

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
- diálogos populares -

José Francisco de Melo Neto (org.)

Joselita Ferreira de Lima

Kátia Suely Q. S. Ribeiro

Lenilda Soares Cunha

Maria Helena S. de França Lins

Roberto Mauro Gurgel Rocha

Tânia Maria de Melo Moura

Timothy Denis Ireland

SUMÁRIO

Apresentação

Extensão universitária: bases ontológicas

José Francisco de Melo Neto

Extensão universitária brasileira: as tensões das propostas acadêmicas

Lenilda Soares Cunha

Educação de jovens e adultos e extensão universitária: primos pobres? Aproximações para um estudo sobre a educação de jovens e adultos na universidade

Timothy Denis Ireland

Fisioterapia na comunidade: a possibilidade de mudanças na formação acadêmica a partir de um projeto de extensão

Kátia Suely Q. S. Ribeiro

Extensão como eixo de articulação entre o ensino e a pesquisa: o combate ao analfabetismo em Alagoas

Tânia Maria de Melo Moura

Educação popular e extensão universitária: diálogos entre saberes sobre educação popular

Maria Helena Serrano de França Lins

Extensão universitária: possibilidades de diálogo entre o saber acadêmico e o saber popular

Joselita Ferreira de Lima

Extensão universitária e saber popular.

Roberto Mauro Gurgel Rocha

APRESENTAÇÃO

A Extensão universitária, como canal para o relacionamento entre universidades e a sociedade, tem sido objeto de muitos artigos, monografias, dissertações de mestrado ou teses de doutorado. Alguns dos estudos realizados abordam a questão procurando enfatizar a relação com o saber popular, o que garante uma abordagem rica e que configura a possibilidade de um *diálogo* com a grande maioria da população brasileira – os pobres, os miseráveis, os excluídos, enfim.

Cada estudo realizado tem um sabor de novidade, na medida em que, além de atualizar o tema, possibilita o anúncio de novas formulações em relação ao extensionismo universitário. Neste sentido, já podemos reputar um mérito à Universidade Federal da Paraíba - UFPB, que, através do seu Programa de Pós-Graduação em Educação, cria um *Grupo de Pesquisa em Extensão Popular* vinculado à linha de investigação sobre: Educação, Estado e Políticas Públicas. A Extensão, adjetivada como popular, dá um sentido especial ao trabalho, levando-se em conta que a UFPB situa-se no Nordeste, a região mais pobre do Brasil, certamente a mais mal tratada pelas políticas governamentais oficiais que aqui chegam com um caráter assistencialista e residual.

O Grupo de Pesquisa em Extensão Popular, segundo a sua Carta de Propósitos visa:

- O estímulo ao desenvolvimento de projetos que fomentem a interação entre iniciativas de extensão popular;
- A análise crítica de experiências e formulações teóricas, no campo da extensão, possibilitando a interdisciplinariedade e o enriquecimento da formação acadêmica dos participantes do grupo;
- A produção teórico-acadêmico voltada à extensão popular, resultante de pesquisas e de estudos desenvolvidos pelo grupo;
- A perspectiva de que o produto da realização de projetos de extensão é fundamento ontológico do ensino e da pesquisa na universidade;
- A discussão e o fomento da extensão na UFPB, no sentido de seu inter-relacionamento com o ensino e a pesquisa;

- A manutenção do debate sobre o papel social da universidade;
- O incentivo a autonomia de projetos voltados a ações educativas promotoras da cidadania crítica e ativa.

Para o Grupo de Extensão Popular:

“ a pesquisa é compreendida como a investigação a respeito daquilo que está se apresentando de forma interrogativa, convidando qualquer um para desenvolver a reflexão crítica sobre a questão surgente. É um trabalho do pensamento e, necessariamente, da linguagem, no sentido de descortinar aquilo que estava encoberto. É, ainda, uma visão de totalidade dessas realidades enquanto que se encaminha para sínteses. Estas, contudo, continuam abertas a novas interrogações, na perspectiva de mudanças, desenvolvendo um sistemático enfretamento a barbarização social e política de um povo.

O desenvolvimento da pesquisa, assim compreendido, pode ser realizado por um grupo de pessoas – um grupo de pesquisa – aglutinado em torno de interrogações comuns, expressando o ‘espanto’ diante das mesmas, buscando possíveis contribuições de seus desvelamento”.

As interrogações e o espanto são componentes essenciais para a compreensão do mundo atual, onde a investigação não pode se contentar com a realização de estudos feitos de forma descontextualizada, sem a possibilidade de encaminhamentos práticos ou do suscitar de novos estudos... O Grupo de Pesquisa em Extensão Popular leva esta questão a sério e em sua atuação busca proceder uma articulação permanente entre teoria e prática, entre o ato de pesquisar e a aplicação dos resultados da investigação. A população é vista como sujeito e não como objeto, o que implica no uso de metodologias participativas e na valorização do saber popular, em seu devido lugar com a riqueza da experiência do cotidiano.

Como toda boa experiência, o Grupo de Pesquisa em Extensão Popular tem seu espírito animador na figura do Professor José Francisco de Melo Neto (Zé Neto), um educador competente que faz da docência e do contato com o povo oportunidades de um aprendizado constante. A contribuição de Zé Neto para a discussão sobre Extensão é mostrado em outro artigo intitulado “Extensão Universitária como Trabalho Social Útil” que bem apre-

senta a sua peculiar forma de pensar a Extensão. Há no texto uma análise histórica, uma apreciação conceitual e uma avaliação das práticas de ação e extensão, presentes nos Projetos: Zé Peão, Qualidade de Vida, Praia de Campina e Centro de Referência da Saúde do Trabalhador – CERESAT. João Francisco de Melo Neto contribui, ainda, nesta coletânea com um trabalho sobre “Extensão universitária: bases ontológicas.

Os demais estudos que fazem parte desta Coletânea ampliam o raio de discussão sobre a *extensão popular e da extensão universitária*, estando assim discriminados:

- Extensão universitária brasileira: as tensões das propostas acadêmicas, de Lenilda Soares Cunha;
- Educação de jovens e extensão universitária: primos pobres? (Aproximações para um estudo sobre a educação de jovens e adultos na universidade), de Timothy Denis Ireland;
- Extensão como eixo de articulação entre o ensino e a pesquisa. (O combate ao analfabetismo em Alagoas), de Tânia Maria de Melo Moura;
- Extensão Universitária: possibilidades de diálogo entre o saber acadêmico e o saber popular, de Joselita Ferreira de Lima;
- Educação Popular e Extensão Universitária: diálogos entre saberes sobre educação popular, de Maria Helena Serrano de França Lins;
- A fisioterapia na comunidade: a possibilidade de mudanças na formação acadêmica a partir de um projeto de extensão universitária, de Katia Suely Q. S. Ribeiro.

São trabalhos significativos que muito vão contribuir para a reflexão teórica e a prática da extensão universitária brasileira.

Roberto Mauro Gurgel Rocha

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: bases ontológicas

José Francisco de Melo Neto¹

A discussão sobre universidade situa-se num quadro de debate político que se constituiu a partir de um espaço, no campo teórico, onde vários projetos mantêm permanente disputa. Muitos desses projetos apresentados à sociedade, mais das vezes, tornam-se sem efeito naquele momento específico, diante da resistência de diferenciados setores da sociedade. Outros, às vezes, voltam à cena política. Nessa dinâmica de luta entre projetos políticos para a universidade no país, pode-se lembrar o projeto de universidade nos célebres acordos MEC-USAID. Muitas das questões levantadas e propostas insistem em permanecer vivas e outras, inclusive, já estão sendo implementadas com a política atual do Estado. Nesse embate, entre outras questões voltadas ao ensino, à administração universitária e à pesquisa, está a extensão universitária .

Este texto, contudo, não abordará o debate em torno da extensão no âmbito dos diferentes projetos (MEC e ANDES, FASUBRA) em luta no seio da sociedade. Aqui, será tratada a questão da extensão universitária do ponto de vista de sua ontologia, ou, as bases de suas diferenciadas percepções. Enfim, uma discussão que busca resposta a questão: o que é extensão universitária?

Os primórdios da extensão universitária aparecem com as universidades populares da Europa, no século passado, que tinham como objetivo disseminar os conhecimentos técnicos, segundo vários autores, como Rocha (1986), Fagundes (1986) e Botomé (1992). É importante observar os comentários de Gramsci (1981: 17) sobre essas universidades:

“Estes movimentos eram dignos de interesse e merecem ser estudados: eles tiveram êxito no sentido em que revelaram da parte dos simplórios um sincero entusiasmo e um forte desejo de elevação a uma forma superior de cultura e de uma concepção de mundo. Faltava-

¹ Professor do quadro permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação Popular, Comunicação e Cultura, atuando na linha de pesquisa Fundamentos de Processos em Educação Popular. Coordena o Grupo de Pesquisa em Extensão Popular.

lhes, porém, qualquer organicidade, seja de pensamento filosófico, seja de solidez organizativo e de centralização cultural; tinha-se a impressão de que eles se assemelhavam aos primeiros contatos entre mercadores ingleses e negros africanos: trocavam-se berloques por pepitas de ouro”.

A crítica se refere aos intelectuais que, mesmo desejosos de “servir ao povo”, à classe dominada, teriam um outro papel, que era o de compreender as formas de vida e as propostas da classe trabalhadora. Esquecidos desse papel, ou mesmo por incompetência, esses intelectuais expressavam, segundo a crítica de Gramsci, uma visão dominadora de seus saberes ao pretender “levá-los” ao povo.

Além dessas experiências também desenvolveu-se na Inglaterra uma perspectiva de que a universidade precisava contribuir com um maior conhecimento aos setores populares. Apontavam aspectos que podem ser úteis como elementos básicos para a formulação daquilo que vai se chamar, posteriormente, extensão. Ora, como seria possível fazer chegar até à população o conhecimento sistemático da universidade? Isso seria possível através da extensão da universidade até aqueles setores sociais.

Mas, foi a partir das experiências americanas, sobretudo naquelas localizadas na zona rural, que surgiram duas novas visões diferenciadas daquelas existentes na Europa: uma visão denominada cooperativa ou rural e outra universitária em geral. Essas visões, contudo, estavam “marcadas” por um certo desejo de “ilustrar” as comunidades. A extensão nas universidades americanas caracterizou-se, desde seus primórdios, pela idéia de prestação de serviços.

Os movimentos europeus de universidades populares, ou a extensão veiculada por eles, diferenciam-se substancialmente das versões americanas. Estas, em geral, resultaram da iniciativa oficial, enquanto aquelas surgiram de esforços coletivos de grupos autônomos em relação ao Estado. A esse respeito, Tavares (1996: 27), afirma:

“Visando, por um lado, preparar técnicos e, por outro lado, dispensar o mínimo de atenção às pressões das camadas populares, ainda que cada vez mais expressivas e mais reivindicativas, a extensão universitária se consolida através de cursos voltados para os ausentes da instituição que, sem formação acadêmica regular, desejam obter maior grau de instrução”.

Já na América Latina, a extensão universitária esteve voltada, inicialmente, para os movimentos sociais. Merece destaque o Movimento de Córdoba, de 1918. Nesse movimento, os estudantes argentinos enfatizam, pela primeira vez, a relação entre universidade e

sociedade. A materialização dessa relação ocorreria através das propostas de extensão universitária que possibilitassem a divulgação da cultura a ser conhecida pelas “classes populares”. Esta foi uma idéia preliminar, que permeou também a organização estudantil no Brasil, a partir de 1938, quando da criação da União Nacional dos Estudantes - UNE. Essa idéia foi determinante para a concepção de extensão veiculada pelo movimento estudantil brasileiro.

No Brasil, anteriormente ao movimento estudantil organizado pela UNE, houve experiências de vinculação da extensão com as universidades populares, na tentativa de tornar o conhecimento científico e literário acessível a todos.

Com essa perspectiva, no início do século, surge a Universidade Popular da Paraíba e a Universidade Popular de São Paulo, sendo esta a mais importante. Mas, sobretudo com a Universidade Popular de São Paulo, a experiência de extensão, a partir da organização universitária, inicia-se pela promoção de “cursos de extensão” veiculadores de conteúdos “positivistas ou de disseminação da cultura da elite” (Rocha, 1989: 7).

Na concepção veiculada pelo Movimento de Córdoba, a extensão universitária surge como “*fortalecimiento de la función social de la Universidad. Proyección al pueblo de la cultura universitaria y preocupación por los problemas nacionales*” (Blondy, 1978: 8). Nesse caso, a extensão universitária se desenvolve como uma tentativa de participação de segmentos universitários nas lutas sociais, objetivando transformações da sociedade, sendo esta uma preocupação marcante no movimento de reformas de Córdoba, uma combinação, segundo Rocha (Ibid.: 11), da “*ideologia nacional-populista então vigente, com uma luta política de combate ao imperialismo, que se traduzia na necessidade de uma aliança pan-americana*”. Desses ideais, destacam-se dois tópicos constantes na Carta de Córdoba: a) “*a extensão universitária entendida como fortalecimento da função social da universidade. Projeção ao povo da cultura universitaria e preocupação pelos problemas nacionais*; b) *a unidade latino-americana e a luta contra as ditaduras e o imperialismo*” (Ibid.: 13). Inspirações essas já contidas no ideário de extensão voltado para a difusão cultural, sobretudo, para a educação popular - desde o Congresso Universitário, em 1908, no México - refletindo-se no movimento de reformas de Córdoba. E são esses ideais que inspiram a plataforma dos estudantes brasileiros.

A UNE, que é referência da organização do movimento estudantil no país, assume essas idéias, de acordo com Rocha (Ibid.: 13) ao “*elaborar o Plano de Sugestões para uma Reforma Educacional Brasileira*”. O ideário de Córdoba está expresso nas funções sociais reservadas para a universidade, assim delineadas:

“ 1) (...) a tranqüilidade e desenvolvimento do saber e dos métodos de ensino e pesquisa através de exercício da liberdade do pensamento, da cátedra, da imprensa, de crítica e de tribuna de acordo com as necessidades e fins sociais;
2) a difusão da cultura pela integração da universidade na vida social popular” (Apud, Poerner, 1979: 328).

A *extensão* aqui é entendida em termos de difusão da cultura e de integração da universidade com o “povo”. As vias de implementação serão, naturalmente, os cursos de *extensão* e divulgação de conhecimentos científicos e artísticos. Trata-se de uma concepção que compreende a função da universidade como “doadora” de conhecimento, pretendendo impor uma “sapientia” universitária a ser absorvida pelo povo.

A concepção de *extensão* do movimento estudantil foi sendo divulgada pelas mais diferentes formas em todo o país, através do Teatro da UNE, dos Centros de Debates, Clubes de Estudo, Fóruns, Campanhas para a Criação de Bibliotecas nos Bairros, Agremiações Desportivas das Populações Pobres e, até, Educação Política, com debates públicos, quando a temática era de interesse dos trabalhadores.

Em seu Congresso da Bahia (UNE, 1961: 26), ao discutir a Reforma Universitária, a entidade apresenta os traços marcantes *da extensão universitária*. Esse documento trata de dois aspectos básicos: a análise da realidade brasileira e a análise da universidade no Brasil. No texto, merece destaque o capítulo que trata da Reforma Universitária que, definindo suas diretrizes, passa a assumir um “compromisso com as classes trabalhadoras e com o povo”. Assim, é que se defende a abertura da universidade ao povo, com prestação de serviços e promoção de cursos a serem desenvolvidos pelos estudantes em faculdades. Esses cursos possibilitariam o conhecimento da realidade por eles e, por isso, a universidade - a *extensão* - os levaria à realidade. A universidade teria um papel de “*trincheira de defesa das reivindicações populares, através da atuação política da classe universitária na defesa de reivindicações operárias, participando de gestão junto aos poderes públicos e possibilitando cobertura aos movimentos de massa*” (Ibid.: 56). Caberia à universidade, através da *extensão*, a conscientização das massas populares, despertando-as para seus direitos.

Das diretrizes da Declaração da Bahia depreendem-se as características de uma universidade democrática, marcada pela *extensão universitária*. O Movimento Estudantil, através das mais diferentes formas, encaminhava suas propostas, principalmente pelos Centros Populares de Cultura - os CPCs da UNE - desenvolvendo ações no sentido de “abrir a universidade ao povo” e, por outro lado, de “levar os estudantes à realidade”.

Após 64, a ditadura militar assumiu algumas das reivindicações do Movimento Estudantil, dando-lhes a sua peculiar conotação ideológica². Inclui como disciplina nos currículos da universidade os estudos de problemas brasileiros. A análise política, contudo, era feita segundo o “catecismo” da ditadura militar dominante e não traduzia, na prática, o significado dado pelos estudantes, a Declaração da Bahia. No tocante à *extensão*, a ditadura militar criou vários programas de integração estudante-comunidade como o do Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária - CRUTAC - , considerado por Mattos (1981: 108) “*um recurso realmente capaz de viabilizar a política de extensão universitária ...* “ , sendo relevantes o destaque que teve o programa na estrutura da universidade e as condições, inclusive financeiras, de sua realização. Foram criados o Projeto Rondon e a Operação Mauá, esta vinculada mais diretamente à área tecnológica. Criaram-se tais programas como expressão política de contenção das reivindicações estudantis e de combate às mudanças de base, defendidas no governo de João Goulart. Com isso podiam apresentar-se às comunidades rurais como os benfeitores da sociedade organizada que preconizavam. Os estudantes podiam desenvolver atividades profissionais, nesses projetos, ainda que de caráter assistencial, tudo sob rigoroso controle político e ideológico. Observe-se o papel político atribuído à *extensão universitária* demonstrando como pode também servir ao controle social e político. A universidade pode, dessa maneira, exercer efetivamente uma função social sem estar sob o ponto de vista das classes subalternas. Convém ainda lembrar que, naquele momento, também efetivavam-se duras medidas de repressão sobre a sociedade brasileira e, de forma mais direta, sobre o Movimento Estudantil, vindo desfazer, em consequência, o sonho da universidade democrática.

