projeto ampliou suas ações ao realizar uma parceria com o projeto de extensão da Universidade Católica de Brasília – Projeto Sankofa/Psicologia Social e com a Coordenação e Educação em Direitos Humanos (CEDH) da Secretaria de Estado de Educação do DF, integrando docentes e discentes da área de Psicologia Social da Universidade Católica, do Serviço Social da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília e educadores da rede pública de ensino do Distrito Federal. Os docentes e discentes envolvidos no Peac participam e coordenam dois grupos de estudos e um grupo de trabalho: um Grupo de Estudos do Estudar em Paz (para discentes bolsistas da Universidade de Brasília), um Grupo de Estudos em Mediação Social (para discentes da Universidade de Brasília e da Universidade Católica) e um Grupo de Trabalho do Estudar em Paz (para supervisão e orientação aos profissionais da educação formados pelo projeto que pretendem difundi-lo).

A MEDIAÇÃO SOCIAL

O projeto está teoricamente fundamentado na mediação social de origem francesa², surgida na década de 1980 (FRANÇA, 2002, p. 9), trazida para a realidade brasileira com as adequações necessárias, levando-se em conta as diferenças socioeconômicas, políticas e culturais dos dois países. Optar pela mediação social significa adotar uma concepção de mediação voltada para a criação de laços sociais como forma de prevenir a exclusão³ de certas populações:

A mediação social é definida como um processo de criação e de recriação do laço social e de regulação dos conflitos da vida cotidiana, na qual um terceiro imparcial e independente tenta, por meio da organização de mudanças entre as pessoas ou instituições, auxiliá-las a melhorar uma relação ou a regulamentar um conflito que as opõe (FRANÇA, 2000, p. 74).

Esse alargamento conceitual possibilita pensar a mediação para além de um simples método de solução de conflitos (ADR⁴), mas como um processo de múltiplas orientações: criação e recriação do laço social, regulação dos conflitos cotidianos, mudanças (ou trocas) entre pessoas ou instituições e melhoria das relações em geral.

Cabe destacar que a mediação social está especialmente voltada para a melhoria das relações entre os(as) cidadãos(ãs), como também entre os(as) cidadãos(ãs) e as instituições que prestam serviços públicos, entre organizações comunitárias e entre essas e o Estado. Por isso, a mediação social é guiada pelo princípio da participação cidadã e do envolvimento da comunidade e está conectada ao conceito de integração social e política do cidadão (FRANÇA, 2000, p. 14).

1 O projeto iniciou-se em janeiro de 2009, no Centro Educacional São Francisco, em São Sebastião-DF, mas somente em junho de 2010 tornou-se Projeto de Extensão de Ação Contínua da Universidade de Brasília (UnB).

2 Nos objetivos foram incluídas mais duas escolas e uma regional de ensino: o CEF 02 (Paranoá-DF), o CEF 602 (Recanto das Emas-DF), a Regional de Ensino do Gama-DF e de Samambaia-DF.

3 Para Robert Castel, a exclusão não significa uma ausência de relação social e por isso não há ninguém fora da sociedade. As relações com o centro da sociedade é que são mais ou menos distendidas, e por vezes deixam os “excluídos por um fio”, como ocorre com os desempregados e com as populações “mal escolarizadas, mal alojadas, mal cuidadas, mal consideradas etc.” (CASTEL, 1998, p. 569). São esses “excluídos” que Castel prefere qualificar como desfiliaados: “foram desligados, mas continuam dependendo

4 ADR Alternative Dispute Resolution, é uma nomenclatura criada nos Estados Unidos, nos anos 1970, para os métodos alternativos de solução de conflitos, como a negociação, arbitragem, conciliação e mediação.

Em setembro de 2000, na cidade de Créteil, na França, durante importante seminário europeu *Médiation sociale e nouveaux modes de réduction des conflits de la vie quotidienne*, organizado pela Interministerial Delegation for Urban Affair, 42 especialistas de diversos países europeus se reuniram para encontrar um consenso sobre a definição da mediação social (acima destacado) e criar o código deontológico para orientar a atividade do mediador social (FRANÇA, 2000). O seminário resultou num documento final dos especialistas *Recommendations presented by the Experts*, contendo as seguintes recomendações¹ (FRANÇA, 2000, p. 128-131):

A mediação social busca a proteção dos indivíduos e seus direitos; não deve substituir os serviços sociais e os direitos garantidos para cada indivíduo; leva ao aprimoramento das relações sociais; educa para o gerenciamento pacífico de conflitos, sendo considerada um meio privilegiado para promover a cidadania e manter a paz nas escolas e nas cidades; deve contribuir para o respeito dos direitos dos cidadãos e consumidores e nunca forçar alguém a desistir de seus direitos; promove a melhoria da qualidade de vida e a igualdade de direitos.

Além disso, a mediação social deve ajudar a aprimorar os vínculos sociais, a comunicação, a compreensão entre indivíduos e grupos sociais, facilitar a integração social e o reconhecimento cultural. Isto tudo requer o envolvimento da sociedade e das autoridades locais e regionais na regulação de tensões e na assistência à resolução de conflitos.

A mediação social possui três objetivos principais: 1) fomentar a comunicação na sociedade; 2) ajudar a desenvolver e fortalecer o vínculo social e contribuir para a integração de certas populações excluídas; 3) contribuir para o controle e prevenção da violência. (FRANÇA, 2000, p. 128-131):

A postura do(a) mediador(a) social, então, é de proteção aos direitos do(a) cidadão(ã) e de valorização do serviço público prestado pelo Estado, na medida em que colabora para revelar as necessidades da população e as disfunções do serviço público, fatores que contribuem para a sua evolução e modernização (FRANÇA, 2000, p. 82).

Dessa forma, o(a) mediador(a) social atua como corpo intermediário humanizador, contribuindo para a diminuição do sentimento de injustiça e abandono, elementos que impulsionam a violência urbana (FRANÇA, 2000, p. 96).

Negando qualquer posição de superioridade perante os que os procuram, os(as) mediadores(as) sociais são cidadãos(ãs) que estimulam a reflexão, a liberdade e a coragem das pessoas para que reconheçam e utilizem seus próprios recursos, para que passem à ação e melhorem suas vidas e suas relações no espaço público (SIX, 201, p. 279). Para tanto, o(a) mediador(a) social trabalha de forma integrada com outros profissionais da área social, como educadores(as) e trabalhadores(as) sociais, dentre outros (FRANÇA, 2002).

Diante da importância das ações da mediação social e da amplitude dos seus objetivos, a intenção do projeto é formar mediadores(as) sociais no contexto escolar, por entender que formar mediadores (as) escolares para lidar com os conflitos estritamente escolares, significaria ignorar a complexidade das relações sociais, culturais, econômicas e políticas que permeiam a escola.

Na cidade ou na escola, os(as) mediadores (as) sociais colaboram para a construção de uma cidadania emancipada, por meio da promoção de políticas públicas que favoreçam a cidadania², do aprimoramento de mecanismos de controle social, do incentivo ao associativismo e de novas formas de organização (DEMO, 1995, p. 145-149).

A MEDIAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

A mediação, definida como um método pacífico de solução de conflitos, é essencialmente um instrumento de desenvolvimento e promoção da Cultura de Paz³, de acordo com a Declaração por uma Cultura de Paz da Unesco (UNESCO, 1999):

Artigo 1º:

Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados:

1 As recomendações foram retiradas da dissertação de mestrado intitulada "A mediação social como instrumento de participação para a realização da cidadania", de Flávia Tavares Beleza, do mestrado em Política Social, UnB, 2009

2 Segundo Pedro Demo (1995, p. 1), cidadania é a raiz dos direitos humanos, definida como "competência humana de fazer-se sujeito, para fazer história própria e coletiva organizada". Esta é a concepção de cidadania adotada pelo Peac.

3 O programa completo sobre Cultura de Paz encontra-se no site da Unesco: <http://www.unesco.org.br/areas/dsocial/desenv/culturadepaz/mostra_documento>.

- a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação;
- b) [...]
- c) [...]
- d) No compromisso com a solução pacífica dos conflitos;

Artigo 3º:

O desenvolvimento pleno de uma Cultura de Paz está integralmente vinculado:

- a) À promoção da resolução pacífica dos conflitos, do respeito e entendimento mútuos e da cooperação internacional;

No mesmo documento, consta que a educação é considerada um meio crucial para a construção da Cultura de Paz (UNESCO, 1999):

Artigo 4º

A educação, em todos os níveis, é um dos meios fundamentais para construir uma Cultura de Paz. Neste contexto, a educação sobre os direitos humanos é de particular relevância.

Na esteira desse pensamento, conclui-se que a escola é um espaço fundamental para o desenvolvimento da Cultura de Paz, incluindo-se aí a educação para a solução pacífica dos conflitos. Vale ressaltar que paz não significa apenas ausência de guerras, não se restringe à harmonização social e não implica na repressão de conflitos. A paz implica na redução das desigualdades sociais e econômicas e está fundada no respeito aos direitos humanos¹:

É esse o desafio que a Unesco tem para os próximos anos: construir uma cultura de paz que previna e combata todo tipo de violência, exploração, crueldade, desigualdade e opressão. Incluir os excluídos, diminuir desigualdades e revisar padrões de humanidade com os quais convivemos. Não fica impassível diante da miséria, nem a degradação humana gerada por modelos econômicos que priorizam mercados e não pessoas (UNESCO, 2001).

Nesse sentido, os caminhos da mediação social e da construção da Cultura de Paz se coadunam quando a concepção de paz está relacionada à justiça social, à rejeição das violências e à afirmação dos direitos humanos. Mas esses caminhos devem ser trilhados por sujeitos capazes de conduzir seu destino, ou seja, por cidadãos (ãs) emancipados (as) (DEMO, 1995, p. 133).