Ainda sobre a discussão dessas bases que compõem uma ontologia da *extensão* ou a idéia de *extensão universitária*, segundo Fragoso Filho (1984), é algo que vem de fora da

²Ideologia. Ver: Limoeiro Cardoso, Miriam. *Ideologia do Desenvolvimento – Brasil: JQ – JK*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2^a ed., 1978. Destacar a partir da temática: A ideologia como problema teórico, p. 39.

universidade. A finalidade principal era, na verdade, o *aprimoramento ou desenvolvimento de novas técnicas para a produção*, sobretudo nos Estados Unidos. Para ele, a *extensão* “*é um recurso inventado para queimar etapas do desenvolvimento, fazendo parte de um projeto da UNESCO, para os países de Terceiro Mundo. Extensão pode então ser entendida como ação prolongada da universidade junto à comunidade circundante; segundo, como expansão para outra comunidade carente e distante de sua sede, do resultado de sua atividade universitária*” (Ibid.: 29). Para ele, esta segunda versão também é conhecida por “campi” avançados.

O MEC (BRASIL/MEC, 1985: 31) expressa a importância, bem como a conceituação de *extensão universitária*, através da Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior. O relatório final dessa comissão menciona que a *extensão universitária* vem assumindo formas diversificadas e, conseqüentemente, exige uma melhor definição de sua natureza. A *extensão universitária* tem adotado as mais variadas formas de atividades como: estágios curriculares, trabalhos de assessorias e consultorias, além de atendimento a setores sociais carentes. Isto posto, a comissão recomendou, na época, estudos sistemáticos para uma maior especificação da “*natureza e seu significado para o conhecimento da realidade*” (Ibid.: 31). Contudo, propõe que as atividades de *extensão universitária* busquem assegurar a “*difusão dos conhecimentos obtidos; a continuidade dos serviços oferecidos à população; a contínua ação recíproca entre a extensão, por um lado e, por outro, o ensino e a pesquisa*” (Ibid.: 32). Destaca-se sobre *extensão*, em relação ao MEC, o relatório do GERES (BRASIL/MEC, 1986: 3), reforçando a Lei nº 5.540/68, em que se estabelece o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e *extensão*, prefigurando esta como elemento associado em igualdade de condições. Mas a formulação sobre a *extensão* é ausente nesse relatório que, por seu turno, reforça sua compreensão idealizada de universidade, com citação de Karl Jaspers, onde a idéia de universidade vincula-se a de sua independência para “a busca da verdade sem restrições”.

Para profissionais da área tecnológica, há uma diferenciação também quanto ao conceito de *extensão universitária*. Para Alencar (1986: 99); “*a extensão universitária apresenta visibilidade quando se formula através de convênios diretos entre universidade e empresa*”. Assim, vê a *extensão* contando com programas dentro de possíveis convênios, apontando para um espectro amplo de atividades que, no campo da tecnologia elétrica, en-

volve programa de visitas de alunos e professores a empresas; visita de engenheiros e técnicos das empresas às universidades; programas de estágios e até programas de atualização técnica de professores junto às empresas. Trata-se de uma visão em que, utilizando-se um laboratório, por exemplo, se pode fazer *extensão* através da *prestação de serviço tecnológico*. Uma solicitação que é formulada a um laboratório por uma empresa e sua resposta a essa demanda vão se constituir numa via de duplo sentido, caracterizando uma atividade extensionista.

Para o autor esta é uma idéia em que se busca a superação da instituição universitária, entendida como tradicional, caminhando-se, assim, na direção de um perfil moderno de universidade. Vislumbra, dessa forma a modernização da universidade através da *extensão*. A *extensão*, nessa perspectiva, aparece como “*função fim, interligada ao ensino e à pesquisa e voltada para a formação de carreiras tecnológicas, em estreito contato com a sociedade, para servi-la em suas necessidades de progresso e desenvolvimento*” (Almeida, 1992: 61). Esses autores atribuem à *extensão* um papel modernizador único e bastante sonhador, como se o atendimento dessas necessidades só dependesse da *extensão*. Antes de tudo, deve-se questionar essa modernização perguntando pelo menos a quem ela serviria, mesmo que se realizasse através da *extensão*.

Tem-se também que a proposta de *extensão* da Universidade de Brasília (UnB: 1989), veiculada pelo Decanato de *Extensão*, caracteriza a sociedade em um nível incipiente de organização, tendo como conseqüência a falta de consciência pelos seus direitos de cidadania. As solicitações imediatas são as primeiras a serem colocadas, vindo fomentar o assistencialismo e não a autonomia dos setores populares. Nessa situação, a *extensão universitária* pode direcionar-se para “*a autonomia política dos segmentos populares, resgatar sua cidadania e lutar contra o tradicional e nocivo assistencialismo*” (Ibid.: 58).

Durante o *XIII Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste* (BRASIL/MEC, 1994: 1), a *extensão* é vista como “*um nascedouro e desaguardouro da atividade acadêmica, da qual a pesquisa seria o desenvolvimento das respostas, e o ensino o envolvimento dos estudantes em todas as etapas desse processo ...*” . Isto vai implicar a necessária parceria tão propalada nos dias de hoje. Parcerias que se expressarão tanto na dimensão interna como, também, na dimensão externa da comunidade universitária. Tal perspectiva vai abrir a concepção de *extensão* como “*a porta da qual os clientes e*

usuários têm de bater, quando necessitados” (Sousa, 1994: 16). Para o autor, a *extensão* tem o papel de construir as “passarelas” para o relacionamento da universidade com a sociedade. A universidade exerce, segundo ele, uma liderança na sociedade, pois ela “faz com” e “faz fazer”. “*Amealhar parcerias. E, num mutirão de solidariedade, consegue navegar*” (Ibid.: 16).

Como resultado das deliberações do *VIII Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras* (BRASIL/MEC, 1994: 3), ter-se-á uma perspectiva de *extensão* voltada para a *cidadania*. É a partir do conceito de cidadania que a *extensão* se externa como um conjunto de direitos civis, políticos e sociais gerando, como consequência, deveres do indivíduo para com a sociedade e para com o Estado. Nesse encontro, a universidade é vista como sujeito social, devendo, portanto, inserir-se na sociedade “cumprindo seus objetivos de produtora e difusora de ciência, arte, tecnologia e cultura compreendidas como um campo estratégico vital para a construção da cidadania”. A partir de uma auto-reflexão, a universidade deve possibilitar esse intercâmbio entre si mesma e a sociedade, contribuindo para a construção de uma cultura de cidadania. É diretriz daquele encontro que “as atividades de *extensão* devem voltar-se prioritariamente para os setores da população que vêm sendo sistematicamente excluídos dos direitos e da compreensão de cidadania” (Ibid.: 3).

Nesse debate, Rocha (1980) mostra, sinteticamente, as diferentes formulações “equivocadas” sobre *extensão*, quais sejam: como prestação de serviços, como estágio expressando, as mais das vezes, a agregação da universidade aos programas de governo, opção de captação de recursos, expressão da autonomia do ensino e da pesquisa, como possibilidade de se estudar a realidade e ainda como qualquer atividade que não possa situar-se como ensino ou como pesquisa. Analisando aspectos ideológicos do “fazer *extensão*”, Freire (1976) sugere a substituição do conceito de *extensão* por *comunicação*, entendendo que este último traduz muito mais essa dimensão da universidade, superando o conteúdo de uma educação “bancária e domesticadora”, a qual a *extensão* possa conduzir.

Para Reis (1994), a *extensão universitária*, no Brasil, vem apresentando duas linhas de ação, refletindo o próprio conceito. Em uma delas, o autor apresenta a *extensão* centrada no desenvolvimento de serviços, difusão de cultura e promotores de eventos, daí a denominação de *eventista-inorgânica*. Na outra linha, denominada de *processual-orgânica*, está

voltada para ações, com caráter de permanência presente ao processo formativo (ensino) do aluno, bem como à produção do conhecimento - pesquisa - da universidade. Nessa linha de ação, estão sendo realizadas, em geral, as atividades de *extensão* por boa parte das universidades brasileiras, com base no conceito de *extensão universitária* do *I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas*, em Brasília. Nele a *extensão* foi considerada:

“Processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará, a sociedade, a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será associado aquele conhecimento. Este fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira regional; a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizada deste processo dialético de teoria/prática, extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integradora social” (BRASIL/MEC, 1987: 1).

Extensão vem sendo entendida, do ponto de vista de sua ontologia, de seus fundamentos, como *práticas*, estando aí, a saída para o interagir da universidade com a sociedade nas diversas regiões do país ou de cada Estado, onde se situa a universidade. A *extensão* se torna “o elemento catalisador e propulsor dessa empatia, e mais, especificamente, a leitura cultural que essa instituição, pode e deve fazer, da sua identidade e do seu povo” (UFPB/PRAC, 1994: 2). Uma declaração, na verdade, de uma instituição que busca tornar-se “vanguarda” dos movimentos da sociedade, entendendo, também, “*ser a extensão o caminho mais curto entre a academia e a sociedade que nos sustenta*” (Ibid.: 3).

Mas a *extensão* pode ser vista, ainda, como destinada a toda a comunidade acadêmica - alunos, servidores não docentes e servidores docentes - como “*um processo educativo, cultural, científico e tecnológico que articula o ensino e pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade*” (UFPB/CONSEPE, 1993: 1). Esse processo pode ser exercido com um duplo caráter: o eventual e o permanente. O caráter eventual da *extensão* é compreendido como a realização de atividades esporádicas que estão voltadas ao aperfeiçoamento e à atualização de conhecimento. Visa também a implementação de práticas objetivando a produção técnico-científica, cultural e artística. Essas práticas podem estar voltadas a “serviços educativos,

assistenciais e comunitários”. O caráter permanente, por sua vez, é aquele conjunto de atividades já elencado, mas que adquiriram formas sistematizadas e de maior duração em relação ao tempo de execução.

A *extensão universitária* passou a se realizar através de diferenciadas formas. Entre elas, pode-se citar:

“Cursos de treinamento profissional; estágios ou atividades que se destinem ao treinamento pré-profissional de pessoal discente; prestação de consultoria ou assistência a instituições públicas ou privadas; atendimento direto à comunidade pelos órgãos de administração, ou de ensino e pesquisa; participação em iniciativas de natureza cultural; estudo e pesquisa em termo de aspectos da realidade local ou regional; promoção de atividades artísticas e culturais; publicação de trabalhos de interesse cultural; divulgação de conhecimento e técnicas de trabalho; estímulo à criação literária, artística, científica e tecnológica; articulação com o meio empresarial; interiorização da universidade (Ibid.: 2)

O processo de organização e de encaminhamento das atividades de *extensão* apresentam possibilidades diferenciadas. Organizam-se, às vezes, em Comitê de *Extensão*, com objetivo de manter discussão permanente sobre as práticas na *extensão universitária*, sobretudo, buscando, através desse grupo, formular políticas para serem desenvolvidas no âmbito das universidades ou em seus distintos “campi”. É freqüente, com a instalação desses comitês, os discursos apresentarem questões conceituais da *extensão* como:

“... A ligação direta com a comunidade, acreditando no crescimento da UFPB, na construção de uma universidade diferente, com pesquisa de ponta, ensino de qualidade, e a extensão na escuta do que está acontecendo na região, na integração da sociedade e que, independentemente de posições políticas, tem-se que trabalhar para a construção dessa universidade que desejamos” (UFPB/PRAC; 1993: 2).

A instalação de comitês pode promover grupo de discussão sobre questões de *extensão*, apresentando formas de encaminhamentos com projetos que estão em desenvolvimento e sendo seguidos, em geral, por coordenações de programas e cursos de *extensão*, de implementação de projetos e eventos no campo cultural, de assistência e promoção de estudantes ou de elaboração de projetos de organização das comunidades e movimentos sociais, além de coordenação para atendimento de demandas de prefeituras.

Pesquisas mais recentes³, contudo, no âmbito da *extensão universitária*, vêm apresentando outras possibilidades conceituais nessa busca ontológica da *extensão*. Nesse senti-

³Ver: MELO NETO, José Francisco de. *Extensão universitária: uma abordagem crítica*. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 1996. Tese doutoral.

do se destaca a possibilidade de se entender *extensão universitária* como *Trabalho Social*⁴.

Elementos ontológicos da *extensão* como podem fixar-se como uma *via de mão única*, considerando que nessa compreensão está implícita a concepção autoritária do fazer acadêmico, onde a universidade “sabe” e vai levar algum conhecimento àqueles que “nada sabem” - a população ou a classe trabalhadora. A concepção de *extensão* como *via de mão dupla* separa o processo educativo da própria educação, o processo cultural da produção da cultura, bem como o processo científico da própria ciência. Em sendo uma articulação, pode-se questionar a constituição dessa articulação. Será que existe necessidade de algum ente ou de algo para intermediar ou articular o ensino e a pesquisa? Será a *extensão* algo ideal capaz de viabilizar uma relação transformadora? É a *extensão* algo concreto e plausível de determinação ou algo essencialmente idealizado? Enfim, tem sentido o modelo de *via de mão dupla*? Em uma via de mão dupla, há um momento de tensão nesse passar um ente em uma mão, por outro ente, na outra mão. Que tal imaginar, que esse momento de tensão seja o momento da *extensão universitária*? Mas este não pode ser tão rápido e não apenas um momento. Sua permanência se apresenta como necessária. Parece que é preciso avançar a partir desses modelos. Talvez, uma mão que segura uma outra mão. Mesmo essa mão que segura uma outra não gera uma permanência, possibilitando, dessa forma, a monotonia e a estabilidade? *Extensão* será expressão de monotonia? Parece que não pode ser. A compreensão de *extensão*, como via de mão dupla, destaca um retorno à universidade como se aí estivesse o espaço para a reflexão teórica. Será que apenas na universidade é que está sendo gerada a reflexão teórica? Os participantes das ações de *extensão* promovem sua reflexão crítica e têm necessidade dela. Não estará sendo gerada uma dicotomia, inclusive espacial, da condição de reflexão teórica, ao transladá-la para o espaço da universidade? Pode-se perguntar: será a universidade o lugar, por excelência, para a reflexão teórica? Não será no próprio “locus” de realização das atividades de *extensão*? Ainda, na compreensão da *extensão*, como via de mão dupla, está colocado que a produção do conhecimento é resultante do confronto com a realidade, seja brasileira, regional, ... enfim, confronto com a realidade. Será assim, somente, a geração do conhecimento? Ou até questionar: será apenas dessa

⁴Ver: MELO NETO, José Francisco de. *Extensão universitária – uma avaliação de trabalho social*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1997.

forma que se interessa o conhecimento produzido numa ação de *extensão*? Mesmo ao apresentar a *extensão* como um trabalho interdisciplinar que favorece a visão do social, contida também no conceito de *extensão* do Fórum de Pró-Reitores, pode-se perguntar se nessa idéia de “interdisciplinaridade” ou “transdisciplinaridade” não está mantida a divisão, na própria expressão “disciplina”, quando do intuito de integrar?

A busca por uma ontologia da *extensão* carece da presença da crítica como ferramenta nas atividades que a constitui, ou como elemento constituinte de seu agir. Traz, dessa forma, a dimensão de superação do “senso comum”, ao expor e explicar, ou mesmo tomar contatos com os elementos da realidade. Elementos esses, presos, naturalmente, de formulações abstratas, sim, mas colocando a realidade, o mundo concreto, como anterioridade nas suas bases analíticas; a compreensão de que nesse movimento de análise da realidade um segundo movimento tem continuidade no campo das abstrações em busca de elementos mais abstratos, permeados, entretanto, pelo concreto inicial e base de análise; e, finalmente, como os recursos expostos dessas abstrações ser possível novo concreto, permeado das abstrações anteriores, ou um novo concreto, um concreto pensado. Nesse percurso, a crítica tem papel determinante, pois além de superação do “senso comum”, também é propositiva. Busca a superação das dimensões do estabelecido e assume seu formulário transformador. Portanto, a *extensão* vai além de um *trabalho simples*, como o proposto no conceito do I Fórum de Pró-Reitores, em Brasília.

Ao compreender a universidade como um aparelho de hegemonia, onde se debatem forças permeadas de contradições, as mais variadas, a *extensão universitária* pode ser entendida como *trabalho social*. Isso abre a possibilidade, talvez, de se avançar na formulação conceitual de *extensão*. Em sendo *extensão* um trabalho social, pressupõe-se que a ação do mesmo é uma ação, deliberadamente, criadora de um produto. Se constitui a partir da realidade humana e abre a possibilidade de se criar um mundo, também, mais humano. É pelo trabalho social que se vai transformando a natureza e criando cultura. A *extensão*, tendo como dimensão principal o trabalho social, será produtora de cultura.

O trabalho social não se exerce apenas a partir dos participantes da comunidade universitária, servidores e alunos. Ele tem uma dimensão externa à universidade, que é a participação dos membros da comunidade e de movimentos sociais, dirigentes sindicais,

associações, numa relação “biunívoca”, na qual participantes da universidade e participantes desses movimentos confluem.

Extensão, como um trabalho social, é exercido, agora, pela universidade e pela comunidade sobre a realidade objetiva. Um trabalho coparticipado que traz consigo as tensões de seus próprios componentes em ação e da própria realidade objetiva. Um trabalho com o qual se buscam objetos de pesquisa para a realização da construção do conhecimento novo ou novas reformulações das verdades existentes. Esses objetos pesquisados são também os constituintes da outra dimensão da universidade, o ensino. Portanto, a *extensão* é um trabalho que se realiza na realidade objetiva e é exercido por membros da comunidade, universidade - servidores e alunos. Um trabalho de busca do objeto para a pesquisa e para o ensino, se constituindo como possibilidade concreta de superação da pesquisa e do ensino realizados, mais das vezes, fora da realidade concreta.

Vislumbrando a *extensão* como trabalho social, essa atividade extensionista gerará um produto desse trabalho. Um produto caracterizado no “bojo” das relações de trabalho que, também, tem suas contradições, mas que, sobretudo, se constituirá como uma mercadoria. Portanto, terá um produto que será de conhecimento teórico ou tecnológico que deve ser, também, gerenciado pelos seus produtores principais - a universidade e a comunidade.

A *extensão* em sendo “... trabalho social sobre a realidade objetiva, gerado de um produto em parceria com a comunidade, a esta comunidade deverá retornar o resultado dessa atividade de *extensão*” (Melo Neto, 1994: 15). Essa é outra dimensão fundamental caracterizada como a devolução de suas análises da realidade objetiva à própria comunidade.

A devolução dos resultados do trabalho social à comunidade caracterizará a própria comunidade como possuidora de novos saberes ou saberes rediscutidos e que serão utilizados pelas lideranças comunitárias em seus movimentos emancipatórios e reivindicatórios. Isso faz crer a *extensão* exercendo e assumindo uma dimensão filosófica fundamental, que é a busca de superação da dicotomia *teoria e prática*. Estas, também, se constituem como bases ontológicas da *extensão*.

Há, ao que parece, uma possibilidade de construção de hegemonia e desvelamento das ideologias dominantes e uma nova estratégia da função social da universidade ou mesmo uma condição de serviços da *extensão* a favor da cultura das classes trabalhadoras. Esse

pode ser o papel do aparelho de hegemonia - a universidade - que, através da *extensão*, ontologicamente balizada como *trabalho social*, possibilitando o direcionamento da pesquisa e o do ensino para um outro projeto social.

Referências

Alencar, Marcelo Sampaio. *Convênio UFPB - EMBRATEL - uma tentativa de integração*. Anais. Associação Brasileira de Ensino de Engenharia - ABENGE. Rio de Janeiro, 1986.

Almeida, Maria Z. C. M. *Extensão universitária: uma terceira função*. (Dissertação de Mestrado). FE/Unicamp, Campinas, 1992.

Blondy, Augusto Salazar. *Reflexiones sobre la Reforma Universitária*. In: El Nuevo Concepto de Extension Universitária. Universidad Autónoma de México. México, 1978.

Botomé, Sílvio Paulo. *Extensão universitária no Brasil: a administração de um equívoco*. São Carlos, SP, 1992.

Brasil/MEC. *Uma nova política para educação superior*. Comissão nacional para a reformulação da educação superior. Brasília, 1985.

Brasil/MEC. *Relatório - Grupo Executivo para a Reforma da Educação - GERES*. Ante-projeto. Set/86.

Brasil/MEC. *I Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas*. Brasília, 1987. (mimeo)

Brasil/MEC. VIII Encontro nacional de Pró-Reitores de *Extensão* das Universidades Públicas Brasileiras. *SUMÁRIO DO DOCUMENTO FINAL*. Vitória, ES. 1994.

Fagundes, José. *Universidade e Compromisso Social: extensão, limites e perspectivas*. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.

Fragoso Filho, Carlos. *Universidade e Sociedade*. Campina Grande/PB: Edições Grafset, 1984.

Freire, Paulo. *Extensão ou Comunicação*. 2^a edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1976.

Gramsci, Antonio. *Concepção Dialética da História*. 4^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981.

Limoeiro Cardoso, Miriam. *Ideologia do Desenvolvimento - Brasil: JK-JQ*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2^a ed. 1978.

Mattos, Maria Justino da Costa. *O CRUTAC como instrumento de efetivação de uma política de extensão universitária*. (Dissertação de Mestrado). Educação/PUC/SP, 1981.

Melo Neto, José Francisco de. *Hegemonia e extensão*. Escola de Formação Quilombo dos Palmares - EQUIP. Recife, Pe, 1994.

_____. *Extensão universitária: uma análise crítica*. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Rio de Janeiro, 1996. (Tese de Doutorado).

_____. *Extensão universitária - uma avaliação de trabalho social*. João Pessoa, Editora Universitária/UFPB, 1997.

Poerner, Arthur José. *O poder jovem: história da participação política dos estudantes brasileiros*. 2^a ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira., 1979.

Reis, Renato Hilário dos. *Extensão Universitária: conceituação e praxis*. I Fórum de Extensão do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 1994.

Rocha, Roberto Mauro Gurgel. As oito teses equivocadas sobre a *extensão* universitária. In: *A universidade e o desenvolvimento regional*. Fortaleza: Edições UFC, 1980.

_____. *Extensão universitária: extensão ou domesticação?* São Paulo: Cortez: Autores Associados. Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, Ce, 1986.

_____. *O caminho do conceito da extensão universitária na relação universidade/sociedade*. (Documento preliminar). Brasília, jul/1989. (mimeo)

Sousa, Marcondes Rosa. *A extensão como função integradora das atividades de pesquisa e ensino*. XIII Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste. Natal, 1994. (mimeo)

Tavares, Maria das Graças Medeiros. *Extensão universitária: novo paradigma de universidade?* Faculdade de Educação da UFRJ. Rio de Janeiro, 1996. Tese de Doutorado.

UFPB/CONSEPE. *Atividades de Extensão na UFPB*. Res/09/93. Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE. João Pessoa, 1993. (mimeo)

UFPB/PRAC. *Ata de instalação do Comitê Assessor de Extensão*. Pró-Reitoria para Assuntos Comunitários - PRAC. João Pessoa, 1993.

UFPB/PRAC. *Atividades de Extensão - apoio ao ensino de 1º e 2º graus 1994*. João Pessoa, Pb, 1994. (mimeo)

UNB/Decanato de Extensão. *Extensão - a universidade construindo saber e cidadania. Série UnB*. Relatório de Atividades -1987/1988. Brasília: Editora da UnB, 1989.

UNE - União Nacional dos Estudantes. *Declaração da Bahia*. Salvador, 1961.(mimeo).

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA BRASILEIRA: as tensões das propostas acadêmicas

Lenilda Soares Cunha⁵

O presente artigo resgata as ações e políticas da extensão universitária no Brasil e problematiza a sua inserção – através da universidade, dos intelectuais e da ciência – nas questões/demandas sociais mais amplas.

⁵ Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense. É Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Imaginário (GEPI/UFF), membro da Comissão Permanente de Avaliação Institucional da UFF(CPAIUFF) e professora da Faculdade de Pedagogia da Fundação Educacional da Serra dos Órgãos, em Teresópolis, Rio de Janeiro.

Trago como base empírica, a história e constituição do campo extensionista no Brasil para depois então, avançarmos na discussão das verdades da academia e seu discurso competente. Parto então, de duas afirmações:

1) O “governo” da extensão nas universidades públicas se deu nas imediações funcionais ao Estado, se constituiu entre turbulências e golpes, escrevendo uma trajetória que se deslocou da promessa de “transformação social” para o “tratamento” da exclusão.

2) As verdades científicas, submetidas ao campo das práticas sociais, geram hierarquias e diferenciações garantindo, ao mesmo tempo, o “direito de comando” e a superioridade do “detentor” da verdade, o que fortalece a “competência” científico-social da universidade.

Para analisar tais práticas extensionistas das universidades públicas brasileiras me vali de minha própria experiência profissional na Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal Fluminense, da efetiva participação nas reuniões do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - especialmente na década de 90 - da “memória” da universidade no Brasil descrita em livros, artigos, textos, debates, cursos e programas de diferentes Faculdades de Educação.

Teci, a partir desses caminhos, a rede de relações que deram corpo à *extensão* como uma *função* universitária. Procurei manter a mobilidade dos fluxos/demandas que a constituíram fazendo de sua história não um mosaico bem definido por fatos, datas e causalidades, mas, um caleidoscópio que muda de perspectiva e desenho na medida em que nos movemos em sua mesma trajetória.

Esta opção metodológica me levou a deixar os trajetos sincronizados historicamente e partir cartografando segmentos. História, método e discurso passaram a compor, então, a problemática, ampliando-a e inscrevendo-se naquele campo de análise – a extensão universitária.

Algumas noções foucaultianas me foram fundamentais à análise proposta, como o dispositivo do “saber-poder”⁶, a “governamentalidade”⁷ e o “regime de verdade”⁸.

⁶Conceito fundamental quando se analisam as relações de poder numa sociedade. Em “Vigiar e Punir” (1996:30) Foucault afirma: não existe “relação de poder sem a constituição de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua, ao mesmo tempo, relações de poder”.

⁷ Com a noção de ‘governamentalidade’ Foucault (1993:292/293) apresenta a importância dos mecanismos ao mesmo tempo interior e exterior aos aparelhos de Estado que os permite sobreviver e se tornam questão política fundamental na definição do que lhe compete ou não, do que é público, do que é privado.

Elegi então dois analisadores⁹, foram eles: os acontecimentos de 1968 quando o movimento estudantil expressou o momento de convulsão do poder que resultou numa absorção de demandas, institucionalizando a *extensão* como função correlata – ou indissociada – ao ensino e à pesquisa e, imprimindo-lhe o sentido do “*social*”.

Os acontecimentos do ano de 1987 quando, com os movimentos no sentido de fortalecimento e ampliação das franquias democráticas no Brasil, a extensão universitária retoma o fôlego perdido e reinicia sua proposta de reinserção dos sujeitos, das organizações e dos estabelecimentos universitários no destino social do país. Propostas estas protagonizadas, neste estudo, pelas políticas capitaneadas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

Ambos os acontecimentos trouxeram a expressão da extensão como importante *vínculo* da universidade com as questões sociais e emergiram de lutas em nome da democracia e da participação.

À extensão foi delegada uma competência democratizadora. “Humanizar” o conhecimento e “ter qualidade política” foi o desafio da extensão na convivência com as diferentes demandas do mundo contemporâneo. Fazê-lo requereria desacomodações e mudança de *ethos* acadêmico que, conforme se afirmava, iria reforçar o horizonte utópico da sociedade.

Um novo conceito foi elaborado para a extensão, na primeira reunião do Fórum de Pró-Reitores, em Brasília, sob o comando do então Reitor Cristóvam Buarque, em 1987. Este conceito se firmaria como meta e instrumento das lutas desencadeadas nacionalmente por aquele Fórum nos anos 90, que contava com a representação de todas as universidades federais e algumas estaduais, onde seu caráter *público* seria o definidor do caráter democrático e progressista que deveria levar a marca da extensão nas universidades públicas brasileiras.

Assim foi conceituada a extensão universitária:

“Extensão é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhe-

⁸ Regimes de verdade são as normas e regras pelas quais os indivíduos definem o bem e o mal, o bom e o mau, o razoável e o irrazoável... Definem a “normalização” da sociedade.

⁹ Falas, fatos e atos que se insurgem no campo de intervenção e produzem o desmanche daquilo que até então aparecia como natural.

cimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados – acadêmico e popular, terá como consequência: a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

Além de instrumentalizadora desse processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a ação integrada do social”.

Constata-se que a extensão retoma para si uma proposta ambiciosa - e podemos afirmar feliz e necessária - no sentido da redemocratização do país e da centralidade do saber nas sociedades ocidentais, herdeiras que somos de uma base conceitual, onde a razão e a ciência se aproximam das verdades e soluções aos males da civilização.¹⁰

Mas quais seriam nossas “ferramentas”¹¹ nesse intuito? Como as relações de “saber-poder” poderiam se estabelecer em campos de coerência protagonizadores de mudanças de rotas rumo à transformação social tão cantada e decantada?

O Labirinto extensionista: um espectro do social

A história da extensão no Brasil traz a marca – e o desconforto – de composições diversas e, por vezes díspares. Recolher alguns fragmentos dos discursos extensionistas que narram ações/reações da universidade pública brasileira foi a forma que utilizei para detectar os movimentos que tentaram imprimir uma direção, um reordenamento de fluxos, que tinham por meta a democratização do conhecimento, via extensão.

Neles estão manifestas as ordens, apropriações e exclusões que os diferentes percursos políticos permitem, desvelando discursos instituidores de hierarquias, cooperadores de políticas maiores, etc.

Alguns deles denotam a importância dada à universidade na construção de projetos nacionais, outros se aliam aos discursos governamentais, às políticas de Estado, disciplinam e se integram aos projetos desenvolvimentistas e militaristas, outros ainda reagem a este Estado, incorporam bandeiras dos estudantes, etc. o que nos leva a afirmar que a extensão

¹⁰ Para aprofundar esse aspecto indico a leitura de Bauman, Z. *Modernidade e Ambivalência*, RJ: Jorge Zahar Editor, 1999.

cresceu e decresceu nas contingências, demonstrando-se um poderoso campo de relações de poder que tem o “termômetro” as tendências políticas dominantes de cada época.

Nos anos 30, a recém-inaugurada Universidade do Brasil, hoje a Universidade Federal do Rio de Janeiro, seria o protótipo para a constituição das demais universidades brasileiras. Naquele tempo a extensão teria uma função bastante definida: “*dilatar os benefícios da atmosfera universitária*” com a propagação de idéias e princípios que “*salvaguardem os altos interesses nacionais*” (Estatuto das Universidades Brasileiras Art.42). Extensão, portanto, reprodutora e colaboradora do Estado na manutenção da ordem e dos interesses nacionais, definidos pelo governo Vargas.

Àquela época, a proposta feita à universidade e à ciência trazia, num ritual de circunstâncias, a proximidade da universidade ao Estado. A ciência e a universidade “modernas” apostavam na possibilidade da autonomia científica na determinação de sentidos, numa ação coerente entre a lógica de seus propósitos e a construção de um mundo melhor.

O golpe instituindo o Estado Novo, em 1937, chama à educação o seu papel de “*longe de ser neutra (...) seguir uma tábua de valores*” e “*(...) reger-se pelo sistema de diretrizes morais, políticos e econômicos, que forma a base ideológica do Estado*”, estando portanto “*sob a guarda, controle ou defesa de Estado*”, nas palavras do então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema (1933/1945)¹².

Sabe-se, no entanto, que as propostas extensionistas daquela época se restringiram a um “pequeno e seletivo grupo de pessoas que por ela tinham passado ou a ela pertenciam” (Fávero, 1980: 53), ou ainda nas palavras de Washington Pires, Ministro da Educação (1932) “*(...) os cursos de extensão universitária...foram freqüentados por escolhida assistência, em que se contavam individualidades do maior conceito – médicos, advogados, jornalistas, engenheiros, magistrados...*” (apud Fávero, Op.Cit. p. 53).

Nos anos vindouros, a extensão não se incorporou, como proposta, aos propósitos nacionais universitários e à luta pela elaboração das diretrizes e bases da educação nacional que ressaltaram na universidade, seu aspecto de formação profissional, em detrimento da pesquisa e da extensão.

¹¹ Entrevista entre Deleuze e Foucault com o título “Os Intelectuais e o Poder” no livro “Microfísica do Poder” (Foucault, 1993): “Caixas de ferramentas” idéia que nos permite retirar o que me é útil em determinados momentos, o que funciona, aquilo que me serve como instrumento de luta”.

Depois de 15 anos de discussão, a LDB/61 caracterizou a extensão como “*cursos abertos à comunidade*” ficando sua oferta a juízo do respectivo estabelecimento (Lei 4024/61, Art.69 “c”), o que evidencia a pouca importância dada às parcerias entre Estado, universidade e sociedade, como base da construção das políticas extensionistas daquela época.

Num processo de integração do Brasil no capitalismo “avançado” - proposta político-econômica da época de 1960/70 no país - redefiniam-se áreas de atuação do Estado e das organizações da sociedade, sob a tutela norte americana¹³. O que seria melhor para as universidades brasileiras responderiam a USAID e os “experts” norte-americanos.

Porém, este era um momento de insatisfação. Uma insatisfação marcada pela impossibilidade de levar adiante os pactos populistas de governo, pelo enrijecimento das propostas político-econômicas autoritariamente definidas para o Brasil, momento em que um forte movimento clamou pelo chamamento de todos à participação política, representado pelo movimento estudantil, de caráter mundial.