Partindo-se do pressuposto que a educação para e pela cidadania começa na escola (GADOTTI, 2008, p. 66), a mediação social no contexto escolar se apresenta como uma ação socioeducativa importante, capaz de colaborar para a formação de cidadãos(ãs) conscientes da sua realidade, uma vez que a reflexão produzida no processo de mediação do conflito contribui para pensar (desvelar) a realidade conflituosa, a discriminação, a opressão, a exclusão e as violências em todas as suas manifestações (BELEZA, 2009)².

A mediação social no contexto escolar pode ser considerada um processo de educação para a paz na medida em que favorece o reconhecimento e a análise crítica do conflito, concebido como realidade conflituosa, visto que toda educação é um ato de aproximação da realidade para transformá-la, segundo Paulo Freire: “Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a des-vela para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (FREIRE, 2005, p. 33).

Levando-se em conta que o homem é um ser de relações e essas relações se dão com o outro e com o mundo (FREIRE, 2008, p. 30), no contexto escolar o(a) mediador(a) é aquele(a) que faz comunicar (SIX, 2001), que propõe o diálogo e estabelece ligações entre todos na escola, entre a escola e a comunidade e entre esta e a sociedade mais ampla. O objetivo da criação desses laços é a ampliação dos recursos para lidar com os conflitos que permeiam o contexto escolar, principalmente aproximando a escola da rede de proteção social (pública e privada).

Atualmente, mais que lidar com os conflitos na escola, os (as) educadores (as) querem “resolver” o problema da violência na

1 Pronunciamento no Seminário: Passos Práticos para a Construção da Paz, Brasília, 13/11/ 2001. Disponível em: <http://www.unesco.org.br/noticias/opiniao/index/index_2001/sem_const_paz/mostra_documento>.

2 Trechos do trabalho Mediação Escolar: Por uma cultura de paz, de autoria de Flávia Beleza. Disponível em: <<http://www.catedra.ucb.br>>.

escola. Para Debarbieux (2006, p. 23), existe um “alarde midiático” em torno de uma crescente “violência escolar” e uma exploração sensacionalista do fenômeno, que têm por detrás objetivos políticos e econômicos, como desvincular a violência escolar da violência social. O mais acertado seria buscar uma unidade conceitual, concebendo a violência unicamente como algo que se opõe à ética, de acordo com Marilena Chauí (1999, p. 3): “violência é um ato de brutalidade, sevícia e abuso físico e/ou psíquico contra alguém e caracteriza relações intersubjetivas e sociais definidas pela opressão e intimidação, pelo medo e o terror”.

Em *Pesquisa de Paz*, mais especificamente, Johan Galtung, fundador deste campo de pesquisa e reconhecido mediador internacional, ampliou o conceito de violência e revolucionou o conceito de paz, ainda no final dos anos 1960, conforme esclarece Jares (2002, p. 123 e 124):

Em primeiro lugar, a paz já não é o contrário de guerra, mas sim de sua antítese, que é a violência, dado que a guerra é apenas um tipo de violência, mas não o único.

Em segundo lugar, a violência não é unicamente a que se exerce mediante a agressão física direta ou por meio de diferentes artifícios bélicos que se podem usar, mas é preciso levar com conta também outras formas de violência menos visíveis, mas difíceis de reconhecer, mas também mais perversas no sentido de produzir sofrimento humano.

O (A) mediador(a) social trabalha para que a violência no contexto escolar seja conhecida em toda a sua complexidade – direta, estrutural, cultural¹ (GALTUNG, 1990, p. 294), como fruto da desigualdade social, cultural e econômica; do isolamento; da pobreza política²; do esgarçamento das redes de solidariedade; do autoritarismo que rege as relações humanas nas instituições; da ineficiência e ineficácia das políticas sociais e da reprodução de uma cultura da violência que enaltece o individualismo, a competição, o consumismo e a intolerância na sociedade contemporânea.

Assim, a mediação social no contexto escolar colabora para a formação de sujeitos conscientes, questionadores, dialogantes, participativos, criativos, solidários e amorosos, porque não há diálogo nem confiança sem amor (FREIRE, 2005, p. 92).

A ESTRUTURA DO PEAC

O projeto tem como objetivo geral capacitar estudantes (inclusive os(as) bolsistas e estagiários(as) da graduação), professores(as), corpo técnico-administrativo e pais/mães (e/ou responsáveis) de alunos(as) em mediação de conflitos no contexto escolar, na perspectiva da mediação social, visando a consolidar uma compreensão da mediação de conflitos como instrumento para uma prática cidadã junto às escolas da rede pública do Distrito Federal.

Os objetivos específicos do projeto são: possibilitar a leitura de textos sobre mediação social, conflitos e violências no contexto escolar e processos de emancipação e subjetivação, de modo a estimular o pensamento crítico acerca desses temas; fomentar junto à comunidade escolar práticas socioeducativas pautadas na Cultura de Paz, direitos humanos, justiça, democracia e cidadania; incentivar junto aos diferentes segmentos sociais a incorporação da prática da mediação como instrumento de diálogo, participação e de transformação pessoal e social; supervisionar e acompanhar os(as) alunos(as) formados(as) em mediação social nas atividades teóricas e práticas a serem desenvolvidas junto aos(as) novos(as) participantes inscritos(as) no projeto; difundir a experiência da mediação no contexto escolar junto à rede de ensino do Distrito Federal³.

Diante da exacerbação da violência social que atinge profundamente a escola, percebe-se o hiato existente entre a escola e a comunidade, especialmente com a sua rede social local. Por isso, uma das principais ações do projeto é tecer a rede de proteção social entre a escola, a família e a comunidade e promover os direitos de cidadania. Aproximar populações excluídas dos serviços públicos é um papel fundamental da mediação social.

Como a mediação social tem uma base teórica bastante ampla, três funções fundamentais (três pilares) foram estabelecidas para sistematizar a formação dos mediadores na escola: dialógica, participativa e a pacificadora.

A *função dialógica*, totalmente amparada na pedagogia de Paulo Freire, considera o diálogo como encontro dos homens e mulheres para pronunciar o mundo, onde os homens se solidarizam para o refletir e o agir para transformá-lo – práxis (FREIRE, 2005,

1 Galtung (1990, p. 294) classifica a violência em três supertipos: 1) Violência Direta – existe uma relação clara e direta entre o sujeito e o objeto e sua ação pode ser verbal ou física; 2) Violência Estrutural – é indireta, transmitida pela estrutura (repressão), resultante da desigualdade de poder; 3) Violência Cultural – aspectos da esfera simbólica que servem para minimizar ou ocultar as anteriores.

2 Segundo Pedro Demo, pobreza política significa a ignorância do pobre quanto a sua condição de pobreza, ou seja, quando este “sequer sabe e é coibido de saber que é pobre, não atinando para a injustiça de sua condição humana” (2003, p. 41).

3 A adoção da pedagogia progressista de Paulo Freire não faz parte da metodologia do Enfoque Escolar Global de Transformação de Conflitos, bem como a opção pela mediação social.

p. 91). O diálogo instaura a confiança entre os seres humanos, rompe silêncios e implica um pensar crítico sobre si, a coletividade e a realidade conflituosa – diálogo problematizador (FREIRE, 2005, p. 90 a 96). O coração da intervenção do(a) mediador(a) social repousa sobre a escuta e o diálogo (FRANÇA, 2004), e o(a) mediador(a) deve promovê-los para favorecer a criação e a reparação de laços sociais (especialmente a relação professor(a)-aluno(a)), a transformação coletiva dos conflitos (organização de demandas) e a criação de canais de comunicação na escola e na comunidade.

A *função participativa* está fundamentada na concepção proposta por Pedro Demo, para quem participação é um “processo de conquista da autopromoção” (1988, p. 84). Nessa perspectiva, participação é um processo de conquista porque não é dádiva nem concessão, é instrumento de autopromoção e é em essência autopromoção (DEMO, 1988, p. 18 e 66). O(A) mediador(a) social é um(a) cidadão(ã) participante e que chama a participar, atuando em “coletividades intermediárias” (associações e movimentos) (SIX, 2001, p. 215). Ao colaborar para a criação e a ampliação de espaços de participação na escola e na comunidade, o(a) mediador(a) social está colaborando diretamente para o aprofundamento da gestão democrática da escola e para o desenvolvimento da democracia participativa. De certa forma, a experiência de participação na escola capacita os sujeitos para tomarem decisões em outras instâncias (PATEMAN, 1992, p. 140, 141 e 146).

A *função pacificadora* está fundada nos parâmetros da Cultura de Paz e da educação em direitos humanos, especialmente no que diz respeito à formação de sujeitos de direito e da construção de sociedades justas, democráticas e humanas (CANDAU, 2007, p. 404 e 405). No contexto escolar, o(a) mediador(a) social deve passar a ideia de paz como antítese de violência (GALTUNG, 1990), não como ausência de conflitos, estes vistos como oportunidade de crescimento e transformação. Buscar a paz implica em reconhecer as violências para poder rejeitá-las, mesmo aquelas mais camufladas, como a violência estrutural e a cultural (onde se inclui a simbólica) (GALTUNG, 1990).

O projeto segue as orientações propostas pelo Enfoque Escolar Global de Transformação de Conflitos, idealizado por Ramón Alzate S. de Heredia, da Universidad Del País Vasco, que busca influenciar as seguintes áreas (2003, p. 48 e 49):

O *sistema disciplinar* – a mediação social de conflitos passa a ser mais uma instância disciplinadora na escola, sem prejuízo das demais instâncias.

O *currículo* – os valores, as técnicas da mediação como método de solução de conflitos (habilidades) e como prática de criação de laços sociais, bem como os valores da cultura de paz, de justiça, da democracia, o respeito aos direitos humanos e aos direitos de cidadania devem permear todas as disciplinas da grade curricular da escola.

A *pedagogia* – adotar uma pedagogia condizente com os valores da mediação social (emancipatória), ou seja, a pedagogia dialógica e crítica de Paulo Freire¹.

A *cultura escolar* – promover a institucionalização da prática da mediação social no contexto escolar, cuidando para que influencie as cinco áreas. É desejável que todos da comunidade escolar participem da formação em mediação (pais, mães, professores(as), diretores(as), servidores(as), alunos(as), pessoas da comunidade).

O *lar e a comunidade* – a prática da mediação social não deve se restringir ao espaço da escola, mas influenciar os lares dos atendidos pelo projeto e a comunidade como um todo. O núcleo de mediação da escola deve ser acessível a toda a comunidade.

Além das cinco áreas sinalizadas por Heredia, o projeto inova ao propor mais duas áreas de influência:

O *espaço físico da escola* – é necessário cuidar do espaço físico da escola para que seja um espaço acolhedor, bonito, criativo, acessível, seguro e limpo. Além do ambiente interno, merecem atenção aspectos externos, como ruídos, calçadas, iluminação etc. Educação se faz na alegria e na democracia.

As *instituições públicas locais* – tecer a rede social de apoio entre a escola, a família e a comunidade, especialmente no que diz respeito aos serviços públicos essenciais, melhorando a relação usuário/instituição. O entendimento é que a escola não pode mais prescindir do apoio desses serviços e de seus profissionais, uma vez que os conflitos e violências no contexto escolar só podem ser enfrentados coletivamente, com o apoio de outras instituições do Estado.

Quanto a sua implementação, o projeto desenvolve-se nas seguintes etapas:

1. Apresentar o projeto para toda a comunidade escolar (comprometimento).
2. Conhecer a realidade da escola e da comunidade (contextualizar os conflitos, fazer diagnóstico, mapear a rede social pública e privada; identificar necessidades e recursos).

¹ O projeto tem como importante objetivo mapear a rede de solidariedade local e os serviços públicos disponíveis para criar ou melhorar a relação entre a escola e estas instituições. Na implementação do projeto em algumas escolas, percebe-se que os encaminhamentos (dos alunos para outros serviços públicos) são feitos de forma equivocada e esporádica. A alegação é de que é grande a ineficiência desses serviços (não atendem a demanda), mas muitos desconhecem suas funções. Algumas das instituições mapeadas são: Cras (Centro de Referência de Assistência Social); Caps (Centro de Referência Psicossocial); Conselho Tutelar e a rede de solidariedade local (instituições civis e religiosas).

3. Construir a ponte com a escola e a comunidade: o pilar da ponte é o afeto. Sensibilizar professores(as), alunos(as), servidores(as), pais/mães e comunidade. Divulgar os propósitos do programa e a importância (valores) da mediação social no contexto escolar por meio de palestras, oficinas, filmes, cartilhas, teatro, saraus e outros eventos.
4. Começar a campanha para transformar o espaço físico da escola, interno e externo.
5. Abrir inscrições para os cursos de mediação social e selecionar os(as) mediadores(as).
6. Formar os(as) mediadores(as) sociais na escola. Cursos de mediação social para educadores(as), educandos(as), servidores(as), corpo técnico-administrativo, pais/mães/responsáveis e pessoas da comunidade. Os cursos presenciais terão carga horária mínima de 12 horas e máxima de 40 horas.
7. Estruturar o núcleo de mediação. Estimular a criação de um espaço neutro de acolhimento e diálogo dentro da escola. Os(As) mediadores(as), especialmente os(as) alunos(as), devem participar da estruturação, ambientação e gestão do núcleo.
8. Sensibilizar e conscientizar a comunidade escolar para manter a chama acesa. Desenvolver atividades paralelas de sensibilização e conscientização durante toda a execução do projeto, dentro dos temas pertinentes à mediação social (teatro, cinema, oficina etc.). Os(As) artistas da escola e da comunidade têm prioridade.
9. Apresentar os(as) mediadores(as) sociais à escola e à comunidade escolar.
10. Supervisionar o atendimento dos(as) mediadores(as).
11. Avaliar o projeto.
12. Publicar os resultados para fins de multiplicação.

Diante dos objetivos estabelecidos, o projeto pretende alcançar os seguintes resultados: que a mediação influencie sete áreas propostas; melhoria das relações sociais na escola e na comunidade e das relações familiares nos lares dos(as) participantes do projeto; maior participação dos(as) mediadores(as) (todos os segmentos) na gestão democrática da escola; abertura de canais de diálogo e participação na escola e na comunidade; melhor compreensão dos valores da mediação social, cultura de paz, direitos humanos, justiça e cidadania; diminuição da violência na escola, na comunidade circunvizinha e nos lares dos(as) atendidos(as) pelo projeto; multiplicação do projeto por meio da capacitação contínua de novos(as) mediadores(as) nas escolas pelos(as) mediadores(as) já capacitados(as); sustentabilidade do projeto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola, considerada um locus privilegiado de aprendizagem social, tem um importante papel na transformação dos conflitos, na prevenção da violência e dos comportamentos agressivos entre alguns jovens, devendo, primeiramente, intervir de forma ativa e não apenas reativa, melhorando o diálogo entre corpo docente, corpo discente, pais e comunidade, além de fortalecer a relação professor-aluno. No entanto, é necessário reconhecer que a violência é um fenômeno complexo e é resultado de diversos fatores, a maioria deles ligados à negligência familiar, social e estatal. Por isso, a ação preventiva deve ser conjunta e envolver alunos(as), professores(as), diretores(as), servidores(as), pais/mães, a comunidade e o Estado.

No contexto escolar, os(as) que primeiro buscam a formação em mediação são aqueles(as) chamados(as) de “sem voz”: os(as) excluídos(as). Participar do grupo da mediação significa interagir com todos(as), pois os(as) mediadores(as) são justamente aqueles(as) que vão promover a criação de laços entre os diversos grupos na escola e na comunidade. Diante dos conflitos, os(as) mediadores(as) sociais fazem o exercício de observação do contexto, o que os leva a buscar recursos para lidar com eles além dos muros da escola. Daí a importância de conhecerem a sua cidade, os serviços públicos disponíveis e saber acessá-los.

O projeto tem alcançado todos os objetivos propostos e a demanda é crescente, o que tem estimulado o planejamento de ações para a inclusão de novas escolas. Dentre os aspectos positivos observados, vale destacar que os(as) alunos(as) mediadores(as) dialogam com mais facilidade, tornam-se mais participativos(as) na escola, na família e na comunidade e adquirem uma identidade coletiva, de mediadores(as) sociais. Os(As) mediadores(as) sociais formados(as) pelo projeto aprendem a lidar com os conflitos de forma pacífica e positiva, melhoram a comunicação, a postura, a capacidade de interpretar e avaliar situações, observar o contexto dos conflitos, identificar as violências, pensar criticamente, traçar metas e planejar o futuro. Esses recursos apropriados valem para toda a vida.

REFERÊNCIAS

- BOSSAVIT, J-L; GLAESNER, D.; ROYER, R-M. *Referentiels de la Mediation Sociale*. CREPAH, France, 2002.
- BUSH, R. A. Baruch; FOLGER, J. P. *La promesa de mediación*. Buenos Aires: Granica, 2006.
- CANDAU, Vera Maria. Por uma cultura da paz. *Revista Nuevamerica* Rio de Janeiro: Novamerica, n. 86, 2000.
- _____. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, Rosa Maria Godoy et al. *Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos*. João Pessoa: Universitária, 2007.
- CASTEL, Robert. *Metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.
- DEBARBIEUX, Éric. *Violência na escola: um desafio mundial?* Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- DEMO, Pedro. *Participação é conquista*. São Paulo: Cortez, 1988.
- _____. *Pobreza da Pobreza*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- FRANÇA. *Une nouvelle ambition pour les villes*. Rapport à monsieur Claude Bartolone, ministre delegue à la Ville et Monsieru Paul Picard. 2000. Disponível em: <i.ville.gouv.fr/divbib/doc/rapbrevanpicard.pdf>.
- _____. *Referentiels de la mediation sociale – Rapport final*. V. 1. Délégation Interministérielle à la ville (DIV). Direction Île de France-Atlantique (CHEPAH). 2002. Disponível em: <i.ville.gouv.fr/divbib/doc/DIV-Volume1.pdf>.
- _____. *Referentiels de la mediation sociale*. V. II. Les emplois-repere : activites et competences. Délégation Interministérielle à la ville (DIV). Direction Île de France-Atlantique (CHEPAH). 2002. Disponível em: <i.ville.gouv.fr/divbib/doc/DIV-Volumell.pdf>.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação*. Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Centauro, 2005.
- _____. *Pedagogia da esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- _____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.
- GALTUNG, Johan. Cultural Violence. *Journal of Peace Research*. V. 27, n. 3 (aug., 1990), p. 291-305. Disponível em: <<http://www.jstor.org/stable/423472>>.
- PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- SIX, Jean-François. *Dinâmica da Mediação*. Belo Horizonte: Del Rey, 2001.

Recebido em março de 2012
Aprovado em junho de 2012

Flávia Tavares Beleza é advogada, mestre em Política Social pesquisadora voluntária do NEP - Núcleo de Estudos para a Paz e os Direitos Humanos da UnB e integra a coordenação do projeto, flaviabeleza@yahoo.com.br

Os caminhos do Flaac 2012 levam a um só lugar: a integração cultural.

O Flaac 2012, que integra as comemorações dos 50 anos da UnB, vai apontar novos percursos para um entendimento mais amplo de nossas raízes e influências culturais. Com a programação organizada nos Caminhos da África, da América Latina e Afro-latinos, o Festival valoriza saberes ancestrais e irmãos, dialogando sempre com os reflexos culturais, sociais e políticos que reverberam em nosso país. Os caminhos são três, mas o ponto de chegada é um só: a integração cultural.