Foi então, que tais movimentos passaram a desafiar a universidade e seus quadros, tornando público o descompasso das propostas que a ela se dirigiam. Por parte do Estado, a universidade era instada ao alinhamento à política econômica internacionalizada e, pelos movimentos, ela era mobilizada a participar dos programas de “*conscientização popular*” em favor do direito de cidadania da grande maioria da população. A universidade foi então, questionada, desacomodada e forçada a estabelecer estratégias e adesões que tramariam seu destino¹⁴.

A adesão de professores e das propostas institucional da universidade àquelas demandas refez as relações com o Estado. Foram questionados os padrões nacionais e internacionais de desenvolvimento do capitalismo, os poderes instituídos, os saberes circulantes... Nesse período de grande mobilização e efervescência na discussão e propostas de diferenciação da relação universidade/sociedade e, portanto, novas relações com o Estado, o

¹² Vide Cunha, L.S. *A Extensão na Universidade Federal Fluminense: amplitude, gêneses e compromissos*. Dissertação de Mestrado. Niterói, UFF, 1990.

¹³ Maiores informações vide Cunha, L. A. *A Universidade Reformanda*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

¹⁴ O nordeste assistiu à maior mobilização realizada no sentido da educação de adultos já realizada no Brasil. Paulo Freire, em Recife, criou o Serviço de Extensão Cultural e desenvolveu seu método de educação de adultos.

golpe militar deu ao país um ultimato favorável à expansão monopolista do capital estrangeiro, colocando um “torniquete” de tortura e silêncio àquelas propostas divergentes.

A luta dos estudantes com o lema “*conscientizar para libertar*” – que definiriam as ações de extensão universitária, conforme documentos deixados pelas reuniões do Diretório Central dos Estudantes (“Declaração da Bahia” e Carta do Paraná”, ambas de 1961) - foi transposta para a campanha nacional do “*integrar para não entregar*”, do Brasil do “*Ame-o ou Deixe-o*”.

A estratégia foi, como marca a memória daqueles que viveram ou tiveram acesso às informações da época, a desmobilização, a repressão explícita e violenta. À extensão “apaziguada” restou tarefas de cunho patriótico, numa estratégia racional-pragmática capitaneada pela Doutrina de Segurança e Desenvolvimento Nacional.

As universidades deveriam então, proporcionar aos alunos, oportunidades de participação em programas de “melhoria das condições de vida da comunidade” e no “processo geral de um desenvolvimento” capitaneado por políticas centralizadas no Planalto e defensoras da internacionalização econômica do país... assim definia a Lei da Reforma Universitária de 68.

A extensão passou a ser caracterizada por atividades rondonistas – o Projeto Rondon foi uma proposta da Escola Superior de Guerra para realização de atividades assistenciais no interior do país e áreas de fronteiras – e pelas atividades dos CRUTAC’s - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – um programa de treinamento rural universitário e de prestação de serviços, ambos sob o mesmo molde assistencialista apregoado à época.

Essas experiências foram classificadas por Rudolph Atcon – principal consultor americano nas propostas de reformulação do ensino universitário no Brasil e outros países do Cone Sul como “*corpo da paz universitária*” e estimuladas/fomentadas sua expansão em todo território nacional, como marca da “apática” – se considerarmos a proposta emancipatória colocada pelos estudantes - extensão dos anos 60/70.

Porém, no final dos anos 70, novos movimentos irrompem a calmaria imposta e o repúdio ao governo militar cresce. Um “novo sindicalismo” (Sader, 1988) agenda conflitos trabalhistas, organiza matrizes discursivas, interpelando as “mentalidades” formadas pelos discursos dominantes. Os movimentos sociais irromperam e trouxeram novas táticas de

lutas, novas linguagens e ações. A greve passa a ser o instrumento de enfrentamento direto com o Estado autoritário. Em 1978 a primeira greve nacional dos professores universitários e a nascente ANDES – Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior – retomam o vigor da discussão a respeito da democratização e autonomia da universidade brasileira.

As atividades de extensão instituídas nas décadas de 70/80 foram questionadas seriamente. Integrada à institucionalidade estatal, cresceu instalando a troca de favores penetra diferentes microespaços, demarcando o território público em favor dos espaços privados dos interesses em jogo¹⁵.

Em 1987 a extensão “social” parece retomar o fôlego perdido no pós 68. A “*transformação social*” retorna como discurso da garantia dos direitos sociais e a universidade se insere como uma das protagonizadoras potenciais à esta transformação requerida e necessária. O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas se apresenta como um agenciador das matrizes discursivas e das práticas universitárias do “estar-a-favor-de” uma maioria.

Mais uma vez a extensão se colocou como um vetor importante de redefinição das propostas para a universidade pública. A ela caberia a mediação entre as propostas que se distinguiam: algumas trazidas pela comunidade acadêmica, e que se propunham ao resgate do compromisso e democratização de sua estrutura e rotina, e outra do Estado financiador, que a queria parceira a um determinado momento de reestruturação político-econômica.

Como num “minueto” as propostas estatais e as propostas político-acadêmicas se reverenciavam. Enquanto daqui se conceituava a extensão como forma de manter uma coerência e homogeneização das propostas voltadas a uma “transformação social”, naquele espaço das decisões estatais se elaborava uma “Nova Política para a Educação Superior Brasileira”(1985) com diretrizes políticas no MEC. Enquanto lá, a extensão se propunha a um projeto de emancipação e transformação social e era alçada ao ícone das mudanças sociais requeridas que, a partir do ensino e da pesquisa, iriam instrumentalizar o processo “*dialético teoria/prática*” numa “*ação integrada do social*”, aqui a *extensão* desaparecia como denominação daquelas ações universitárias passando a ser referida como “*prestação de serviço*” (1985:31/33).

¹⁵ Os “campi” avançados eram distribuídos às universidades do sudeste e sul, as normas eram as das “operações” militares, e o “compadrio” era determinante nessas distribuições. Vide Cunha, Lenilda (Op.Cit) e Cunha, Luía Antônio (Op.Cit).

A extensão, apesar do discurso e das ações que mobilizavam seus gerentes universitários, assumia um caráter de política de ajuste e de complemento às propostas do Estado. Atuava como um amálgama entre as novas políticas de desenvolvimento, ampliando formas de financiamento no próprio Ministério, através também de convênios com empresas públicas e privadas, estreitavam-se os laços com o mercado profissional para subsidiar a política industrial e tecnológica, nelas constituindo assessorias privadas com seus recursos humanos, físicos e materiais.

De acordo com o MEC, em novo seu programa para a educação superior brasileira, a extensão deveria incentivar o “*caráter interdisciplinar dos programas e projetos de prestação de serviços à comunidade*” de forma a especificar “*sua natureza e significado para o conhecimento da realidade*” (1985: 31) e, no movimento dos Pró-Reitores que se expandia, intensificavam-se as reuniões nacionais e regionais, que propunham sua participação junto ao CRUB (1988- II Encontro Nacional do Fórum), a participação no orçamento do MEC (idem), onde deveria ser criado um órgão de “*caráter representativo, responsável pela extensão*”, a criação de um sistema de bolsas de extensão, dentre outros.

Essa euforia mereceu, no período do governo Itamar Franco, uma atenção e parcerias especiais. Em 1994 foi criada a Divisão de Graduação e Extensão (DIEG/MEC) na Secretaria de Ensino Superior, com assessoria de comissão instituída pelo Fórum e ampliação de sua presença nas discussões internas ao MEC, no interesse da extensão nacional.

Mas, essa década em que se estreitaram as relações entre a administração da extensão nas universidades públicas e o Ministério da Educação foi época também, da implementação veloz do neoliberalismo no país, inaugurado na era Collor. O Estado “mínimo” deveria ser implementado e as premissas de uma “modernização competente” e competitiva começavam a se expandir, redimensionando espaços da política pública e parcerias (dentre elas as ações políticas da extensão).

Em 1990, o então Senador da República, nosso atual Presidente Fernando Henrique Cardoso, afirmava sua convicção com relação às políticas de Estado no trato com a universidade: “*Diga-se de passagem que, com realismo e moderação, não vejo como a União possa ou deva ser a gestora de universidades. Essas, ou se ligam às comunidades, aos Estados e Municípios, ou viram presas fáceis dos sistemas únicos que uniformizam os salá-*

rios, é verdade, mas ossificam o ensino” (grifos meus -As Perspectivas do Brasil e o novo governo: Fórum Nacional, 1990: 46).

Nas reuniões do Fórum ecos de uma nova política hegemônica prenunciam mudanças comportamentais e avaliadoras da função extensionista. Refazem-se as utopias e a dimensão da extensão que se propunha redentora (vide sua conceituação e sua permanência enquanto meta) são questionadas e redimensionadas.

Em 1990, reunidos em Santa Catarina, com o tema “*As perspectivas da Extensão nos anos 90*”, as “certezas” da transformação e da extensão como função potencializadora de uma mudança social necessária, já se faziam sentir. Reproduzo, a seguir, três falas que dimensionam a problemática:

“Assistimos o fim dos ideais de redenção da universidade por meio da extensão universitária hipertrofiada. A extensão universitária começa a encontrar medidas: retoma-se cada vez mais a idéia de uma extensão realimentadora do processo de ensino e pesquisa, uma extensão minimalista e enxuta. Este ideal é fortalecido pela convicção de que o enfrentamento da dívida social pela universidade é apenas mediato, e que esta tarefa cabe aos governos, mediante o uso dos mecanismos adequados, que por certo não estão ao alcance imediato da universidade.” (Prof. Ronai Pires da Rocha –Universidade Federal de Santa Maria)

“Nesse momento de crise, nesse momento de descrédito, cujas fontes nós não conseguimos identificar, mas que estão aí presentes no dia a dia, é preciso que a universidade demonstre de uma forma cabal, de uma forma clara, o que ela produz, o que ela faz, o que ela traz de benefício para a sociedade” (Prof. Bruno Rodolfo Schlemper Júnior –Universidade Federal de Santa Catarina).

“...os Reitores hoje estão fazendo uma apologia da extensão, porque eles querem mostrar e debater o que a universidade está fazendo...A extensão como processo não está internalizado, porque a universidade brasileira não tem um projeto político.” (Prof.^a Regina Celi Miranda Luna – Universidade Federal do Maranhão).

Se em 1987, a intenção dos movimentos de pró-reitores, que cresceu como espaço partilhado e democrático de construção de políticas para a área, tinha, como em 1968, o discurso da “transformação social” como força mobilizadora, nos anos 90 essa certeza se minimizava, apesar dos esforços e algumas vitórias.

A “transformação social” como possibilidade, vontade, saber e poder passou a demandar estratégias de sobrevivência e uma prática “robinhoodiana” de transferência de percentuais das atividades extensionistas “rentáveis” deveriam assegurar as propostas da extensão “social”. É nesse fulcro de acontecimentos, que se encontra o caráter denunciativo das formas instituídas do lidar com o “social”. A extensão, como política social interativa

Estado/universidade - afirmação pautada nas interfaces propostas e efetivadas na década de 90 - recolhe e organiza questionamentos, hierarquias e rotinas, o público e o privado, a participação, a democracia, a avaliação e o controle, numa engrenagem limitada pelas políticas macros de redução de investimento em gastos sociais, seja com a universidade pública seja com as políticas públicas e sociais em geral.

A “exclusão social”, contra-face das possibilidades da construção de cidadania, descola-se do campo dos direitos sociais e se apresenta como proponente e formadora de propostas políticas voltadas ao trato de carências sociais, fruto de políticas discriminatórias e de cerceamento político, econômico, cultural e social.

Neste mesmo constructo político, ênfase, está a relação Estado/Universidades Públicas, onde a extensão como política/proposta social, para se manter, precisa de um orçamento, cuja prioridade não lhe é conferida. Ela, então, negocia para sobreviver e compor um orçamento¹⁶.

Porém, como vimos, Estado e Universidade tinham propostas diferentes para a extensão. Daquele “nascente” Estado “democrático” apenas algumas demandas foram selecionadas, organizadas e abrigadas nos “pacotes” governamentais.

A demanda da “transformação social” como instituinte de um novo regime de “saber-poder” que inicialmente tomou força e desalojou a racionalidade científica, mobilizando seus sujeitos e as formas instituídas de lidar com as demandas, sofre readaptações funcionais. A tendência foi tratá-las como gestão privada das “coisas” do mundo, reorganizando-as em favor das possibilidades e prioridades, em sua maior parte, de ordem política.

Esse caminho trouxe à questão social um tratamento essencialmente caracterizado por intervenções sobre os efeitos de uma disfunção social ou por uma atuação “técnica” referendando as ações de uma neo-filantropia acadêmica, também, neoliberal.

¹⁶ Em 1994, a Prof.^a Eunice Durahn, então na Secretaria de Ensino Superior do MEC, encaminha ao Fórum negativa de financiamento da extensão, sob a alegação que caberia a esta função a constituição de orçamento por convênio, com fontes extra universitárias. Em 1990, no Encontro Nacional de Universidades, realizado pela PUC/MG em colaboração com a UNICEF, esta sua visão foi reafirmada. Afirmava ela: “*Esperar que através do governo se possa instituir um programa de bolsas de extensão é inviável e injusto. Temos um enorme número de alunos brasileiros para quem o ensino não é gratuito. Fazer com que os alunos, na escola pública, além de receberem o ensino gratuito, ainda recebam bolsas para fazer alguma coisa que deve fazer parte de sua obrigação, é algo que desvia recurso que seria melhor utilizado para ampliar o acesso*”. (Relatório do Encontro, p.61).

A questão social absorvida conceitual e politicamente pela extensão universitária no Brasil, ao trazer opressores e oprimidos àquela discussão, permitiu um entrelaçamento paradoxal da diversidade cultural, social e econômica como *homogeneidade*. Uma *homogeneidade* caracterizada pela falta e pela carência que fazem das desigualdades sociais o fato a ser trabalhado e para o qual se estruturam propostas. Anulam-se as análises de suas causas em favor de tratá-las como fato em si e per se, autonomizando as situações limites. Remediar-se aqui e acolá e espera-se por dias melhores. Este *modus facienti* permitiu à academia como “turista”¹⁷ a visita à diferentes culturas e espaços sociais e como tal, a “*possibilidade de estabelecer relações epidérmicas... sem comprometimento futuro e nenhuma incursão de obrigações de longo tempo*” (Bauman, 1998:115).

A extensão dos anos 90 é a expressão das tensões por que passamos, onde o *a priori* passou a ser sua sobrevivência funcional, institucional e política. O mapeamento das carências provocadas pelo desenvolvimento capitalista e a proposição de ações “saneadoras” e institucionais de combate ou reposição das perdas, pode instalar práticas que redefinem organizações e, no contrário ao discurso que as sustenta, se adaptam aos movimentos hegemônicos da forma capitalista que se quer combater.

Robert Castel (1998) ao desenvolver a história da experiência contemporânea da pobreza e exclusão, apresenta-a como uma nova questão social que não se refere apenas àqueles que se localizam às margens da sociedade. A questão social, afirma, atinge o “*núcleo da sociedade salarial, o centro das relações salariais e sociais, a natureza de seus laços e vínculos*”.

Reduzir a questão social à questão da exclusão desvia a análise de seu processo e constituição, ocasionando a diluição retórica de sua especificidade, qualificando negativamente a “falta”, localizando e fixando seus espaços, naturalizando os “excluídos” como “objeto” da ação política, “objeto” a ser governado, reforçando discriminações, fortalecendo a “governamentalidade” neoliberal do Estado contemporâneo.

Assim, as políticas de inserção social, dentre elas a extensão universitária social podem, apesar da aparência de resistência, fortalecer a forma neoliberal de vida, numa sociedade açodada pelas propostas de globalização que aumentam os abismos entre dominantes

¹⁷ Bauman designa “turistas” os globalmente móveis, nômades e seduzidos pelos prazeres de uma vida que acumula sensações. Por seu oposto há os vagabundos, aqueles eu presos aos limites de suas localidades, são funcionais depósitos de “entulho para as imundícies dos turistas”.

e dominados. Amenizam derrotas, ajudam a passar o mau momento da crise, esperam por novas legalidades que legitimem os processos de precarização.

Desde o final dos anos 60, anos da legalização da extensão como função universitária, houve uma grande retração de investimentos na área social. A crise do Estado Social – experiência primeiro mundista que se fez real em nosso imaginário de futuro como universo de nossas possibilidades – refez direções no sentido do equilíbrio. Essa nova razão fez do Estado “mínimo”, máximo, assegurando-lhe um lugar privilegiado nas “regras” e no “jogo” de um mercado global. A nova racionalidade organizou espaços abertos e a “governamentalização” do Estado ocorreu, orientando condutas, excluindo/impedindo que uma grande parte da população tenha acesso aos benefícios sociais rarefeitos, numa vigorosa dinâmica global/local com efeitos extremamente diferenciadores.

Na universidade, as propostas extensionistas se expandiram a partir da diversidade de parcerias feitas, da multiplicidade dos objetivos e demandas que instituíram práticas assistenciais e concorrenciais que equilibram as estratégias governamentais e a relação público-privado que as sustentam. É um novo mapa de dominação e de controle que se desenha, onde o tratamento da exclusão se torna um elemento pacificador que investe na manutenção dos processos hegemônicos de um determinado projeto social ou de Nação.