FLAAC 2012

Festival Latino-americano
e Africano de Arte e Cultura

PROJETO ADOLESCÊNCIA POR ADOLESCENTES SOB O OLHAR DA PSICOLOGIA ESCOLAR

*Lígia Carvalho Libâneo
Áderson Luiz Costa Junior*

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar interlocuções e articulações construídas a partir do projeto Adolescência por adolescentes e dos conceitos, compreensões e práticas da Psicologia Escolar adquiridos em disciplina de graduação de mesmo nome. O projeto consiste na realização de oficinas sociodramáticas com alunos do Ensino Médio da rede pública para discussão da adolescência a partir da perspectiva dos próprios adolescentes e proposição de um espaço de reflexão e crítica. Fundamenta-se no sociodrama moreniano, na extensão universitária freireana e na perspectiva social, histórica e cultural do desenvolvimento humano com foco na adolescência. Os conhecimentos da Psicologia Escolar enriqueceram a prática da atividade de ensino, pesquisa e extensão que, por sua vez, proporcionou uma apropriação e ressignificação dos conhecimentos construídos na disciplina. Na realização do projeto pode-se compreender a circulação de significados e sentidos sobre a realidade escolar por vários dos atores daquela instituição. E ainda, constatou-se a necessidade de intervenção por um psicólogo escolar junto aos agentes educativos tendo em vista a melhoria da relação professores-alunos-gestores.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; adolescência; extensão universitária; psicodrama

ABSTRACT

This article aims at presenting dialogues and joints constructed from the project Adolescence by adolescents and concepts, understandings and practices learned in the School Psychology undergraduate course of the same name. The project consists of sociodramatic workshops with secondary education students from public school for discuss the adolescence from the perspective of adolescents themselves and proposing a place for reflection and critique. The project is based on Morenos's sociodrama, Paulo Freire's conception about university extension and in the social, historical and cultural perspective of human development focusing on adolescence. Knowledge of School Psychology gave very positive contribution to the education, search and extension activity, in turn, the project provided an appropriation and resignification of knowledge built into the undergraduate. On completion of the project we could understand the circulation of meanings and feelings about school reality for many of the actors of that institution. And also, we seen there is a need of intervention by a school psychologist with the educational staff to improving the relationship between students, teachers and managers.

Keywords: School Psychology; adolescence; university extension; psychodrama

Este artigo descreve a experiência de uma estudante de graduação em Psicologia durante o período de participação no Programa de Educação Tutorial (PET). Tal experiência constituiu um momento privilegiado de reflexão sobre questões teóricas e práticas da área de Psicologia Escolar e elementos de formação em Psicologia.

Para tanto, o texto descreve as concepções filosóficas e o funcionamento do PET, as principais fundamentações da área de Psicologia Escolar e o projeto Adolescência por Adolescentes, realizado como atividade de pesquisa, ensino e extensão. Posteriormente, desenvolveremos uma articulação entre os resultados do projeto e destes com as bases teóricas e metodológicas da Psicologia Escolar.

No relato, embora o projeto Adolescência por Adolescentes seja apresentado como uma possibilidade de ressignificação de conceitos da psicologia escolar, o mesmo não deve ser analisado como uma modalidade de atuação desta matéria, pois este não era seu objetivo. Entretanto, como aprendizados, experiências e conhecimentos não são estanques e dissociados, buscamos construir pontes e articulações com esta área, tentando captar a totalidade do contexto escolar.

O PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL

O PET, atualmente vinculado ao Ministério da Educação, é uma modalidade de investimento acadêmico em cursos de graduação que possuem compromissos epistemológicos, pedagógicos, éticos e sociais (MEC, 2006).

O método tutorial permite o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e pensamento crítico entre os bolsistas, em contraste com o ensino centrado principalmente na memorização passiva de fatos e informação, e oportuniza aos estudantes tornarem-se cada vez mais independentes em relação à administração de suas necessidades de aprendizagem (MEC, 2006, p. 6).

Além da formação acadêmica de qualidade, é objetivo do PET a formação mais qualificada da pessoa humana e como membro ativo da sociedade. Para tanto, são princípios norteadores e orientadores do referido programa a realização de atividades numa vinculação entre universidade e sociedade, primando, portanto, pela indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão. Nesses espaços de contato entre academia e comunidade, deve haver troca de experiências em processo crítico e de mútua aprendizagem. Conforme preconiza o MEC, as atividades acima descritas podem proporcionar maior gama de experiências na formação acadêmica e cidadã dos alunos, os quais devem ser disseminadores de novas ideias e novas práticas entre outros estudantes do curso (MEC, 2006).

O trabalho em equipe é outra concepção do PET que, atrelado à dedicação do aluno ao curso, proporciona o desenvolvimento de habilidades de atuação em conjunto com outras pessoas, facilita a compreensão de dinâmicas individuais e a percepção de responsabilidade coletiva e do compromisso social. Os membros do PET são sempre convidados a um 'aprender fazendo e refletindo sobre'; estas reflexões e avaliações das ações são feitas individualmente e em grupo (MEC, 2006).

A PSICOLOGIA ESCOLAR

A Psicologia Escolar tem se consolidado como uma área de produção de conhecimentos, pesquisa e intervenção de psicólogos em contextos educativos (CARVALHO; MARINHO-ARAUJO, 2010). As atribuições dos psicólogos escolares no início de sua inserção neste contexto, na década de 1960, estavam ligadas à utilização de testagem psicológica e aplicação de conceitos vinculados às teorias de desenvolvimento e aprendizagem humana (LIMA, 1990). Em muitos casos, essa atuação serviu para estigmatizar e culpabilizar o aluno e/ou sua origem familiar por eventuais dificuldades de aprendizagem.

Essa concepção individualizante foi sendo modificada por estudos que destacaram a relevância dos determinantes sociais, históricos e culturais sobre o processo de ensino-aprendizagem de indivíduos e grupos. Essa mudança conduziu a uma reorientação da psicologia escolar que passou a se caracterizar por uma atuação mais institucional, relacional e preventiva (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2005). Desse modo, para a atuação do psicólogo no contexto escolar foi proposta uma mudança da ótica do fracasso para a do sucesso; dos distúrbios, dificuldades, doenças e problemas para a saúde, competências e qualidades (GUZZO, p. 25-42, 2001).

Em relação à Psicologia Escolar institucional, Mitjans Martínez (2009) apresenta-a como uma atuação voltada para otimização do processo educativo, entendido como um complexo processo de transmissão cultural e como espaço de desenvolvimento da subjetividade. Para tanto, os psicólogos escolares atuam como agentes de transformação social e mediadores de processos reflexivos que buscam possibilitar uma ressignificação de saberes e fazeres por parte dos educadores (CARVALHO; MARINHO-ARAUJO, 2010). Sendo assim, o psicólogo escolar pode atuar na criação de espaços de interlocução com e entre professores,

coordenadores e diretores, promovendo reflexão, conscientização e transformação das concepções orientadoras de suas práticas pedagógicas (IDEM, 2010; MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2005).

Ao participar do espaço escolar, o psicólogo passa a ouvir as vozes da escola, vozes que nem sempre soam em uníssono ou são ouvidas por toda a comunidade escolar; portanto, uma das ações da psicologia é fazer circular os diversos discursos (KUPFER, 1997). Na escuta das vozes institucionais, o profissional pode evidenciar as contradições entre as práticas educativas e as demandas dos sujeitos desse contexto, destacando as possíveis incoerências entre os discursos formais e as práticas (MARINHO-ARAUJO, 2005; MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; PATTO, 1999).

A inserção no espaço escolar e a realização de uma escuta ativa em relação às vozes que circulam nesse espaço são meios importantes para que o psicólogo escolar construa um diagnóstico e uma análise das necessidades institucionais (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009). A partir desta análise, ele pode realizar ações voltadas à reflexão e conscientização de funções, papéis e responsabilidades daqueles que atuam no cotidiano da escola (MARINHO-ARAUJO; ALMEIDA, 2005).

Em sua atuação, o psicólogo escolar também pode intervir em processos subjetivos que sustentam as estruturas de injustiça e as tornam viáveis. A educação deve ter o papel de romper com o ciclo de exclusão, promovendo condições para uma transformação da ordem social. Para tanto, a igualdade entre as pessoas, a convivência respeitosa e justa devem ser práticas vivenciadas no cotidiano da escola e disseminadas nos demais contextos sociais. O psicólogo escolar, como um dos partícipes do processo educativo, deve promover a conscientização, que é entendida não apenas como simples mudança de opinião sobre a realidade, mas como mudança na forma de se relacionar com o mundo (GUZZO, p. 17-29, 2005). No processo de conscientização, a pessoa deixa de ocupar o lugar de oprimido e, pelo entendimento crítico de si e de sua realidade, pode promover um processo de transformação pessoal e social (Ibdem).

Tendo em vista essas transformações que vêm reorientando o trabalho da Psicologia Escolar, as ações dos profissionais da área devem se dar no interior da escola como, também, na discussão e formulação de políticas públicas. Além das ações já referidas, outras práticas do psicólogo escolar incluem: a) potencializar o trabalho em equipe; b) alterar concepções e práticas cristalizadas e inadequadas ao processo educativo; c) melhorar as condições de qualidade de vida no trabalho; d) desenvolver habilidades comunicativas; e) promover formação continuada; f) mediar conflitos; g) incentivar a criatividade e a inovação; h) participar da construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola; e, i) promover, de forma intencionalmente planejada, espaços para circulação de histórias e afetos, dentre eles, encontros de orientação à equipe escolar, a familiares e a alunos, estudos de caso e relatos de experiência (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2009; CARVALHO; MARINHO-ARAUJO, 2010).

Diante da diversidade de ações que podem ser desenvolvidas pelo psicólogo escolar, compreendemos que todas as atribuições, práticas e concepções apresentadas devem estar presentes na formação em Psicologia, desde a graduação. Nessa formação, deve ser desenvolvido certo domínio da dinâmica do sistema educacional e, principalmente, do acompanhamento, da avaliação e da intervenção em situação de grupos (GUZZO, 1996). Além disso, o profissional deve ser capaz de estabelecer uma boa relação entre teoria e prática, realizando a Epistemologia da Ação (ARAUJO, 2003), segundo a qual a prática é pensada a partir da teoria e, de modo dialético, conhecimentos científicos são buscados para dar conta das reais demandas profissionais.

PROJETO ADOLESCÊNCIA POR ADOLESCENTES

O Programa de Educação Tutorial do curso de graduação em Psicologia da Universidade de Brasília (PET-Psicologia/UnB) desenvolve diversas atividades de pesquisa, ensino e extensão. Por uma questão de melhor sistematização da experiência, optamos por relatar, nesse artigo, um dos projetos denominado Adolescência por adolescentes, o qual foi aprovado em 2010 pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da UnB.