O deslocamento da “transformação” para a “exclusão” nas políticas extensionistas denota para além da destruição de uma utopia (socialista? Comunista?) um arremedo de tendências que fazem da pobreza/exclusão um contorno conceitual que se limita à falta de perspectivas e à ausência de prospectivas.

Dissociam-se direitos e deveres, numa “*destruição criativa*”, que demole mas constrói ao mesmo tempo, “*corrige mas mutila*” (Bauman, 1998:28) e, através de políticas compensatórias, expiam e localizam aqueles que não devem passar os limites que lhes são reservados. A exclusão está incluída na dinâmica do processo de produção capitalista de nossos dias.

O Intelectual e as Propostas Progressistas: de expert a espectador e espectado.

A interpretação do intelectual, em suas relações com as questões sociais, esbarra em equívocos e promessas que interseccionam saberes e poderes, constituindo-o por ou como portador de “super-poderes”. É preciso, analiticamente, localizar o intelectual e seus discursos – tidos como “verdadeiros” e “melhores” porque mais “reais” - termo este já, em si repleto de significações: reais porque concretos? Ou reais porque trazem os ícones das superioridades, das realidades?

A universidade legitimada como produtora e promotora de um saber novo é a mesma que, ao institucionalizar este saber, o assume como coisa privada, passando a atuar com posturas que oscilam do fechamento/auto-defesa à posição de comando¹⁸. Os discursos das ciências e dos cientistas trazem consigo uma “certeza” definidora de hierarquias, de assujeitamento de saberes não-dominantes, quando ao instituir-se como *autoridade* destituem, em consequência, falas outras, disciplinando de modos de vida, hierarquizando os viventes.

A relação entre intelectual, ciência e progresso social, que teve na universidade e no saber acadêmico a possibilidade da realização da crítica global do sistema, e que elegeu o intelectual o sujeito “iluminado”, forneceu os códigos legitimadores das grandes narrativas de progresso e desenvolvimento humano.

O “novo” saber, “carimbado” pela ciência, garantia de “passaporte” pelo mundo da intelectualidade e dos *experts*, ratifica a diferenciação e traduz-se numa legitimação das posições hierárquicas. Pergunta Foucault (1993: 122), neste sentido: “[...] *que tipo de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem ‘é uma ciência’? Que sujeito falante, que sujeito de experiência ou saber vocês querem ‘menorizar’ quando dizem: ‘Eu formulo este discurso, enuncio um discurso científico e sou um cientista’ ?*”.

Como os efeitos de poder da universidade não se restringem aos limites institucionais universitários, podemos afirmar que as ações extensionistas atuam intensificando a destruição de fronteiras institucionais e do próprio conhecimento e, ao mesmo tempo, fortalece o saber acadêmico como aquele sobre o qual repousam as verdades mundanas, as perspectivas de progresso e redenção: “...*a grande imagem histórica de maturação da ciência ainda alimenta muitas análises históricas*”, admite Foucault (1993: 3).

Ratifica ainda Chauí (apud, Coimbra, 2000: 7). A ciência

“[...] tornou-se poderoso elemento de intimidação sócio-política através da noção de competência. Poderíamos resumir a noção de competência no seguinte refrão: não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro em qualquer lugar e sob qualquer circunstância. O discurso e a prática científica, enquanto competentes, possuem regras precisas de exclusão e de inclusão...”

A condição para o prestígio e a eficácia do “discurso competente” depende da “*afirmação tácita e da aceitação tácita da incompetência dos homens enquanto sujeitos sociais e políticos*” (Chauí, 1990: 11). O uso prático e instrumental do conhecimento acadêmico protege a sua cientificidade como forma de assegurar-lhe a hierarquia.

O “discurso competente” adverte ainda Chauí (1990), se fortalece quando o discurso político-científico se estabelece como estratégia de poder e subsume a ciência como coisa privada em favor da dominação do mundo contemporâneo. Constitui-se, por isso mesmo, no elemento do nosso léxico que, como referencial de pensamento, atua como mecanismo de produção da “incompetência social” e com ela gera assistencialismos, doações, favores e exclusões.

O aparente desinteresse da ciência traveste, então, a instauração de uma nova legitimidade - a científica. Esta, ao não se realizar sem luta ou resistência no interior da própria rede de poder, se apresenta por pontos móveis e transitórios de resistência e com isso, institui comportamentos, organizando discursos e delimitando conhecimentos. E o *romantismo* da extensão parece exigir da universidade a reflexão de sua competência, de seus limites, de suas propostas. O “obrismo” extensionista pode torná-la presa das corporações, dos interesses dos grupos, dos partidos políticos, etc.

Entre a possibilidade de um elitismo, de um romantismo, de um obrismo, as discussões da política extensionista começaram a derivar para o imperativo ético de sua função. As questões de que práticas estão sendo fortalecidas/produzidas passam a ser pontos fundamentais. Assume o Prof. Renato Hilário da UnB:

“Se fazemos uma opção de que queremos que os excluídos não só tenham acesso ao conhecimento, mas a uma cidadania plena, econômica, política, social e cultural... é fundamental que se organize e comece a trabalhar teoria e prática em função desse tipo de compromisso. Com o mesmo rigor que os intelectuais orgânicos comprometidos com a classe dominante o fazem”.

¹⁸ Vide, Chauí, Marilena: *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1990.

Ao se propor como função mediadora e prática de aproximar saberes diversos – uns tidos como acadêmicos e outros como popular – as ações de extensão, apropriadas de igual modo pelo capital - assumidas, consumidas e divulgadas pela universidade e pela mídia - entram em relações que produzem trajetórias e prospecções que desalinham os mapas projetados ou as utopias.

Os intelectuais como sujeito do saber e possuidor de um poder advindo desse saber, ao enfrentar as questões sociais e os imediatismos das propostas que a extensão universitária pode/deve assumir em suas propostas políticas, vêm questionados e questionam seu estatuto de sujeito de mudanças na interpelação da realidade trabalhada.

A relação universidade/sociedade, ou ainda ensino, pesquisa e extensão, demonstra-se uma relação não-simétrica. Ela se estabelece nas relações de “saber-poder” que produz “verdades” e induz “regimes”. Esse regime não é simplesmente ideológico ou superestrutural. Ele é, conforme venho discorrendo, condição de formação e desenvolvimento do capitalismo.

Portanto, a *extensão* que se propõe à intervenção no campo social, é atravessada por ações e lutas, onde a ordem política e o conhecimento verdadeiro podem se constituir em perfeita harmonia com o projeto da “certeza”, onde revigora as formas capitalistas de vida. Formas estas que se incluem nas modulações de um novo poder global de controle de vida das pessoas e da vida social.

A história da extensão universitária no Brasil, como uma das faces do compromisso social universitário, se constituiu por um compósito de rupturas que desfez, de forma contundente, a centralidade do sujeito na construção de uma trajetória histórica, em favor das relações de poder que os define.

A certeza das ações e da sua racionalização como fonte de um futuro melhor, fez da proposta da *transformação social* instrumentalizada na ciência elaborada, pesquisada e progressista, um *remake* quixotesco contemporâneo, atuando como “remédio” para os males capitalistas¹⁹.

¹⁹Observo, enfatizando, que as lutas, agentes, discursos e propostas de extensão feitas pelo Fórum, foi considerada por Botomé (1996), num estudo sobre a “pesquisa alienada, o ensino alienante e a extensão como um equívoco”, a “*trincheira de revolucionários*” dos anos 90, que pretendiam com as propostas extensionistas a redenção, a liberdade da universidade e o progresso social.

Associa-se a esta realidade a multiplicação dos efeitos de poder que hoje tece uma nova trama com ações e valores antes inconciliáveis, tão a gosto da neo-filantropia acadêmica ou da transformação da universidade num “supermercado disciplinar”. Ambos configuram a destruição da ética pública que construiu saberes, fundou as ciências humanas e buscou a “vida feliz” como legado das Luzes.

Nessa perspectiva, àquele intelectual – sujeito instrumentalizado no saber – foi reservado um papel importante nas lutas sociais e dele esperado uma postura, até certo ponto, diretiva na solução de problemas da humanidade. O ano de 1968 e suas propostas foram emblemáticos nessa convicção.

Os movimentos dos anos 60 reivindicavam novas formas de poder e a possibilidade de experimentar as aventuras e as incertezas dos inventos. A mudança era o motor das lutas e suas ações buscavam a parceria com novas e/ou tradicionais instituições. Esse momento historicamente importante fez emergir, em meio às múltiplas contestações, a participação institucionalizada e direta da universidade no campo social como parceira do “*teatro da revolução*” (Hall, 1999: 44).

O ano de 68 e subsequentes, cuja produção é demasiadamente grande, revela a singularidade que aquele período, histórica e filosoficamente, representou como um momento especial de rupturas. Expandiam-se e diversificavam-se os movimentos sociais que canalizavam suas propostas para vetores sociais diferenciados. O movimento estudantil apelou à universidade e aguardou por uma resposta teórica, prática e política da intelectualidade.

Responsáveis ou responsabilizados por uma certa trajetória histórico-política voltada à mudança social – forte vertente da institucionalização da extensão – os intelectuais se tornaram alvo de questionamentos, ponto de convergência de ações, propostas e esperanças.

Foucault (1993: 13) nos auxilia na leitura do espaço desse “intelectual” quando o localiza em suas especificidades, portanto, em meio às relações de poder que o constitui. Diz ele:

“[...] o intelectual não é, portanto, o ‘portador de valores universais’; ele é alguém que ocupa uma posição específica, mas cuja especificidade está ligada às funções do dispositivo de verdade em nossas sociedades. Em outras palavras, o intelectual tem uma tripla especificidade: a especificidade de sua posição de classe (...); a especificidade de sua condição de trabalho, ligadas a sua condição de intelectual(...); finalmente, a especificidade da verdade nas sociedades contemporâneas. É então que sua posição pode adquirir uma significação geral, que seu combate local ou específico acarreta efeitos, tem implicações que

não são somente profissionais ou setoriais. Ele funciona ou luta ao nível geral deste regime de verdade, que é tão essencial para as estruturas e funcionamento de nossa sociedade...”.

O vigoroso capitalismo avançado ameaça as instituições, atua sobre os sujeitos e sobre a ciência, questiona sua potencialidade como instrumento de luta, requerendo mobilidades no lugar das cristalizações realizadas em nome das razões científicas. Inquire, deslegitimando ou fragilizando as verdades científicas (Lyotard, 1986).

As construções de verdades, que se dão além e aquém da pedagogia universitária, localiza o intelectual acadêmico no mundo social em função das posições que ocupa e de suas relações estruturais. Esta afirmação nos leva a, analiticamente, procurar as formas de subjetivação e de agenciamentos²⁰ que produziram aquele percurso transformador, que aglutinava ciência/ cientista e universidade em propostas de cunho social, como na extensão.

Esta análise incide, portanto, numa explosão das certezas que, por séculos, asseguraram o lugar e o espaço dos estabelecimentos educacionais, a educação formal, dos especialismos e das políticas de desenvolvimento e progresso social.

O movimento estudantil dos anos 60 foi o redemoinho histórico que questionou a articulação da sociedade, suas grandes orientações, seus propósitos e seu modo de ser. Trouxe a questão da universidade combativa e da extensão compromissada com os dilemas sociais.

Nas universidades foram então fomentadas ações, que tinham na academia e no valor científico de suas verdades, a sua hierarquia nas relações de poder. Expressavam práticas de resistência e desenvolviam projetos de ruptura, constituindo-se em novas formas de agenciamento social que abriam espaços para a elaboração de experiências que inovavam a rotina acadêmica e interpelava por novos saberes.

O movimento estudantil, então, caracterizou-se pela contestação do “*status vigente, do conservadorismo universitário e da burocracia partidária*” (Benevides, p. 101) e colocou em xeque toda uma trajetória da universidade. Transformou as demandas em políticas e trouxe os percalços próprios ao labirinto em que as ações extensionistas se colocaram.

²⁰ O agenciamento é o ponto no qual a profusão das ações possível se encontra para formar um novo, determinado e sempre temporário, coletivo. Comporta componentes heterogêneos, tanto de “ordem biológica, como social, maquínica, gnosiológica, imaginária”(Guattari e Rolnik, 1999:317) que se conectam com diferentes instâncias. Estes agenciamentos não correspondem a uma entidade social predeterminada, pois produzem sentido que não são centrados nem em agentes individuais, nem em agentes grupais. Eles sempre enunciam ou produzem algo (sujeito, objeto, saberes).

O vanguardismo das propostas feitas à extensão exigia uma universidade combativa e desacomodada. A vivência dos docentes e alunos dos posteriores períodos tristes da história brasileira – a ditadura militar - inquietavam a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, propiciando agenciamentos favoráveis tanto às práticas do conformismo como às práticas de resistência.

Na universidade cresciam ações que, embora compusessem uma cultura instituída onde a academia e o valor científico de suas verdades gozavam de hierarquias, expressavam práticas de resistência e desenvolviam projetos de ruptura, constituindo-se em novas formas de agenciamento social que abriam espaços para a elaboração de experiências que inovavam a rotina acadêmica e interpelava por novos saberes.

Muitas contribuições teórico-metodológicas utilizadas para o enfrentamento aos desafios postos à educação pelos movimentos sociais, no sentido de resistência às propostas de direção da educação na época, vieram de Gramsci, teórico marxista dos anos 30. Ele influenciou grandemente as matrizes discursivas da esquerda e, segundo Sader (1988:114), instrumentalizou a análise com estratégias combativas ao *status quo* dominante construindo “*uma nova ligação com o povo*” como alternativa ao “*vanguardismo derrotado*” dos anos 60.

Cito, para exemplificar, a fala do então Presidente do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão, Prof. Alex Fiúza, da UFPA, em 1990, em busca dessa “nova ligação”:

“Gramsci escreveu nos Cadernos do Cárcere que todos os homens são intelectuais, mas nem todos têm a função social do intelectual. A divisão social do trabalho se encarrega de discriminar trabalhadores materiais e ‘trabalhadores’ intelectuais. A impossibilidade de ruptura com tal fenômeno estrutural da organização milenar das sociedades do mundo civilizado coloca em evidência algumas questões fundamentais. No nosso caso, aquela que é básica pode resumir-se em: que tipo de organicidade (no sentido gramsciano) temos em relação ao conjunto da sociedade com respeito à produção de nosso saber?”(Relatório de 1990: 78)

As teses de Gramsci, em *Os Intelectuais e a Organização da Cultura*, sobre o partido como “*intelectual coletivo*” e sobre a autoridade do intelectual proposto pela categoria do “*intelectual orgânico*” – que ligado aos movimentos sociais se encarregaria de “*articular a orientação e a direção necessária*” - abriam pistas para uma nova prática política

atuante do intelectual e das propostas educacionais no movimento de contra-hegemonia dos processos políticos dominantes.

Esta centralidade do intelectual, com base nessa matriz conceitual, foi uma *instituição* forte na construção das propostas políticas da extensão²¹. Essa crença, tomada por princípio, fortaleceu uma certa arrogância do cientificismo e da academia na procura de uma objetividade no trato social. Fomentou um certo “*positivismo revolucionário*” que perfilou um percurso ideal e que se tornou proposta político-institucional. Esta postura conceitual e política trouxe também, a necessidade de um ativismo que extrapolou o âmbito da denúncia e gerou o engajamento do homem da ciência.

Os anos 80/90 assistiram, então, a uma grande mobilização em favor da implantação de uma política de extensão nacional que deveria absorver o “social”, mas manter a especificidade da universidade, qual seja: a produção e reprodução de conhecimentos. Mas como? Seria possível uma assepsia tão grande? Seria o “social” apenas um “laboratório” para o pensamento?

As relações estabelecidas pela extensão universitária colocaram em prova a capacidade da teoria “*recipientes claros e bem talhados*” em receber os “*conteúdos limosos e lamacentos da experiência*” (Bauman, 1998: 77). O “anjo” caiu na “lama”, nos afirmaria Benjamin. E, nelas, novas e outras relações de poder se estabeleceram.

As “certezas” teóricas como ferramentas de mudanças, de organização de futuro, podem se constituir em verdadeiros “torniquetes discursos”, adverte Mac Laren (1993: 10) e produzir práticas que, em nome da mudança, organizam espaços sociais e os controlam. A relação entre teoria/prática e política constrói ações objetivas de direcionamento.

O sujeito acadêmico como “sujeito” de mudança, como um intelectual crítico e reformador, sustentado por um certo “esclarecimento” científico, ao agendar diferentes propostas demandadas em nome de uma política social mais equitativa, se coloca como um importante ponto de inflexão e negociação entre diferentes agentes, atores e poderes.

²¹Esta noção trago do movimento de análise institucional francesa, onde “instituição” é a forma histórica produzida e reproduzida pelas práticas sociais que, em seu processo de hegemonização, produz um esquecimento da própria gênese, redundando em naturalização (cf. Benevides, 1992:101). O movimento dessas formas históricas ou se cristalizam para homogeneizar, constituindo-se no “instituído” ou se põem em movimento, podendo constituir-se ou não em mudanças, o “instituinte”.

Na política de extensão “social” ou “socializadora”, os intelectuais, professores, administradores ou mesmo alunos universitários, se situam num espaço constituído por tramas múltiplas onde se combinam fórmulas políticas que trazem nos processos de subjetivação, as modelizações da cultura capitalista e com ela a mais-valia do saber acadêmico.