Os resultados do projeto que serão apresentados neste artigo correspondem ao mesmo semestre em que a estudante Lígia Carvalho Libâneo, coautora deste artigo, cursou a disciplina de graduação *Psicologia Escolar*. Os conhecimentos da disciplina enriqueceram a prática da atividade de ensino, pesquisa e extensão do PET que, por sua vez, proporcionou uma apropriação dos conhecimentos construídos na disciplina e, também, a resignificação de conceitos, compreensões e práticas. Por essa razão, destacamos, neste trabalho, algumas das interlocuções e articulações construídas a partir da atividade do PET e do aprendizado oportunizado pela disciplina Psicologia Escolar.

O projeto foi desenvolvido por três estudantes do PET, com alunos de uma escola pública de Ensino Médio, do Distrito Federal. Foram realizadas oficinas sociodramáticas com adolescentes cujos objetivos eram discutir a adolescência a partir da perspectiva dos próprios adolescentes e propor um espaço de reflexão e crítica. As informações construídas nas oficinas, a partir dos arca-bouços teóricos de referência, foram apresentadas em congressos científicos e compartilhadas com alunos de graduação em diferentes espaços de discussão.

Para a construção do projeto, a equipe embasou-se na perspectiva social, histórica e cultural do desenvolvimento humano

(VYGOTSKY, 2004, 2007), com foco na adolescência (BOCK, 2004); no arcabouço teórico e metodológico do sociodrama moreniano (MONTEIRO, 1993; MORENO, 1983; NERY; COSTA; CONCEIÇÃO, 2006); e, na extensão universitária freireana (FREIRE, 1983). A seguir apresentaremos as principais contribuições destes referencias para fundamentação da criação e do desenvolvimento do projeto.

Em Vygotsky o homem se desenvolve por meio de uma interação ativa, dinâmica e constante com diversas pessoas e distintos contextos, os quais também possuem historicidade e aspectos simbólicos próprios. Das relações e trocas subjetivas o sujeito internaliza e ressignifica os elementos externos e, desse modo, constrói-se histórica e subjetivamente (PENNA-MOREIRA, 2007; VYGOTSKY, 2004, 2007). Bock (2004) fundamenta-se nesta abordagem para caracterizar a adolescência como uma construção social e um construto negociado historicamente entre os atores de uma realidade social. Segundo a autora, é nas significações sociais que o jovem tem a referência para construção de sua identidade e os elementos para converter o social em individual. Com base nessa visão, o projeto pretendia questionar a visão naturalizada de adolescência como momento típico de crises e conflitos internos e relacionais, bem como promover um espaço intencionalmente planejado para que o adolescente pensasse em sua realidade e na atuação crítica sobre ela.

O sociodrama moreniano é descrito por Nery, Costa e Conceição (2006) como um “método de pesquisa interventiva, que busca compreender os processos grupais e intervir em uma de suas situações-problema, por meio da ação/comunicação das pessoas” (p. 305). Oficinas sociodramáticas são descritas na literatura como uma abordagem que teve sucesso com adolescentes por ser prática, dinâmica e por apresentar grande riqueza de possibilidades (CONCEIÇÃO; TOMASELLO; PEREIRA, p. 203-214, 2003). Esse referencial foi escolhido por possibilitar aos participantes olharem sua realidade por diferentes ângulos e, de forma vivencial, integrar as dimensões do pensamento, do afeto e da ação.

Já a extensão universitária, proposta por Paulo Freire (1983), defende o espaço da extensão como momento de troca e co-construção de conhecimentos e não como mero depósito de conhecimentos técnicos. Nesse sentido, a extensão é uma articulação entre o conhecimento produzido na universidade e o saber popular, ou seja, um diálogo ativo entre universidade e comunidade na qual o aluno extensionista se insere. O projeto Adolescência por adolescentes configura-se como atividade de extensão marcada pela troca de conhecimentos entre universidade e comunidade. De forma horizontal, todos os participantes do projeto construíram saberes sobre a adolescência e por meio da reflexão e crítica iniciaram processo de conscientização que pode levar a uma atuação mais protagonística na comunidade escolar e na sociedade.

Além dos referenciais acima citados, outros conhecimentos foram sendo acrescentados às fundamentações do projeto tendo em vista uma melhor compreensão das informações do contexto empírico, dentre eles o conceito de protagonismo juvenil (COSTA, 2000). As novas leituras foram sugeridas por professores, outras foram provenientes de disciplinas cursadas e outras obtidas por meio de levantamento bibliográfico em bases de dados qualificadas. Os novos referenciais teóricos, bem como o próprio desenvolvimento do projeto demandaram contínua avaliação e reformulação deste pelos universitários, tutor do PET e professora supervisora com especialização em psicodrama/sociodrama. Muitos objetivos e muitas temáticas foram modificados para se adequarem às demandas apresentadas pelos adolescentes.

MÉTODO

PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

As oficinas sociodramáticas são uma modalidade do psicodrama moreniano que tratam de um tema compartilhado por todo o grupo. Sua estrutura se configura nas etapas de aquecimento, dramatização e compartilhamento. O aquecimento é fundamental para a manifestação da espontaneidade-criatividade dos participantes, porque mobiliza os sujeitos do grupo a participar das questões que forem emergindo no encontro. A dramatização é o momento em que todo o grupo se congrega para vivenciar o tema por meio de cenas, interações e personagens; é quando os participantes experimentam respostas novas em relação a um conflito. E o compartilhamento consiste no momento em que as pessoas expressam como se sentiram durante o trabalho realizado e o que perceberam de si próprias (NERY, 2010).

Para Moreno, espontaneidade significava: força propulsora do indivíduo em direção à resposta adequada à nova situação ou à resposta nova para a situação já conhecida (CUKIER, 1998 apud MORENO, 1992, p. 159). A espontaneidade, por sua vez, seria um catalisador que age como intermediário e desencadeia a criatividade (MARTÍN, 1984).

PARTICIPANTES E CENÁRIO DA INTERVENÇÃO

Participaram do projeto Adolescência por adolescentes aproximadamente 25 jovens entre 15 e 18 anos, alunos de uma escola

da rede pública, de Ensino Médio, do Distrito Federal. Tendo em vista uma compreensão institucional da escola, também participaram dois professores, duas professoras e um coordenador. Por meio de entrevistas e conversas informais, estes educadores foram consultados sobre suas percepções a respeito da dinâmica escolar e das relações naquele contexto.

PROCEDIMENTOS E INSTRUMENTOS

Foram realizadas dez oficinas com os adolescentes, de uma hora e 45 minutos cada. Na primeira e na segunda oficina houve a apresentação dos graduandos e adolescentes e o levantamento de temas com os participantes. Na oficina de escolha dos temas, realizamos uma atividade de psicodrama interno (CUKIER, 1992) e, em seguida, sugerimos a confecção de caixas de papel nas quais, posteriormente, os adolescentes depositaram seus temas de interesse. Estes foram agrupados e abordados nas oito oficinas seguintes.

Já as entrevistas semiestruturadas realizadas com os professores tiveram duração aproximada de 30 minutos cada e constituíam-se de perguntas sobre as percepções dos entrevistados a respeito do contexto escolar e sobre suas características pessoais, dificuldades e facilidades da prática docente.

Os pressupostos da Epistemologia Qualitativa (REY, 2005) de pesquisa, como momento de construção e interpretação das informações do contexto empírico, articuladas com as bases teórico-metodológicas do pesquisador, fundamentaram a análise das informações deste artigo, que serão a seguir apresentadas.

RESULTADOS

Esta seção descreve as oficinas do projeto Adolescência por adolescentes, as informações das entrevistas com professores, as conversas com um dos coordenadores e as observações do contexto institucional.

Primeiramente apresentaremos as principais reflexões que surgiram nas oficinas temáticas sobre dia a dia, família, amizade, comunicação e música; e, em seguida, os relatos de alunos, professores e coordenador sobre o cotidiano e as relações escolares.

Na oficina sobre dia a dia os adolescentes falaram de hobbies e obrigações para retratarem seu cotidiano. Referiram-se à escola como principal atividade do dia e mencionaram atividades que realizavam como acessar internet, andar de skate e ir à igreja.

A oficina sobre a temática “Bens Materiais” precisou ser reprogramada quando os membros do PET chegaram à escola e descobriram que haveria redução do tempo da oficina naquele dia, em virtude da antecipação do horário das provas. A alteração do horário das avaliações deixou os adolescentes chateados e por isto quiseram discutir essa situação, estendendo suas reclamações para a relação deles com gestores e professores. A partir disto, foram discutidas possibilidades de atuação em situações como aquela, dentre elas os adolescentes sugeriram a criação de um grêmio estudantil para lutar por seus direitos.

A oficina sobre comunicação abordou a questão das necessidades especiais e os alunos comentaram sobre a dificuldade que encontram ao terem que se comunicar sem um dos sentidos. Após a vivência, os adolescentes relataram ter conseguido se colocar no lugar do outro, o que, segundo eles, lhes fez refletir sobre a importância do respeito aos portadores de necessidades especiais.

A temática amizade despertou bastante interesse nesse grupo e reflexões sobre a veracidade do sentimento, tanto que, ao serem convidados a montar cenas de amigos, os adolescentes escolheram situações que colocavam a amizade à prova, segundo eles, com situações polêmicas. Entre estas situações mencionaram: a) um amigo do mesmo sexo contar que é gay; b) um amigo que fica com a namorada do amigo; e, c) um amigo que tenta impedir o amigo de cometer suicídio.

Na oficina sobre família, as cenas montadas pelos adolescentes abordavam situações de ternura, carinho e união entre os familiares. Na reflexão sobre as cenas não houve grande entusiasmo por parte dos adolescentes, os quais se restringiram a comentar que ‘família: cada um tem a sua’. Na supervisão, avaliamos que o aquecimento planejado não foi eficiente para mobilização dos participantes na discussão do tema.