Lyotard (1986) revolve tais utopias carreadas pela universidade moderna e demonstra que, as contestações feitas às verdades científicas - sua veracidade no campo prático e social - provocaram a “deslegitimação da ciência” e produziram o enfraquecimento das “razões” responsáveis pela hierarquia das verdades científicas.

Esta “crise da verdade” como então denomina, está imersa no impacto das transformações tecnológicas sobre o saber. O metadiscurso da ciência como atividade nobre e desinteressada, preocupada, sobretudo com o desenvolvimento moral e espiritual, perde terreno. “Ciência” se apresenta como uma “*modalidade de conhecimento*” sem a pretensão de “*síntese do significante, do significado e da própria significação*”.

Mesclam-se, na ciência e no intelectual, afirmações empíricas provadas e posturas ideais sobre um futuro produzido pelo trabalho intelectual. Evidencia-se a produção de conhecimento dentro de situações nas quais as relações econômicas, sociais, políticas e pessoais se realizam. Desfaz-se a possibilidade de uma epistemologia buscar as supremas exaltações da verdade e nela os grandes significados de competência imparcial.

O “intelectual” foi figura de proa no discurso da extensão. A ele foram imputadas ações de grande peso social. O chamamento da universidade para sua expansão por novos campos da vida social, de saberes parceiros, trouxe a importância da ciência social emancipatória. Do intelectual era esperada a atuação participante/transformadora dos/nos problemas sociais.

Na extensão temos a História de uma trajetória que não se expressou pela homogeneidade das propostas, mas por uma processualidade permanente que mudou fluxos e surpreendeu expectativas, no sentido em que as micromudanças ocorridas pelas práticas cotidianas esbarravam em outras que fortaleciam alguns sentidos em detrimento de outros e que passam a se constituir em práticas que, de fato, sustentam uma trajetória possível:

Não foi à toa que a extensão “social e transformadora” foi cedendo espaço a propostas outras que viam na vinculação com o mercado e com as formas do viver capitalista um potencial de redefinir trajetórias.

A força inicial e instituinte, em muitos momentos, de uma extensão universitária “social”, foi perdendo seu caráter “revolucionário” para, nos anos 90, ir se acomodando aos lugares das estabilidades, das regularidades e da conservação de uma nova ordem hegemônica posta pelos processos globalizadores.

Não existe, portanto, um lugar para a perspectiva que pretenda enxergar além. Não existem discursos falsos ou verdadeiros sobre a realidade. Todos os discursos constroem realidades, instauram verdades, instituem-se em “*regimes de verdade*” e tem efeitos de verdade (Silva, 1993: 127).

A “aura” do intelectual perde, esta perspectiva, seu relume. Enfrentar as situações sociais exige mais do que sapiência e reforço em teorias e pré-conceitos. Exige uma certa “modéstia” teórica. Mais do que certezas, a errância que percorre as linhas nômades de atuação e questiona o que significa estar imbuído da necessidade de que sua contestação encaminhe novas e melhores formas de convivência social.

Deslocados a universidade, a ciência e os intelectuais do centro da sociedade intelectocêntrica – que confere um poder especial ao saber e à razão acadêmicas – podemos afirmar, que vivemos um tempo em que a construção de certezas se faz em concomitância com os fatores cotidianos mutantes e mutáveis, velozes e fulgazes.

Um tempo em que as fronteiras se esvaem e que a “perícia hermenêutica” da ciência perambula pela “*necessidade de se permanecer fiel à experiência confusa, retorcida, contorcida de seus contemporâneos, mais do que à vocação de corrigi-la*” (Bauman, 1998: 108), a aura do intelectual, como sacerdote ascético lhe escapa.

Nessas fronteiras móveis dos direitos e do medo estrutura-se o campo político e social determinado pela indistinção entre o público e o privado, pela vontade e arbítrio como marca de governo das instituições públicas.

A alquimia sonhada pelos universalismos que conduziriam a uma maior igualdade e justiça social, levaram a “razão” e o “bom senso” à fórmulas ambivalentes: o pensamento “esclarecido” que permitiria ao homem livrar-se do medo resultante da ignorância e da superstição, levou à apropriação privada de saberes e razões, que auxiliaram na construção de uma sociedade onde “medo ambiente” (Bauman, 1998) estrutura e dá forma à constituição de direitos.

Concluindo...

Entre “neutralidades” científicas e “parcerias” em nome do público, da universalização dos direitos de cidadania, de totalidades e antagonismos, encruzilhadas e diversidades, caminhou a extensão, caminhamos seus agentes, nos encontramos em labirintos abissais.

Falar em nome de todos – o “intelectual universal” de Foucault (1993) – e/ou assumir, a partir das leituras de Gramsci, um papel de direcionamento em favor de uma outra hegemonia, trouxe para o intelectual do ano 2000 a angústia *moderna* e o sofrimento do sujeito *modernamente* produzido, que buscava a totalidade em seus atos.

As práticas (progressistas?) ao se distanciarem de nossos “modelos” para o futuro (transformado?) e as identificações com as propostas (revolucionárias?), com a história, com os agentes e com os discursos de uma “esquerda” acadêmico-política, demonstravam seus limites interpelativos. Por muitas vezes, como historiamos, as ações feitas em nome de uma justiça social refizeram hierarquias e calaram as vozes destoantes. Reiterava-se, com práticas “neutras” e/ou “objetivas”, o emudecer dos sons e vozes das quais se desejava ser “porta-vozes”.

As leituras/interpretações se encaminharam para a defesa do “intelectual específico” (Foucault) ou do “intelectual implicado” (análise institucional francesa) como um novo olhar capaz de refazer as propostas do sujeito acadêmico nas encruzilhadas e complexidades dos poderes-saberes percorridos pelos sujeitos acadêmicos.

A pulsão é pela “modéstia” delimitada por nossas ações e possibilidades no coletivo, agenciada pelos dispositivos sociais, construídos sem marcações. O afã solidário de uma certa política universitária social se dá conta de sua complexidade para além das possibilidades das construções teóricas. A globalização capitalista ocidental apresenta como seu principal insumo a intolerância e a falta de solidariedade. As políticas de inserção pouco minimizam o agravamento do quadro social (Castel) e nossas ações, num campo repleto de atravessamentos, produzem/reproduzem, em grande parte, processos hegemônicos, deixando, porém, espaços para processos de singularização, espaços que permitem afirmar algo de novo e criativo.

A homogeneização e categorização do “refugo” do capitalismo global como “exclusão” neutraliza paradoxos e tensões, ao mesmo tempo em que espacializa e esquadriha, localizando e imobilizando grande parte da população preterida dos seus direitos, assim como, dificulta os processos de pensamento e análise de realidades.

No capitalismo globalizante, os excluídos – os pobres, os miseráveis, os desempregados, os sub-empregados, etc. – se tornam culpados e responsáveis por seu fracasso e pelo fracasso dos projetos sociais e de desenvolvimento.

As questões postas e assumidas pelos intelectuais preocupados com a questão social requerem uma revisão de rota. Esses “cartógrafos” devem buscar e acompanhar movimentos de transformação das “paisagens”, estar atentos às pulsões do instituinte e do instituído que hoje, mais do que nunca, reforçam os processos hegemônicos do novo capitalismo liberal, com a hipertrofia do mercado e a produção de subjetividades neoliberais.

Aponto então, neste artigo, para a importância da ação humana pontual e prospectiva, que tem a capacidade de romper com processos hegemônicos de construção de vida, onde a intensidade de suas forças na construção de outros espaços, rompam com o bailado bonito e lúgubre de uma nova “morte do cisne”, sobrepondo-se a ela com o vivaz ritmo e fluxo da vida, das diferenças e do cotidiano.

Referências

Bauman, Zygmunt. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

Benevides de Barros, Regina D. *Grupo: a afirmação de um simulacro*. Tese de Doutorado em Psicologia Clínica. PUC/SP. 1994.

Botomé, Sílvio Paulo. *Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: O Equívoco da Extensão Universitária*. Petrópolis: RJ: Vozes, SP: Ed. UFSC; RS: Ed. UCS, 1996.

Brayner, Flávio. *Militância e Vontade de Assujeitamento*. Caxambu, MG: Cd/ANPED, 1999.

Castel, Robert. *As Metamorfoses da Questão Social: Uma Crônica do salário*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1998.

Chauí, Marilena de Souza. *Conformismo e Resistência: aspectos da cultura popular no Brasil* 6.^a ed. S. Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Cultura e Democracia: o discurso Competente e outras Falas*. 5.^a ed. São Paulo: Cortez, 1990.

Coimbra, Cecília Maria Bouças. *Os Caminhos de Lapassade e da Análise Institucional: uma empresa possível?* Texto mimeo.

_____. *Psicologia e Política: A Produção de Verdades Competentes*. Texto apresentado na ANPEP, maio de 2000. Mimeo.

Cunha, Lenilda Soares. *Extensão na Universidade Federal Fluminense: gênese, natureza, amplitude e compromisso*. (Dissertação de Mestrado). Niterói/RJ, Universidade Federal Fluminense, 1990.

Cunha, Luís Antônio. *A Universidade Reformanda*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1988.

Fávero, Maria de Lourdes. *Universidade e Poder: análise Crítica, fundamentos históricos: 1930/ 1945*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.

Foucault, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 11 ed., 1993.

_____. *Vigiar e Punir*. Petrópolis, RJ.: Vozes, 14 ed., 1996.

Garrafa, Volnei. *Extensão: a universidade construindo saber e cidadania*. Relatório de Atividades 1987/1988. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1989.

Guatarri & Rolnik. *Micropolíticas: Cartografias do Desejo*. 4.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

Guatarri & Rolnik. *Micropolíticas: Cartografias do Desejo*. 4.^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

Lyotard, Jean-François. *O Pós Moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1986.

Ribeiro, Marlene. *Universidade Brasileira “Pós-Moderna”: Democratização X Competência*. Manaus: EDUA, 1999.

Tavares, Maria das Graças M. *Extensão Universitária : novo paradigma de universidade?* Maceió EDUFAL, 1997.

Veiga-Neto, Alfredo. *Governabilidade ou Governamentalidade?*
<http://orion.ufrgs.br/faced/Alfredo>

Fontes Primárias:

BRASIL/MEC *Uma Nova Política para a Educação Superior Brasileira*. Brasília, 1985.

BRASIL/MEC/SESu. *Perfil da Extensão Universitária no Brasil*. Apoio UERJ, 1995.

BRASIL/MEC/SESu/Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão. *Plano Nacional de Extensão*, 1998.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO. *Extensão Universitária no Brasil: contribuição ao diagnóstico*. Etapa1, 1992.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO – *A Universidade Cidadã: Programa Nacional de Fomento à Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*, 1997.

UNIVERSIDADE de BRASÍLIA. *Extensão: do assistencialismo ao compromisso*. 1986.

UNICEF/PUC-MG. *Encontro Nacional de Universidades*. Belo Horizonte, Minas Gerais, 1999.

RELATÓRIOS e ANAIS:

Decanato de Extensão da Universidade de Brasília, 1986.

I Encontro Nacional de Extensão, Brasília, 1987.

II Encontro Nacional de Extensão, Belo Horizonte/ MG, 1988.

IV Encontro Nacional de Extensão, Florianópolis, Santa Catarina, 1990.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PRIMOS POBRES?

Aproximações para um estudo sobre a educação de jovens e adultos na universidade²².

Timothy D. Ireland²³

Introdução

Nesta reflexão preliminar sobre a relação entre universidade e educação de jovens e adultos, pretendo partir de um olhar mais histórico sobre a natureza complexa desta relação, numa perspectiva *internacional*. O argumento básico que apresento é de que a porta pela qual a EJA entrou na universidade - a extensão - representa o componente menos prestigiado da consagrada tríade: ensino, pesquisa e extensão. Esta mesma carência de prestígio se transfere para o estudo da EJA como campo acadêmico, reforçando a sua fragilidade em comparação com outras áreas consideradas mais 'nobres' da prática educativa. Sob esse aspecto, não é mera coincidência que os sujeitos principais das duas atividades sejam jovens e adultos advindos das camadas populares da sociedade.

Contextualizando o debate histórico

Nos cenários nacional e internacional, existe uma certa homogeneidade com relação aos principais e tradicionais promotores de práticas de educação de jovens e adultos. Historicamente as Igrejas (especialmente as Igrejas Protestantes pela importância que a leitura da

²² Texto apresentado no 13^o. Congresso de Leitura do Brasil – COLE e V Encontro de Jovens e Adultos Trabalhadores, na Universidade Estadual de Campinas, em junho de 2001.

²³ Professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação Popular, Comunicação e Cultura, da Universidade Federal da Paraíba; coordenador da linha de pesquisa em Educação de Jovens e Adultos.

Bíblia assumiu na formação religiosa), os partidos políticos (especialmente os partidos progressistas ou da esquerda), os sindicatos, as entidades da sociedade civil organizada, movimentos sociais e as universidades têm assumido um papel de destaque na oferta de EJA por motivos os mais diversos.

A aproximação e interação entre a educação de adultos e as universidades têm sido provocadas por vários interesses e forças, manifestados de distintas formas ao longo da história recente.

Importância da perspectiva internacional para a compreensão da EJA

Embora as universidades e os movimentos da EJA tenham histórias próprias e bastante antigas, os primeiros registros de uma interação mais aproximada entre a universidade e EJA remontam ao exemplo da extensão universitária no Reino Unido. Em 1867, James Stuart, um jovem professor do Colégio Trinity, da Universidade de Cambridge, foi convidado, pelo Conselho para a Promoção de Educação Superior para Mulheres do Norte da Inglaterra (*The North of England Council for Promoting the Higher Education of Women*), a proferir quatro conjuntos de palestras nas cidades de Leeds, Liverpool, Sheffield e Manchester. O objetivo do Conselho era criar novas oportunidades de acesso à educação para mulheres e, especialmente, para aquelas que queriam ser governantas ou professoras (Peers, 1972: 52). Assim, nasceu o movimento que se tornou inicialmente conhecido na Grã-Bretanha como “extensão universitária” e posteriormente como “estudos extramurais” (*extra-mural studies*). Esta segunda denominação expressa de uma forma precisa como se entendia a noção da extensão, conforme veremos²⁴. É significativo notar que, embora a demanda original tenha sido direcionada para um curso sobre a teoria e métodos de educação, Stuart decidiu discorrer sobre a História da Astronomia. A demanda para educação estava sendo atendida, mas a universidade se reservou o direito de decidir o que seria ensinado.

Como, então, explicar esta nova dinâmica entre universidade e sociedade e o interesse da universidade em responder a demandas surgidas de fora dos seus sagrados e geralmente impenetráveis muros? Em primeiro lugar, havia uma demanda para educação uni-

²⁴ Kelly (1970) afirma que a expressão “extensão universitária”, quando foi introduzida na década de 1840, significava essencialmente estender o ensino universitário a um número maior de estudantes.

versitária, mas poucas universidades – isto no século XIX. Naquela época, havia somente quatro universidades na Inglaterra: Oxford, Cambridge, London e Durham. Mais especificamente a demanda era proveniente:

- a) Da classe média e, em particular, de mulheres da classe média, que não tinham acesso ao ensino superior naquela época. Um aspecto importante do trabalho inicial de extensão era a atenção prestada às necessidades da mulher. No período, ainda era considerado impróprio, por exemplo, que o professor se engajasse em discussão com as estudantes.
- b) De trabalhadores - muitos dos quais ganharam o direito de votar em 1867²⁵ e não tiveram acesso nem à educação secundária²⁶. Em 1867-68, o mesmo Stuart ministrou um curso para ferroviários, na cidade de Crewe – um dos primeiros exemplos de um curso promovido exclusivamente para trabalhadores.
- c) De professores primários sedentos por uma formação universitária e continuada que não existia na época (e sem o ‘incentivo’ de qualquer prazo estabelecido por uma LDB da época).

Assim nasceu a extensão universitária. Uma análise sumária das principais características dos cursos oferecidos à população adulta (não pertencente à universidade) nos permite compreender melhor como se concebia a função da extensão. Em primeiro lugar, os cursos repetiam essencialmente a mesma estrutura do ensino universitário: eram compostos de uma série de palestras (variando entre 6 e 12) e baseados nos conteúdos oferecidos nos programas universitários (entre os mais requisitados temas destacavam-se: história e economia política, literatura, arte ou arquitetura, ciência natural e filosofia). A estrutura dos cursos incluía palestras, leituras, um currículo anotado, preparação de trabalhos escritos, classes de discussão e, para os interessados, exames escritos finais e certificação. Os cursos eram todos pagos (um curso típico custava o equivalente ao salário de uma semana de um trabalhador), fato que inviabilizou a participação de um grande número de trabalhadores (Kelly, 1970: 216-229). Além disso, outros fatores contribuíram para impedir uma partici-

²⁵ A lei de 1867 estendeu o voto a um número expressivo de homens trabalhadores. Mas foi somente em 1918 que todos os homens acima de 21 anos e todas as mulheres acima de 30 anos conquistaram o direito de votar.

pação maior de trabalhadores, entre os quais uma escolarização básica insuficiente e a falta de tempo necessário para as leituras e trabalhos que faziam parte do programa.

Na Grã-Bretanha, portanto, a EJA entrou na universidade pela porta que foi denominada de extensão universitária (1873); era uma porta, aparentemente, de mão única – de dentro para fora. Não se cogitava a possibilidade de aprender com o mundo externo e “não-iluminado”. Subseqüentemente, a criação de departamentos de extensão deu lugar, em várias universidades, à criação de departamentos de educação de adultos. Os departamentos de extensão foram pioneiros nos campos de treinamento para assistentes sociais. Além disso, contribuíram para a formação de magistrados, policiais, carcereiros, atuando também no campo de treinamento sindical e educação nas relações industriais. Os departamentos de educação de adultos se dedicavam ao estudo do fenômeno da educação de adultos como disciplina e campo acadêmico e à formação de educadores de adultos. Assim começou a luta junto à academia para fazer desta área um campo reconhecido, sério e, sobretudo, respeitável de estudo.

É interessante notar que o famoso estudo de Norbert Elias, intitulado *Os Estabelecidos e os Outsiders*, foi baseado em três anos de pesquisa de campo, realizada numa pequena comunidade inglesa, no final dos anos 50. Nessa época, Elias trabalhava na Universidade de Leicester e atuava num programa de educação de adultos. Talvez seja possível aplicar os conceitos básicos elaborados por Elias - denominados de estabelecidos e *outsiders* - para analisar e entender as relações de poder no povoado de ‘Winston Parva’, às relações de poder implícitas entre os segmentos universidade e comunidade e, dentro da instituição ‘universidade’, entre as clássicas atividades de pesquisa e ensino e as desenvolvidas com ou sobre os *outsiders* ou excluídos. Seria muito pretencioso conceituar a extensão como a ‘consciência social’ da universidade, que indica de alguma forma o grau de interação entre uma universidade e a comunidade em que está inserida?

Em outros países, com fortes tradições no campo da EJA, essa modalidade de ensino também entrou na universidade pela porta da extensão. A Universidade de Alberta, no Canadá, por exemplo, iniciou atividades de extensão em 1908 e a Universidade de St. Francis Xavier, também no Canadá, deu início, em 1923, ao seu engajamento através do famoso

²⁶ Data de 1870 a lei (*The Elementary Education Act*) que universalizou a educação elementar na Inglaterra e estabeleceu a base para o sistema nacional de ensino.

Movimento Antigonish, desenvolvido em Nova Scotia, New Brunswick e Prince Edward Island. Tratava-se de um tipo de extensão universitária bastante diferente dos primeiros exemplos praticados na Inglaterra e mais assemelhada à nossa experiência no Brasil. Consistia de um trabalho de desenvolvimento de comunidades envolvendo pescadores e suas famílias. Para tanto, promoviam-se reuniões de massa e grupos de estudo informal em que se debatiam os problemas da comunidade e se discutia a importância e possibilidade de auto-ajuda e a idéia de aprender através de ação econômica em sociedades de crédito e cooperativas. Começou com agricultores e pescadores e se estendeu aos mineiros de carvão e aos siderúrgicos (Peers, 1972: 267). Nos EUA, a Universidade de Wisconsin se engajou na promoção de EJA, via extensão, a partir de 1906, com a oferta de classes presenciais, cursos através de correspondência, conferências, bibliotecas e, posteriormente, através de programas de rádio e televisão.

Para não criar uma enganosa impressão de que o envolvimento da universidade no campo da EJA através de extensão era consenso, faz-se necessário lembrar que muitas universidades européias se negaram a aceitar qualquer responsabilidade com o público externo. Viam a si mesmas principalmente como centros de estudo, com uma função secundária de transmitir o conhecimento gerado dentro da universidade para aquelas pessoas avançadas intelectualmente para entendê-lo.

Ainda em 1956, o Professor Wilpert, da Universidade de Colônia/Alemanha, afirmou categoricamente: *“Olhando esta questão (da responsabilidade com a comunidade) de dentro da universidade, eu negaria qualquer responsabilidade. A única função da universidade é de dar o melhor de si na pesquisa e de ensinar o que os seus membros descobrem através da pesquisa”* (Titmus, 1981: 40).

Na mesma reunião de 1956, o Reitor da Universidade de Strasburgo/França, M. Babin, declarou: *“O ensino superior na França não pode ser diretamente responsabilizado pela educação de adultos (...). Incluir uma tal tarefa entre os deveres de um professor universitário seria como rebaixá-lo a homem comum, que não serviria nem beneficiaria ninguém”* (Titmus, 1981:40).

Tais atitudes frente à EJA não se distanciam muito da essência do comentário do nosso ex-ministro de Educação, Prof. José Goldenberg, quando afirmou: *“O adulto analfabeto já encontrou o seu lugar na sociedade. Pode não ser um bom lugar, mas é o seu lugar.*

Vai ser pedreiro, vigia de prédio, lixeiro, ou seguir outras profissões que não exigem alfabetização. Alfabetizar o adulto não vai mudar muito a sua posição dentro da sociedade. E pode até perturbar” (Beisiegel, 1997: 240).

A EJA como extensão universitária no Brasil

Dirigindo a atenção para a nossa realidade, em primeiro lugar, faz-se necessário lembrar que um dos teóricos mais influentes, tanto no Brasil como internacionalmente, e que relacionou EJA com extensão universitária, foi o professor Paulo Freire, quando liderou a equipe do Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife (atual Universidade Federal de Pernambuco) no final da década de 50. Atualmente, um número significativo de universidades brasileiras continua desenvolvendo atividades de EJA sob a bandeira da extensão universitária. Entretanto, as pessoas envolvidas em tais atividades nem sempre reconhecem o que fazem, e as atividades em si não são reconhecidas como atividades de EJA. É claro que as atividades mais diretamente ligadas à escolaridade de pessoas jovens e adultas, como as desenvolvidas pelo Programa de Alfabetização Solidária (PAS) e pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e mais recentemente pelo Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), são rotuladas como sendo EJA, enquanto outras atividades voltadas para o desenvolvimento de comunidades, para treinamento e qualificação profissional/artesanal, para atividades artísticas, culturais, recreativas e esportivas, não são facilmente reconhecidas como EJA.

Em que pese o fato de ter o conceito de educação de adultos se ampliado consideravelmente desde as primeiras experiências de extensão universitária na Inglaterra – vista, naquela época, como a transmissão de conteúdos programáticos de uma forma sistematizada para uma clientela adulta – atualmente a EJA recebe o seguinte conceito:

“(...) todo processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas ‘adultas’ pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as da sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos” (Declaração de Hamburgo sobre Aprendizagem de Adultos, parágrafo 3).

Existe ainda uma dificuldade para quebrar o modelo escolar da EJA, de modo a estabelecer, na teoria e na prática, a articulação concreta e vital entre educação e vida – educação como processo de humanização, nas palavras de Freire (1987:30). O conceito da educação permanente, da educação continuada, da educação ao longo da vida tem sido aceito, em parte, na teoria, mas está muito longe de qualquer expressão prática. Embora reconheçamos as pressões sociais para ‘resolver’ a dívida educacional – mais de 15 milhões de adultos analfabetos, no Brasil, dos quais quase a metade na região Nordeste – é preciso frisar que há outras questões de igual importância: toda a área de qualificação e requalificação profissional e treinamento, a relação entre EJA e terceira idade²⁷, EJA e os meios de comunicação de massa, EJA e meio ambiente, apenas para citar estes exemplos.

No contexto das universidades brasileiras, apesar dos esforços do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE) para colocar em debate a responsabilidade social da universidade com relação à comunidade externa e criar canais para atender as demandas e necessidades dessa comunidade, a extensão universitária permanece o eixo menos prestigiado da tríade ensino, pesquisa e extensão. Esta carência de prestígio e respeitabilidade se transfere ao campo da EJA, quando esta tenta se firmar como campo acadêmico de estudo. A preocupação elitista da grande maioria das universidades aponta no sentido de que a EJA seja percebida como questão marginal, precisamente porque os sujeitos da EJA são os que, nos aspectos econômico e social, possuem menos valor. São poucas as universidades que se dedicam à EJA, seja através do ensino, da formação de professores ou da pesquisa. Em muitas universidades britânicas, a velha e rica tradição de extensão tem sido substituída por ‘empreendedorismo’ como atividade muito mais lucrativa e academicamente mais aceitável na época pós-Thatcher.

A mesma carência de prestígio e de respeitabilidade por parte da academia também se reflete na dificuldade e resistência em entender e explorar o conceito da EJA na sua amplitude. É necessário entender que a ‘educação de adultos’ significa ‘educação dos adultos’ e não somente daquele segmento da população, excluído do processo de escolarização. Embora reclamemos que a EJA em geral carece de recursos, é preciso ressaltar que uma parte da EJA – aquela que interessa à produção - possui bastante prestígio e recebe investi-

²⁷ A meta 19 do capítulo sobre educação de jovens e adultos (III.5), no PNE, visa a “*estimular as universidades e organizações não-governamentais a oferecer cursos dirigidos à terceira idade*”.

mentos volumosos (Gelpi, 2000: 318). A dimensão escolar da EJA ainda constitui a parte mais visível do iceberg, tanto em termos de práticas como em termos de pesquisas. Porém, as práticas extensionistas das universidades frequentemente revelam uma diversidade e riquezas submersas que dão sustentação a um conceito de educação como processo permanente, sem idade certa para começar nem para concluir. Assim, seria possível postular a existência de uma tensão não somente entre a pesquisa e o ensino universitários e as práticas de EJA desenvolvidas, implícita ou explicitamente, como atividades de extensão, mas também entre estas mesmas atividades e as preocupações principais dos grupos e núcleos que tomam o fenômeno de EJA como o seu objeto de estudo na academia.

Articulação nacional no mundo universitário

Esta mesma tônica postulada entre as áreas acadêmicas da EJA e suas práticas extensionistas se repete no quadro das relações inter-universitárias neste campo de estudo. Há um número crescente de grupos, núcleos, áreas e linhas de pesquisa enfocando as distintas dimensões do campo de EJA: formação de educadores, metodologias, material didático, pesquisa, intervenção direta etc. Todavia, ainda existe uma ausência de mecanismos de articulação mais sistematizada e estruturada entre as universidades envolvidas nessa área²⁸. Entre os mecanismos existentes, apontamos, como exemplos, os Encontros de Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores realizados dentro do contexto do Congresso de Leitura do Brasil (COLE) – neste ano de 2001 foi realizado o 5º Encontro -; os três Encontros Nacionais de EJA (ENEJAs), realizados no Rio de Janeiro em 1999, em Campina Grande/PB em 2000 e em São Paulo em 2001; as atividades do Grupo de Trabalho de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT 18) da ANPEd (o GT foi criado em 1998); algumas publicações que tentam identificar os grupos, levantar e analisar a produção neste campo, como o Dossiê de EJA, apresentado na Revista da UFMG, Educação em Revista²⁹; as pesquisas sobre o

²⁸ Listamos, aqui, as universidades conhecidas por nós que possuem grupos estabelecidos desenvolvendo atividades no campo da EJA: UFPB, UFMG, UNEB, UFF, UERJ, UFPE, UNICAMP, UNESP (Marília), UFRGS, UNIJUI, PUC-SP.

²⁹ FAE/UFMG *Educação em Revista*, n.º. 32 “Dossiê Educação de Jovens e Adultos”, Belo Horizonte:UFMG, dezembro de 2000.

estado da arte em EJA³⁰ e o recente envolvimento de algumas universidades nos Fóruns Estaduais de EJA já existentes em doze estados³¹. Porém, o grau de desconhecimento sobre o que é produzido neste campo e de desarticulação entre as fontes desta produção é preocupante. O FONAPRACE, entre os vários fóruns universitários nacionais, tem se revelado como um dos mais ativos. Porém, este mecanismo é pouco explorado como meio de articulação entre os grupos universitários de EJA.

No contexto internacional, já existem vários exemplos de organizações e associações fundadas para articular as universidades e indivíduos envolvidos no campo da EJA. Na Inglaterra, a Conferência Permanente sobre o Ensino e Pesquisa Universitários na Educação de Adultos – SCUTREA (The Standing Conference on University Teaching and Research in the Education of Adults) foi fundada em 1970, cem anos depois das primeiras experiências de extensão universitária, objetivando constituir um fórum para todas as pessoas que se ocupam da pesquisa em educação de adultos e com o desenvolvimento de educação de adultos como um corpo de conhecimento³². Existem organizações congêneres no Canadá, Austrália e vários países da Europa: a Conferência de Pesquisa em Educação de Adultos (AERC), a Associação Australiana de Educação Comunitária e de Adultos (AAACE), a Associação Canadense para o Estudo da Educação de Adultos (CASAE) e a Sociedade Européia para Pesquisa na Educação de Adultos (ESREA)³³. Na América Latina, o Conselho de Educação de Adultos da América Latina (CEAAL) se dedica a um trabalho de articulação de grupos ativos no campo da EJA e da educação popular, mas sem voltar-se especificamente para grupos universitários.

Historicamente a EJA, no Brasil, tem sido caracterizada pela sua riqueza e criatividade, ao lado de um forte grau de descontinuidade e desarticulação. As práticas citadas acima oferecem exemplos de como tem sido enfrentada esta fragmentação em outros países.

³⁰ Haddad, Sérgio. *Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte*. Brasília: INEP, REDUC, 1987 e a continuação da mesma pesquisa cobrindo o período de 1986 a 1998 - Haddad, Sérgio (Coord.) *O estado da arte das pesquisas em educação de jovens e adultos no Brasil: a produção discente da pós-graduação em educação no período 1986-1998*. São Paulo: Ação Educativa, 2000.

³¹ Há articulações intersetoriais constituídas nos Estados da Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Tocantins, Mato Grosso, Espírito Santo, São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul e mais duas em formação na Bahia e Goiás. O Fórum do Rio de Janeiro é o mais antigo, tendo sido criado em 1996.

³² SCUTREA '97 *Crossing borders breaking boundaries: research in the education of adults*. Leeds: SCUTREA, 1997.

³³ *Adult Education Research Conference, Australian Association of Adult and Community Education, Canadian Association for the Study of Adult Education e European Society for Research in the Education of Adults*, respectivamente.

Cabe-nos, então, criar os mecanismos que possam fortalecer não somente as nossas práticas de investigação e ensino, mas também uma interação efetiva e coerente com as práticas de extensão que se caracterizam como EJA.

Perspectivas

Nos planos internacional e nacional, há ampla evidência da contribuição da universidade no fortalecimento da EJA, seja através de práticas de extensão, seja das funções mais tradicionais da universidade, que é de formar educadores e pesquisadores bem como de produzir conhecimento. Porém, dentro da universidade, existe aparentemente uma certa dificuldade de sincronia e comunicação entre os serviços de extensão e os estudiosos de EJA, geralmente lotados nos departamentos de educação. Percebemos que há uma tendência entre os estudiosos de focar a dimensão escolar da EJA, enquanto a extensão se preocupa com os desdobramentos da EJA em termos de cultura geral. O diálogo entre os dois segmentos se torna essencial para que se possa manter a riqueza e amplitude do conceito de EJA como formação humana, de modo que a construção e a apreensão da cultura e do conhecimento sejam elementos constituintes (Arroyo, 2001: 17). A EJA não pode prescindir da pesquisa nem de uma extensão que atenda aos anseios da comunidade externa, mas também deve preocupar-se em sistematizar e analisar as atividades desenvolvidas³⁴.

A vitalidade e relevância da EJA como campo de estudo acadêmico dependem de sua capacidade de estabelecer uma estreita interação com os outros segmentos promotores da EJA, sejam eles instâncias governamentais ou não-governamentais. No contexto nacional, os fóruns estaduais de EJA se destacam como espaço privilegiado para esta interação. Porém, não se pode prescindir daquela função tradicional de pesquisa que objetiva entender não somente a realidade atual, como também investigar as tendências que despontam no cenário nacional e internacional.

Nas universidades brasileiras, a EJA ainda está na adolescência. A passagem para a fase adulta dependerá de um compromisso inabalável com os sujeitos deste processo, com a

³⁴ No PNE, as instituições de educação superior são incentivadas “a oferecerem cursos de extensão para prover as necessidades de educação continuada de adultos, tenham ou não formação de nível superior” (PNE, III Modalidades de Ensino, 5. Educação de Jovens e Adultos, 5.3 Objetivos e Metas, 18).

busca de investimentos e com a produção de conhecimentos que estabeleçam a centralidade do ser humano no processo de desenvolvimento. Terá como princípio fundamental a tarefa de contribuir para uma compreensão totalizante do jovem e adulto “como ser humano, com direito a se formar como ser pleno, social, cultural, cognitivo, ético, estético, de memória...” (Arroyo, op. cit.: 15).

Referências

Armstrong, Paul, Miller, Nod e Zukas, Miriam (ed.) *Crossing borders breaking boundaries: research in the education of adults*. Proceedings of the 27th Annual SCUTREA Conference, Leeds: SCUTREA, 1997.

Arroyo, Miguel. “A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão”. In: *Alfabetização e Cidadania*, N^o. 11 – Práticas educativas e a construção do currículo, São Paulo: RAAAB, 2001.

Beisiegel, Celso de R. “A política de educação de jovens e adultos analfabetos no Brasil.” In: Oliveira, Dalila A. (org.) *Gestão democrática da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. *Diagnóstico da situação educacional de jovens e adultos*. Brasília: MEC/ INEP, 2000.