Na oficina de música os alunos foram convidados a escolherem uma música com a qual se identificavam. Esta atividade permitiu que compartilhassem questões pessoais como concepções, desejos, medos, realizações, entre outras.

Em todas as oficinas, brevemente relatadas, buscamos promover reflexão com os adolescentes sobre os preconceitos e posturas cristalizadas, bem como convidá-los a pensar sobre a necessidade de respeitar as opiniões, escolhas e vivências que são diferentes das que consideram corretas.

Embora ‘autoridade e autoritarismo’ não tenha sido uma temática eleita para discussão tal como amizade; esteve presente em várias oficinas e de forma recorrente, por isso a consideramos como temática transversal naquele grupo.

Os adolescentes questionaram fortemente, e em vários encontros, a postura que interpretaram como autoritária pela direção da escola que, segundo eles, pouco ouvia os alunos e era negligente com algumas questões. Os alunos relataram uma situação, por exemplo, em que a direção decidiu alterar a data de uma prova, sem lhes avisar previamente. Outra situação contada foi fica-

rem sem professor de Língua Portuguesa por um período de quatro meses; a docente anterior precisou se afastar e não foi substituída. Também foi relatada certa complacência da direção com atitudes dos professores, consideradas abusivas pelos alunos.

Esses comentários são importantes indicadores da postura crítica dos alunos que demonstraram ao longo das oficinas saber e querer refletir sobre sua realidade. Além do posicionamento crítico e reflexivo, observamos que ao se sentirem injustiçados, os alunos têm atitudes protagônicas no interior da escola e nas instâncias correlatas. Tomamos conhecimento de algumas movimentações dos alunos junto à regional de ensino para reclamar de posturas da direção da escola definidas como omissas por eles. Outro movimento observado foi a saída de alguns alunos da sala por se sentirem desrespeitados pelo professor como forma de contestarem aquela humilhação. A partir destas atitudes começamos a nos questionar se seriam indicadoras de protagonismo juvenil e se estariam relacionada às concepções e às práticas escolares.

Esses interesses e inquietações culminaram na busca da opinião de professores e coordenadores sobre os alunos e a escola. Nas conversas informais com o coordenador, algumas concepções de sujeito e desenvolvimento humano foram observadas (REY, 2003). Os alunos que saíram da sala, por exemplo, por se sentirem desrespeitados foram nomeados de 'implicantes' pelo coordenador.

Nas entrevistas, os professores mostraram certa ambivalência com relação à liberdade de participação que os alunos tinham naquela escola, ora apresentaram-na como positiva para o desenvolvimento do aluno, ora negativa à ordem da escola. Relataram, ainda, que a democracia entre os professores, na reunião de professores, era exacerbada e que em outros momentos havia certo desrespeito por opiniões divergentes.

Observamos pelas oficinas e diálogos com professores que havia certa dificuldade de definições de papéis e assunção de uma postura de autoridade que, às vezes, por falta de intencionalidade se convertia em autoritarismo, percebido tanto por alunos como professores.

Um dos coordenadores, em conversas informais, relatou que a postura crítica dos alunos e corpo docente relacionava-se à construção histórica da escola. As observações do contexto foram interessantes para se observar a circulação de significados e sentidos (REY, 2003) sobre a realidade escolar por vários dos atores daquela instituição.

ARTICULANDO PET, PSICOLOGIA ESCOLAR E O PROJETO ADOLESCÊNCIA POR ADOLESCENTES

A participação no Programa de Educação Tutorial constitui, em muitos casos, o primeiro contato do aluno com atividades de extensão, pouco privilegiada no contexto universitário, quando comparada à ênfase no ensino e na pesquisa científica. Ensino, pesquisa e extensão, realizados de forma integrada, constituem momento privilegiado de aprendizagem pelo contato com a prática e a realidade. Além disso, é uma forma de a universidade trocar conhecimento e contribuir para a melhoria e bem-estar da comunidade. Pelo projeto Adolescência por adolescentes foi possível discutir a adolescência a partir da perspectiva dos próprios adolescentes e questionar essa fase do desenvolvimento como universal. Percebemos nesta intervenção que o tema sexualidade, comumente discutido por profissionais em oficinas com adolescentes (CARVALHO; RODRIGUES; MEDRADO, 2005; MAHEIRIE; URNU; VAVASSORI; ORLANDI; BAIERLE, 2005; SOARES; AMARAL; SILVA E SILVA, 2008), não era a temática prioritária neste grupo, cujas principais demandas eram a discussão de autoridade e autoritarismo e a relação professores-alunos-gestores na escola. Este resultado serve para corroborar a concepção de adolescência, discutida em Bock (2004), como construção social e não como fase natural do desenvolvimento humano permeada por crises e conflitos intra e interpessoais. Observamos que os adolescentes do projeto estavam interessados em discutir política e questões relacionadas a seu cotidiano escolar e não tanto sexualidade e drogas como se costuma pressupor sobre os indivíduos nessa fase do desenvolvimento humano. Portanto, não se pode falar em características e interesses naturais e universais da adolescência. Compreender que cada adolescente tem sua particularidade é importante no contexto escolar, pois os educadores devem despir-se dos preconceitos e relacionar-se com o aluno, que não necessita ser um adolescente em crise, agressivo ou desinteressado pelos estudos e pela transformação social. O psicólogo escolar pode atuar junto aos educadores buscando desconstruir essas concepções cristalizadas e naturalizadas sobre a adolescência.

Uma das características do Programa de Educação Tutorial que se articula com a atuação do psicólogo escolar é o trabalho em equipe, que em seu contexto oportunizou trocas contínuas entre os participantes tanto para elaboração e reelaboração das oficinas e das pesquisas, como na negociação de interesses e sentidos. Isto permitiu o exercício de argumentação de concepções e mediação de conflitos, fundamental no trabalho em equipe, realidade que também perpassa a prática do profissional de psicologia escolar.

O projeto Adolescência por adolescentes que aconteceu no contexto do PET-Psicologia possibilitou uma aprendizagem mais ativa por parte dos universitários e um processo reflexivo, coerente com a proposta do PET de 'aprender fazendo e refletindo sobre' e com a Epistemologia da Ação. Nesse sentido, as demandas do contexto escolar promoveram uma busca por novos conhecimen-

tos que dessem conta desta realidade, da mesma forma que estes conhecimentos passaram a fundamentar uma prática.

O conhecimento da psicologia escolar que esteve mais presente no espaço das oficinas foi o da conscientização dos sujeitos do contexto escolar, nesse caso, os alunos. Por meio das oficinas sociodramáticas, os adolescentes foram chamados a olhar para sua realidade a partir de outro olhar, com a intenção de ampliar o processo de tomada de consciência. Colocar-se no lugar do outro pode ser uma forma de diversificar a análise de um mesmo fenômeno e, assim, refletir sobre ele e ter a possibilidade de mudança.

O que se pretendia com as oficinas era o questionamento de concepções e crenças naturalizadas, entendendo-se que uma reflexão sobre a realidade poderia modificar sua ação sobre ela, promovendo uma atuação mais consciente e crítica. Pelas falas e atitudes dos adolescentes ao longo das oficinas observamos que este objetivo fora atingido satisfatoriamente. Acreditamos que oficinas, pelo seu caráter dinâmico e vivencial, possam ser usadas com outros atores da escola: pais, professores, funcionários e gestores, com os mesmos objetivos de promover o desenvolvimento humano e a conscientização.

Outros conhecimentos da psicologia escolar, como a escuta das vozes institucionais, estiveram principalmente presentes no momento em que se pretendeu realizar a confrontação dos discursos dos alunos, professores e gestores. Muitas vezes, essas ambivalências podem significar um convite à intervenção do psicólogo escolar, uma vez que a comunicação entre os atores da comunidade escolar pode estar sendo prejudicada por entendimentos errôneos entre eles, com impactos no processo de ensino-aprendizagem e nos relacionamentos interpessoais.

Por fim, é importante sinalizar a contribuição desse projeto para a formação em psicologia escolar, pois é na escola que os conceitos ganham vida e podem ser identificados. É na escola que escutamos as vozes institucionais e temos a possibilidade de compreender a necessidade de conscientização de sujeitos e discussão de papéis e responsabilidades dos agentes escolares. É na escola que percebemos processos comunicativos que se desencontram. E é na escola que ainda encontramos discursos naturalizantes da adolescência e que culpabilizam somente os alunos pela indisciplina e/ou baixo desempenho acadêmico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este relato constitui experiência singular de uma universitária do PET-Psicologia da UnB e não tem por pretensão generalizar tais aprendizagens e experiências para outras demais vivências de participantes do PET, quer sejam do PET-Psicologia/UnB ou até de extensão nacional. O que se pretende com este relato é disseminar a importância do Programa de Educação Tutorial como uma possibilidade de formação mais integral durante a graduação. A aprendizagem dos alunos do PET pode ser compartilhada com os demais alunos de graduação, em espaços de sala de aula, pela troca de experiência, e assim contribuir para formação dos colegas. Tal sugestão já foi implementada em algumas disciplinas nas quais houve a oportunidade de compartilhamento das experiências das oficinas com alunos de graduação, na forma de seminários ou comentários cotidianos.

Quanto à contribuição das experiências possibilitadas pelo PET para a formação em psicologia escolar, destacamos que se constituíram como espaços privilegiados, mas não únicos, de formação profissional, ainda que este não fosse seu objetivo principal. As atividades do PET permitiram um contato com a prática que ressignificou os conhecimentos adquiridos no contexto de sala de aula e em leituras. As informações construídas durante o projeto geraram a necessidade de busca e pesquisa por respostas que dessem conta dos dilemas daquela realidade.

O projeto possibilitou, assim, à estudante Lígia Carvalho Libâneo o exercício do olhar institucional tão caro ao psicólogo escolar. Nessa experiência, constatamos a necessidade de intervenção junto aos agentes educativos, tendo em vista a melhoria da relação professores-alunos-gestores.

A partir dos resultados da pesquisa e das atividades de intervenção, bem como das articulações teórico-reflexivas construídas ao longo deste trabalho, sugere-se a realização de mais pesquisas e intervenções em nível institucional nesta escola, promovendo a circulação dos discursos destoantes, tendo em vista a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e o desenvolvimento de subjetividade neste contexto escolar.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos à Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira, especialista em Psicodrama e doutora em Psicologia Escolar, pela revisão carinhosa e dedicada deste texto.

- ARAUJO, C. M. M. *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: uma opção para capacitação continuada*. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, Brasília, 2003.
- BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. *Caderno Cedes*, v. 24, n. 62, p. 26-43. Campinas, 2004.
- BRASIL. Secretaria de Educação Superior-MEC. *Programa de Educação Tutorial PET. Manual de Orientações Básicas*. Brasília-DF: Secretaria de Educação Superior, 2006.
- CARVALHO, Alysson Massote; RODRIGUES, Cristiano Santos; MEDRADO, Kelma Soares. Oficinas em sexualidade humana com adolescentes. *Estudos de Psicologia (Natal/RN)*, v. 10, n. 7, p. 377-384, 2005.
- CARVALHO, Tatiana Oliveira de.; MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria. Psicologia escolar e orientação profissional: fortalecendo as convergências. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, v. 11, n. 2, p. 219-228, São Paulo, dezembro 2010.
- CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo; TOMASSELO, Fábio; PEREIRA, S. E. N. Oficinas temáticas para adolescentes em medida socioeducativa: construindo um projeto de vida. In: SUDBRACK, M. F. O.; CONCEIÇÃO, M. I. G.; SEIDL, E. M. F.; SILVA, M. T. (Orgs.). *Adolescentes e drogas no contexto da justiça*. Brasília: Plano, 2003.
- COSTA, Antonio Carlos Gomes da. *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.
- CUKIER, Rosa. *Sobrevivência Emocional: as dores da infância revividas no drama do adulto*. São Paulo: Ágora, 1998.
- _____. *Psicodrama Bipessoal: sua técnica, seu terapeuta e seu paciente*. São Paulo: Ágora, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GUZZO, Raquel Souza Lobo. Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, Solange (Org.). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea, 1996.
- _____. Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. In: DEL PRETTE, Z. A. P. (Ed.), *Psicologia escolar e educacional-saúde e qualidade de vida: explorando fronteiras*. Campinas: Alínea, 2001.
- _____. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTINEZ, A. M. (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. São Paulo: Alínea, 2005.
- KUPFER, Maria Cristina Machado. O que toca à/a psicologia escolar. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- LIMA, Elvira Cristina Azevedo Souza. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em aberto*, ano 9. Brasília: Inep, 1990.
- MAHEIRIE, Kátia; URNAU, Lílian Caroline; VAVASSORI, Mariana Barreto; ORLANDI, Renata; BAIERLE, Roberta Ertel. Oficinas sobre sexualidade com adolescentes: relato de experiência. *Psicologia em estudo*, v. 10, n. 3, p. 537-542, 2005.
- MARINHO-ARAUJO, Claisy Maria; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas- SP: Alínea, 2005.
- MARTÍN, Eugênio Garrido. J. L. *Moreno: psicologia do encontro*. São Paulo: Duas Cidades, 1984.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 1, p. 169-177, 2009.
- MONTEIRO, Regina Forneaut. *Técnicas fundamentais de psicodrama*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MORENO, Jacob Levy. *Fundamentos do psicodrama*. São Paulo: Summus, 1983.
- NERY, Maria da Penha. *Grupos e Intervenção em Conflitos*. São Paulo: Ágora, 2010.
- NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. O Sociodrama como método de pesquisa qualitativa. *Paideia*, v. 16, n. 35, Ribeirão Preto, 2006.

- PATTO, Maria Helena de Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
- PENNA-MOREIRA, P. C. B. *A psicologia escolar nas Equipes de atendimento/Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal*. Dissertação de mestrado. Brasília: UnB, 2007.
- REY, Fernando Gonzalez. *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Thomson, 2003.
- _____. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson, 2005.
- SOARES, Sônia Maria; AMARAL, Marta Araújo; SILVA, Líliam Barbosa; SILVA, Patrícia Aparecida Barbosa. Oficinas sobre sexualidade na adolescência: revelando vozes, desvelando olhares de estudantes do Ensino Médio. *Escola Ana Nery Rev Enferm*, v. 12, n. 3, p. 485-491, Rio de Janeiro, 2008.
- VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- _____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Recebido em março de 2012
Aprovado em junho de 2012

Lígia Carvalho Libâneo é graduanda do curso de Psicologia da UnB e extensionista do projeto, ligialibaneo@gmail.com

Áderson Luiz Costa Junior é professor doutor associado do Instituto de Psicologia da UnB e coordenador do projeto, aderson@unb.br

COMUNICAÇÕES

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM TECNOLOGIAS

*Adler Peggy Lima Aleixo
Livia Lopes de Carvalho
Leda Maria Rangearo Fiorentini*

RESUMO

O artigo aborda a experiência das bolsistas Adler Peggy Lima Aleixo e Livia Lopes de Carvalho, em atividades do Projeto de Extensão de Ação Contínua Cátedra Unesco de Educação a Distância, do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação (MTC/FE).

Palavras-chave: educação a distância; tecnologias; oficinas de extensão

O Peac Cátedra Unesco de Educação a Distância é um projeto que nos tem proporcionado, como licenciandas de Pedagogia e bolsistas, inúmeras oportunidades de atuação na área da Educação a Distância (EAD), em atividades que envolvem articulação teórica e prática. Criada para articular pessoas, projetos, instituições, suas atividades de formação, pesquisa e intercâmbio entre acadêmicos, contam com a participação de bolsistas e voluntários que se interessem pela mediação das tecnologias na educação. Como parte das atividades de reconstrução da história da Cátedra Unesco de Educação a Distância, desde sua criação em 1994, temos trabalhado com o acervo de documentos e produções dos cursos ofertados pela Cátedra UnB, em tarefas de indexação, classificação, digitalização e publicação de conteúdos relacionados ao uso das tecnologias na educação no site da Cátedra. Para realizar essa tarefa, temos acesso à estrutura administrativa e pedagógica dos cursos já ofertados, atividade que nos proporciona um maior contato com a concepção, organização e oferta desses cursos a distância, o que, por consequência, propicia um posicionamento perante a realidade da educação a distância. As postagens no portal permitem que se estabeleça uma relação entre a EAD dos cursos já realizados na década de 90 e como caminham os estudos nessa área na realidade de hoje. É uma atividade bastante enriquecedora para a formação, haja vista as atividades realizadas propiciarem a construção do conhecimento nesta área, fundamentada na historicidade dos documentos e na pesquisa de estudos recentes na área de EAD para a publicação no portal.



Figuras 1, 2 e 3. Atividades dos participantes da oficina “Vamos fazer um filme?”

Ao mesmo tempo, somos estimulados a atuar com diversas tecnologias em atividades de formação continuada. A título de exemplo, podemos citar nossa participação na Semana Universitária da UnB e na Semana Nacional de Ciências e Tecnologia, em Brasília, em 2011 (SNC&T), eventos nos quais foram desenvolvidas oficinas com o intuito de socializar para a comunidade interna e externa, a utilização de ferramentas tecnológicas, tanto para práticas didáticas como para uso pessoal. Nessas ocasiões trabalhamos com os programas Gimp (de código aberto voltado principalmente para criação e edição de imagens raster e, em menor escala, também para desenho vetorial) e Stop Motion (ferramenta de animação na qual o animador trabalha fotografando objetos, fotograma por fotograma, ou seja, quadro a quadro; entre um fotograma e outro, o animador pode mudar um pouco a posição dos objetos; quando o filme é projetado a 24 fotogramas por segundo, temos a ilusão de que os objetos estão se movimentando). Desse modo, pudemos participar da concepção, planejamento, execução e avaliação das oficinas, vivenciando na prática como o processo de formação funciona bem com o retorno da comunidade participante.

Tanto na construção da oficina de animação de imagens quanto na sua realização tínhamos que conhecer algumas ferramentas, aprender sobre suas funcionalidades, fazendo com que a integração entre os bolsistas fosse essencial para a realização positiva dela. Na oficina de edição de imagens com o *Gimp*, era fundamental conhecer suas funções, pois se trata de um aplicativo com ferramentas específicas para a elaboração ou aperfeiçoamento e criação de imagens – mais uma vez contamos com colaboração cotidiana dos bolsistas da área de informática, que nos auxiliaram nessa aprendizagem e, ao mesmo tempo, executavam conosco as atividades na oficina.

O relacionamento entre nós bolsistas tem sido sempre muito importante, pois agilizávamos a execução de tarefas, como na catalogação e indexação de documentos, às quais eram propostas várias formas de arquivamento. Tínhamos essa liberdade de dialogar e formular soluções caso um problema fosse detectado, o que nos leva a crer que por esse motivo conseguimos realizar melhor as atividades a nós direcionadas.

A forma com que realizávamos as atividades, a forma como nos envolvíamos e aproveitávamos os recursos para organizar os passos propostos aos participantes das oficinas e, ao final, constatar que as ideias e personagens se tornavam realidades, foram os aspectos que mais nos chamaram atenção. As produções das oficinas estão disponíveis no site.

Participar do Peac Cátedra Unesco de EAD nos mostra as possibilidades de atuação do pedagogo no que tange à tecnologia, sem contar que o manuseio de documentos nos traz uma história rica sobre o vivido e a trajetória de muitas disciplinas, até mesmo artigos e trabalhos de conclusão de curso (TCC) de professores que na época eram alunos e que, agora, fazem parte de um acervo digital que está também disponível no site.



Acervo do projeto

A participação na SNC&T foi um passo muito grande na nossa visão acadêmica, pois uma experiência como essa foi significativa para a compreensão do nosso papel como futuras educadoras, por termos a responsabilidade de construção do conhecimento, principalmente porque o nosso maior público foi justamente o infantil, despertando a curiosidade dele e gerando possibilidades das próprias crianças desenvolverem e criarem seus filmes, onde sua imaginação criava vida. Foi essencial o envolvimento e a aplicação de dotes pedagógicos para com o público, o que fazia com que eles respondessem às nossas expectativas com relação às oficinas – presenciar isso foi apaixonante. (DEPOIMENTO DE ADLER PEGGY)

Autonomia, autoconfiança e decisões conscientes são frutos do trabalho e das decisões que tomamos nos encaminhamentos das atividades dentro do Projeto. A formação transcende o âmbito acadêmico e nos orienta também no âmbito humano. As relações interpessoais que estabelecemos no decorrer dos semestres nos edificam a cada instante. As conversas com a professora redimensionam o aprendizado, haja vista possibilitar uma reflexão mais consistente sobre qualquer ideia romantizada sobre a área. Em linhas gerais, o Peac Cátedra me proporcionou tudo isso. É um panorama bem simples da minha relação com o projeto e as vivências que ele me proporciona (DEPOIMENTO DE LÍVIA LOPES)

Figura 4. Momento inserção de documentos no portal



Acervo do projeto

Figura 5. Momento de indexação documentos

REFERÊNCIAS

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Faculdade de Educação. Cátedra Unesco de Educação a Distância. Disponível em: <www.fe.unb.br/catedraunescoead>.

Recebido em março de 2012

Aprovado em junho de 2012

Adler Peggy Lima Aleixo é estudante do curso de Pedagogia da UnB e bolsista do Projeto de Extensão de Ação Contínua Cátedra UNESCO de Educação a Distância, reldapeggy@hotmail.com.

Livia Lopes de Carvalho é estudante do curso de Pedagogia da UnBe bolsista do Projeto de Extensão de Ação Contínua Cátedra UNESCO de Educação a Distância, reldapeggy@hotmail.com.

Orientadora: Leda Maria Rangearo Fiorentini, professora, doutoranda do Departamento de Métodos e Técnicas da Faculdade de Educação (MTC/FE) da UnB e coordenadora do Projeto de Extensão de Ação Contínua Cátedra UNESCO de Educação a Distância, ledafior@unb.br.

ALÉM DO DIÁLOGO: POSSIBILIDADES DE USO DO CELULAR POR MEIO DO *M-LEARNING* NO ENSINO DE GRADUAÇÃO NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Ana Carolina Kalume
Helena N. Q. Simões
Mariana Bergo
Marina Dourado L. Cunha

A disseminação e a ampliação do uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs) proporcionaram novas possibilidades de abertura e usos da tecnologia no ambiente universitário. Importante ferramenta para o ensino, o celular representa, atualmente, mais do que apenas uma ferramenta de comunicação entre indivíduos, é uma real possibilidade de acesso e disseminação de conteúdo educativo, além dos limites da sala de aula. Com câmeras integradas, *softwares* de localização, sensores de movimento, telas sensíveis ao toque e acesso à internet, estes pequenos dispositivos móveis são hoje cruciais para a abertura de fronteiras das tradicionais salas de aula, contribuindo, sobremaneira, à motivação e aprendizagem entre os alunos.

Os dados de acesso e uso do celular demonstram o tamanho desse cenário. Em 2011, segundo dados da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), o Brasil chegou à marca dos 245 milhões de aparelhos celulares e uma densidade registrada de 125 celulares para cada 100 habitantes. No Distrito Federal, os números são ainda mais expressivos, com 214 aparelhos para cada 100 habitantes, números que demonstram o potencial de abertura e utilização de um dispositivo mais do que usual no Brasil (ANATEL, 2011).

Pensando nas possibilidades advindas da disseminação e uso da telefonia móvel, este artigo busca apresentar as possibilidades de promoção à educação propiciada por dispositivos móveis, no âmbito do ensino de graduação, na Universidade de Brasília, como forma de analisar as possibilidades de inserção de dispositivos móveis como auxílio ao conteúdo fornecido em sala de aula.

Deegan e Rothwell (2010) definem *m-learning* como “aprendizado com o auxílio de um dispositivo móvel”, que pode ser *tablet*, *smartphone* e até console de videogames portáteis. A principal característica desse tipo de aprendizado é possibilitar ao usuário a oportunidade de aprender em qualquer lugar que esteja e de compartilhar conhecimento a qualquer momento, sendo que, em alguns casos, é necessário conexão com a internet.

Isso representa, para o campo da educação, tanto a possibilidade de utilização da flexibilidade dos dispositivos móveis para complementar o ensino em sala de aula, quanto a utilização do próprio *m-learning* para educação a distância e educação semi-presencial. O aprendizado pode ocorrer de forma bidirecional, entre um professor e um aluno, em grupos, com a participação de um professor e os alunos que compõem uma determinada turma, ou mesmo por vários professores e vários grupos de alunos.

O *m-learning* surgiu com a disseminação na utilização de aparelhos móveis, o que acabou por incrementar o desenvolvimento dos mais diversos tipos de aplicativos compatíveis com os sistemas operacionais de cada dispositivo. Sua principal vantagem sobre os outros métodos de educação a distância encontra-se na relação custo-benefício. Não apenas pelo tamanho, já que os *smartphones*, pequenos e portáteis, cabem no bolso, mas também pelo baixo custo, se comparados com os *netbooks*, e suprema necessidade da utilização do computador pessoal devido a sua mobilidade e eficiência no acesso e compartilhamento de informações.

Na Universidade de Brasília, há vários cursos que ofertam disciplinas, com foco em metodologias centradas no desenvolvimento de projetos acadêmicos. Com necessidade de aliar teoria e prática, os alunos envolvidos na atividade enfrentam uma série de problemas como, por exemplo, a falta de comunicação e registro entre os membros do grupo e optam pela realização de reuniões presenciais extraclasse como forma de reduzir os obstáculos no desenvolvimento do projeto. Os dispositivos móveis poderiam

auxiliar nessa comunicação, tornando-a instantânea, permitindo aos alunos o compartilhamento de ideias e soluções, sem a necessidade de espera, já que muitas dessas discussões poderiam ser feitas a distância.

Outras disciplinas que podem se utilizar dessa tecnologia são as que exigem uma grande carga de pesquisa como, por exemplo, as da área jurídica, que necessitam de uma série de consultas a códigos, jurisprudências, emendas e outras referências. Os volumes impressos podem ser facilmente acessados por meio digital, com auxílio do celular e uma ferramenta de busca textual.

Disciplinas com grande conteúdo multimídia, como as de história e artes, são mais um exemplo do que poderia ser aprimorado por meio do *m-learning*. O conteúdo pode ser apreendido de maneira mais real e acessível com recursos como vídeos, enciclopédias e mesmo museus virtuais.

Nesse contexto, a Universidade de Brasília é um espaço acadêmico com condições reais de implementar e disseminar essas práticas, seja no ensino presencial, no ensino a distância, na pesquisa ou na extensão.

É importante reforçar que, para os propósitos do *m-learning*, é prescindível que o dispositivo móvel tenha mais do que a simples função de enviar e receber mensagens de texto. Porém, é evidente que, com o auxílio das demais funções, como registro de fotografias e vídeos, há enorme complemento ao processo de aprendizagem. Ou seja, mesmo os estudantes que utilizam um celular com possibilidades limitadas de compartilhamento de informações podem efetivamente atuar como integrantes de um processo de aprendizagem que conta com o uso do *m-learning*.

REFERÊNCIAS

ANATEL. *Informações Técnicas, Telefonia Móvel*. 2012. Disponível em: <<http://www.anatel.gov.br/Portal/exibirPortalNoticias.do?acao=carregaNoticia&codio=24720>>. Acessado em: 06/02/2012.

DEEGAN, R.; ROTHWELL, P. A Classification of M-Learning Applications from a Usability Perspective. *Journal of the Research Center for Educational Technology*, 6. 2010, p. 16-27.

Recebido em março de 2012

Aprovado em junho de 2012

Ana Carolina Kalume é doutoranda do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Comunicação da UnB, ckalume@gmail.com.

Helena N. Q. Simões é graduanda do curso de Desenho Industrial da UnB, helena.simoes@aluno.unb.br

Mariana Bergo é graduanda do curso de Desenho Industrial da UnB, maribergo@gmail.com

Marina Dourado L. Cunha é graduanda do curso de Desenho Industrial da UnB, marinadourado3@gmail.com

Onde está a sua Agenda Ambiental?

Está na Ciclovía que ligará Asa Sul, Asa Norte e Sudoeste à Universidade de Brasília.

O Grupo de Trabalho em Mobilidade Urbana Sustentável vinculado ao Núcleo da Agenda Ambiental da UnB, influenciou fortemente na construção, com o Governo do Distrito Federal. A iniciativa traz uma alternativa limpa de transporte para a cidade. Afinal, são experiências como esta que garantem uma mobilidade cada vez mais sustentável.

Visite Nosso Site
www.unb.br/naa



UnB | DEX



Nossa resposta faz a diferença

REVISTA PARTICIPAÇÃO

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.

- A Participação é uma publicação impressa semestral 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 por meio de rede ampla e diversificada de atores e de instituições parceiras.
- A revista tem duas edições por ano, junho e dezembro. O recebimento dos textos atenderá a fluxo contínuo, contudo poderão ser realizadas chamadas anuais complementares aos espaços da edição.
- Seções: Editorial, Opinião, Artigos, Comunicações e Resenhas.
- Novas submissões recebidas em fluxo contínuo até dezembro/2012 bem como mediante a 1ª Chamada para Publicação 2013, irão contemplar os números 23 e 24 referentes à periodicidade de 2013.
- Os autores deverão proceder à submissão de textos mediante cadastro no Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas - <http://seer.bce.unb.br/index.php/participacao>, segundo as normas para publicação da revista.

Seu trabalho será bem-vindo!

Divisão de Publicação e Relacionamento – DPR/DEX
Prédio da Reitoria - 2º. Piso - Universidade de Brasília
Campus Universitário Darcy Ribeiro –Asa Norte- CEP 70.910.900
www.revistaparticipacaodex.unb.br
<http://seer.bce.unb.br/index.php/participacao>
participacao@unb.br