Elias, Norbert e Scotson, John L. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

Gelpi, Ettore e Ireland, Timothy D. “Reflexões de um ‘clérigo errante’: uma entrevista com Ettore Gelpi”. In *Temas em Educação-PPGE*. João Pessoa, N^o. 7/8 – 1998-1999 (publicado em 2000).

Haddad, Sérgio & Pierro, Maria Clara Di, et al. *Resultados preliminares de um balanço da produção científica brasileira em educação de jovens e adultos na última década*. São Paulo: s/n, (mimeo).

Harris, W.J.A. *Comparative adult education: Practice, purpose and theory*. London: Longman, 1980.

Kelly, Thomas. *A history of adult education in Great Britain*. Liverpool: Liverpool University Press, 1970.

Marchezan, Nelson. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

Melo Neto, José F. *Extensão universitária: uma análise crítica*. João Pessoa: PPGE Edições/Editora Universitária UFPB, 2001.

Peers, Robert. *Adult education: a comparative study*. London: Routledge & Kegan Paul, 1972.

Titmus, Colin. *Strategies for adult education*. Milton Keynes: The Open University Press, 1981.

UFMG. *Educação em Revista*. Dossiê Educação de Jovens e Adultos, n.º. 32, Belo Horizonte: UFMG, Dezembro de 2000.

FISIOTERAPIA NA COMUNIDADE:

a possibilidade de mudanças na formação acadêmica a partir de um projeto de extensão universitária

*Kátia Suely Q. S. Ribeiro*³⁵

³⁵ Professora do curso de Fisioterapia da UFPB. Mestre em Educação pela UFPB.

A formação acadêmica dos profissionais de saúde tem sido marcada pela ênfase à prática curativa desenvolvida em ambientes hospitalares, preparando os futuros profissionais para atuar, principalmente, na rede privada de serviços de saúde. O curso de Fisioterapia não é exceção. As condições de surgimento e evolução da profissão influenciaram sobremaneira a formação acadêmica em direção a uma atuação muito voltada para o tratamento de seqüelas realizado em serviços de atenção secundária e terciária³⁶.

A Fisioterapia é uma profissão relativamente nova. Tendo surgido após o advento do capitalismo, teve sua gênese influenciada pelas necessidades deste sistema. Dois fatores foram determinantes no surgimento da profissão. Um deles foi o crescente número de acidentes de trabalho após a Revolução Industrial, decorrentes das precárias condições de trabalho, pois o trabalhador, visto apenas como um instrumento de se obter mais valia, era explorado além do limite de suas forças, com jornadas prolongadas e em ambientes totalmente insalubres. Nesse contexto, a necessidade de reabilitar esses trabalhadores é impulsionada, por um lado, pela escassez de mão-de-obra que comprometia a produção, por outro lado, pela pressão dos trabalhadores por uma assistência aos acidentados no trabalho. A partir daí, são realizados estudos relacionados à área de reabilitação e, no início do século XX, no processo de especialização da Medicina, surge, então, a Medicina Física e Reabilitação como especialidade do trabalho médico, que posteriormente originou a Fisioterapia.

Outro evento que também teve grande peso no surgimento dessa profissão foi a necessidade de reabilitar as pessoas com seqüelas das guerras, para que elas também pudessem ser reinseridas no mercado de trabalho. Isso ocorria porque a grande mortalidade durante a guerra levou a uma queda na força de trabalho ativa, ao mesmo tempo em que o capitalismo em crescimento solicitava grandes contingentes de trabalhadores. Por essas razões, e também procurando inibir os movimentos que pressionavam por uma solução para as pessoas com seqüelas de guerra, é que muitos esforços foram envidados no sentido de disponibilizar serviços de reabilitação para esses trabalhadores.

No Brasil, o processo não foi muito diferente, embora um pouco mais tardio. Após as duas guerras, vão surgindo alguns serviços de fisioterapia, implantados em São Paulo e no Rio de Janeiro. Na década de 1950, o nosso país possuía um dos maiores índices de aci-

³⁶ Os níveis de atenção à saúde são classificados de acordo com o grau de complexidade. Os serviços de atenção primária ou básica correspondem às Unidades Básicas de Saúde, enquanto os níveis de atenção secundária e terciária incluem serviços de maior complexidade, tais como centros de referência e hospitais.

dentos de trabalho na América do Sul. Isso gerou uma pressão tanto dos trabalhadores quanto de organizações internacionais, que acabou mobilizando esforços para expansão dos serviços de reabilitação de modo a atender aos trabalhadores considerados incapacitados. O elevado número de crianças com seqüelas de poliomielite também influenciou nesse processo de expansão dos serviços de reabilitação, surgindo instituições para atendimento específico das mesmas como a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD) e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) (Rebelatto & Botomé, 1999 - Figueroa, 1996).

Em 1956, tem início o primeiro Curso de Fisioterapia de nível superior no Brasil, com duração de dois anos, destinado a formar fisioterapeutas para atuarem na reabilitação (Figueroa, 1996: 48-50). Em 1969, a Fisioterapia foi regulamentada no Brasil como profissão de nível superior.

Percebemos, assim, que tanto as circunstâncias que motivaram o surgimento da Fisioterapia quanto o contexto histórico em que ela surgiu favoreceram a formação de um profissional de característica eminentemente reabilitadora, voltado para questões individuais de saúde, na realidade mais direcionado às doenças e suas seqüelas, atuando primordialmente em serviços concentrados em centros de reabilitação. Foi com essa lógica que se estruturaram os cursos de Fisioterapia no Brasil. Baseados no modelo biomédico, que tem como princípios o mecanicismo, o biologicismo, o individualismo, a tecnificação do ato profissional e a ênfase na atuação curativa, a organização curricular de Fisioterapia vem concentrando a abordagem no estudo das doenças reabilitáveis e das técnicas utilizadas para esse fim, com as práticas sendo desenvolvidas em hospitais e clínicas especializadas. Em geral, os cursos restringem a discussão de prevenção de doenças e a atuação em serviços de atenção primária à saúde à disciplina de Fisioterapia Preventiva, sendo esta, na maioria dos currículos, oferecida aos estudantes do final do curso. Essa estrutura não favorece ao acadêmico de Fisioterapia uma aproximação com a saúde coletiva, distanciando-o da realidade social da população pobre, do conhecimento concreto acerca do adoecimento desses sujeitos e das estratégias que eles adotam para enfrentarem seus problemas.

Em decorrência dessa formação, existe um certo despreparo do fisioterapeuta para atuar em serviços de atenção básica, cuja simplificação tecnológica exige maior criatividade para execução do tratamento, fazendo-se necessária uma adaptação dos procedimentos à

realidade social onde o trabalho é desenvolvido. No entanto, a dificuldade do profissional não se resume a este aspecto. A prioridade que é dada, na organização curricular, à abordagem direcionada para uma quantidade específica de problemas, com predomínio para o estudo das doenças que deixam seqüelas reabilitáveis, exclui da discussão uma grande margem de problemas de saúde comuns à população, ocasionando ao profissional dificuldade de se inserir nas ações mais voltadas para a manutenção da saúde. Essa dificuldade também se faz presente na abordagem de questões mais gerais de saúde, com as quais os demais profissionais da equipe de saúde estão acostumados a lidar, mas que não dizem respeito diretamente à prática de reabilitação. Um exemplo bem ilustrativo dessa questão é a disciplina de Parasitologia que não é obrigatória para o estudante de Fisioterapia e cujo conhecimento é fundamental na prática profissional, principalmente na atenção básica, face às condições sanitárias da população.

Em vista deste quadro, destaca-se a importância da participação dos acadêmicos de Fisioterapia em experiências que lhes permitam vivenciar a atuação na atenção primária à saúde com uma intervenção que também vise à promoção e manutenção da saúde³⁷.

O Projeto Fisioterapia na Comunidade: uma experiência na atenção primária à saúde

Desde agosto de 1993 vem sendo desenvolvido no curso de Fisioterapia da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, um projeto de extensão universitária denominado *Fisioterapia na Comunidade*, que vem buscando proporcionar aos acadêmicos deste curso uma experiência de atuação na atenção primária à saúde que, além de realizar ações de reabilitação e manutenção da saúde, procura desenvolver uma atuação comprometida com as classes populares.

³⁷ Em uma apresentação clássica dos níveis de prevenção de doenças, tem-se a seguinte divisão: a promoção da saúde, que se dá no sentido de promover condições que possam assegurar a saúde da população através de medidas de ordem geral; a manutenção da saúde, através do desenvolvimento de ações que visem manter as condições de saúde existentes e evitar o adoecimento; e a recuperação da saúde, que se procede quando já existe uma doença instalada, visando evitar o surgimento de seqüelas ou tratá-las quando as mesmas já estão instaladas. A reabilitação enquadra-se neste último nível.

O Projeto *Fisioterapia na Comunidade* é desenvolvido em um trabalho conjunto com outros projetos de extensão da UFPB. Um deles é denominado *Educação Popular e a Atenção à Saúde da Família*, e, baseando-se na idéia de saúde da família, propõe a participação dos estudantes, assumindo a responsabilidade de fazer o acompanhamento à saúde das famílias, tendo como referencial a Educação Popular. Participam deste Projeto estudantes dos cursos de Medicina, Enfermagem, Nutrição e Farmácia. O outro projeto é vinculado ao curso de Odontologia e é intitulado, *Odontologia: Atenção Primária à Saúde na Comunidade Maria de Nazaré – componente de saúde bucal*. As atividades destes Projetos são desenvolvidas na comunidade Maria de Nazaré, porém, nós do Projeto *Fisioterapia na Comunidade* também realizamos atividades junto às Equipes de Saúde da Família do Grotão.

O Grotão é um bairro que está localizado a 15 km do centro de João Pessoa, e cuja área inclui o bairro em si e três favelas adjacentes, que são denominadas de Favela do Arame, Favela do Meio e Favela Bananeiras. Estão instalados nesse bairro duas Unidades de Saúde da Família, que foram implantadas em janeiro de 2000, e um Centro de Saúde. Nele residem cerca de duas mil famílias, com uma população estimada em torno de sete mil e oitocentas pessoas³⁸.

A comunidade Maria de Nazaré fica vizinha ao Grotão e é uma favela que surgiu em 1987, pela ocupação de uma área que seria destinada à construção de uma praça, uma creche e uma escola, para atender à população que habita os conjuntos residenciais dos Funcionários II, Funcionários III e Grotão. Segundo dados da Fundação de Ação Comunitária, ela possuía em 1997 quatrocentos e setenta e nove domicílios, totalizando dois mil trezentos e noventa habitantes (Luna, 1999)

Ao longo dos quatro anos em que atuamos nessas comunidades integrados com estudantes e professores de outros cursos da área de saúde, o Projeto *Fisioterapia na Comunidade* passou por mudanças e foi se tornando conhecido entre os estudantes deste curso, com um número crescente de interessados em participar dele. No momento atual, contamos com a participação de vinte e um estudantes de Fisioterapia, realizando atividades na comunidade Maria de Nazaré e Unidades de Saúde da Família (USF) no Grotão. As atividades na comunidade consistem em acompanhamento à saúde das famílias, atendimento fisio-

³⁸ Dados fornecidos pela Equipe de Saúde da Família do Grotão em junho de 2001.

terapêutico domiciliar, atividades educativas coletivas e escola de posturas. Nas USF realizamos atendimento fisioterapêutico domiciliar e participamos, embora não de forma sistemática, dos grupos de gestantes e hipertensos, além de atividades de orientação postural nas escolas e em eventos de rua organizados pelas equipes de saúde da família. São realizadas, também, reuniões em que se discute a fundamentação teórica e questões relativas à organização das atividades.

A participação dos estudantes de Fisioterapia no Projeto consistia, inicialmente, de atividades de reabilitação e integração nas ações educativas coletivas desenvolvidas pelo grupo como um todo. Nessa fase, era exigido que o estudante tivesse cursado algumas disciplinas do ciclo profissionalizante para ser admitido no Projeto. No decorrer do trabalho com os outros Projetos, foi proposto que os estudantes de Fisioterapia se engajassem no trabalho de acompanhamento às famílias, além de participarem do atendimento fisioterapêutico. Existiu, no princípio, uma resistência dos alunos para se integrarem nesta atividade, porém, esta nova fase do trabalho representou um marco na experiência deles. Habitua-dos durante o curso a desenvolver atividades de reabilitação, precisavam nessa tarefa, redirecionar seu olhar da seqüela a ser reabilitada, para as condições de vida que comprometiam a saúde. Deveriam, também, mudar a perspectiva de atuação da intervenção visando a reabilitação para a orientação quanto aos cuidados com a saúde.

A dificuldade demonstrada pelos estudantes que já cursavam os períodos mais avançados em se situar nessa lógica de atuação e intervir em situações em que não haviam seqüelas a serem reabilitadas, mostrou-nos a importância de que o acadêmico pudesse experimentar uma atuação visando a promoção e manutenção da saúde antes de direcionar sua intervenção para a reabilitação. Foi a partir dessa percepção que mudamos os critérios de admissão no Projeto, permitindo a participação de estudantes a partir do 3º período do curso. A aproximação com o Projeto *Educação Popular e a Atenção à Saúde da Família*, foi fundamental nas mudanças que ocorreram no Projeto *Fisioterapia na Comunidade*, pois possibilitou um alargamento na nossa compreensão da atuação do profissional de saúde na atenção básica, como também representou um encontro com o instrumental teórico da Educação Popular, que se tornou um elemento norteador da nossa ação, suprimindo uma deficiência que tínhamos até então.

No decorrer desse processo, alguns questionamentos foram surgindo com relação à influência da experiência neste Projeto para a formação acadêmica do estudante de Fisioterapia. Na condição de aluna do Mestrado de Educação da UFPB, desenvolvi uma pesquisa que permitiu analisar, com base em entrevistas com estudantes participantes do trabalho e moradores da comunidade e anotações em um diário de campo, que mudanças essa experiência pode proporcionar para a formação acadêmica em Fisioterapia e que repercussão poderá ter na vida profissional desses sujeitos.

Nesse sentido é que nos propomos discutir as seguintes questões: o que representa para acadêmicos de Fisioterapia a experiência em um projeto de extensão desenvolvido em nível primário de atenção à saúde que se orienta pelo instrumental teórico da Educação Popular? Que tipo de influência essa experiência pode exercer na vida profissional desses sujeitos?

Será abordado inicialmente até que ponto a oportunidade de participar de um trabalho na atenção básica pode contribuir no sentido de superar as dificuldades presentes à prática do fisioterapeuta na atenção primária à saúde.

A possibilidade de aprender a cuidar da saúde antes de tratar de seqüelas

Quando iniciam a participação nas atividades de educação em saúde e de acompanhamento às famílias, propostas no Projeto, os estudantes mostram-se inseguros quanto ao trabalho a ser realizado, uma vez que o curso não oferece elementos que facilitem essa abordagem, fazendo-os sentir que falta experiência e embasamento teórico suficientes para norteá-los no desenrolar das atividades. O fato de que a disciplina de Fisioterapia Preventiva, que permite experimentar essa atuação, seja alocada no final do curso, não favorece uma sensibilização para este tipo de trabalho e encontra o estudante, após aproximadamente quatro anos de experiência em reabilitação, com uma mentalidade fortemente reabilitadora.

Os primeiros estudantes do Projeto *Fisioterapia na Comunidade* a participarem das visitas cursavam períodos mais avançados do curso e demonstraram dificuldades em se integrar nesta atividade, acabando por se dedicarem exclusivamente à reabilitação através do atendimento domiciliar e na Unidade de Saúde. Acompanhando duas estudantes que tentaram desenvolver o trabalho com as famílias nessa fase, percebi que elas ficavam muito

presas à verificação da pressão arterial e questionamento quanto à presença de sintomas. Tentei alargar um pouco a abordagem, mas também senti dificuldade. Não havia muito entusiasmo delas ao chegarem nas casas, parecia uma obrigação, uma coisa vazia. De minha parte também havia ainda muita insegurança de como proceder. Estávamos todos tentando construir um modelo de assistência com o qual não tínhamos qualquer familiaridade e nem sabíamos bem como fazer. A lógica biologicista era muito forte em nós.

Em outra ocasião acompanhei estudantes que ingressaram no Projeto em fases iniciais do curso nas visitas às famílias. Senti uma diferença muito grande na abordagem e no relacionamento com a família. Era evidente o vínculo que elas tinham com aquelas pessoas e a segurança e tranqüilidade com que conduziam as visitas. Uma das estudantes conversou com a mãe sobre o remédio da escabiose das crianças, sobre o emprego que o marido dela havia conseguido e sobre a possibilidade de se mudarem para Campina Grande. Conferiu o cartão de vacinação das crianças e brincou um pouco com elas.

Se, a princípio, os estudantes de Fisioterapia ficavam receosos e inseguros quanto ao seu papel nas visitas, com o tempo, foram aprendendo essa nova forma de atuação. Isso tem representado um aprendizado importante no sentido de alargar a perspectiva de atuação do profissional.

Destacou-se, desse modo, a importância da experiência de acompanhamento às famílias para os estudantes de fases mais iniciais do curso. Percebemos que essa experiência permite-lhes uma atuação que parte do geral para o específico, experimentar a ação de cuidar da saúde das pessoas antes de cuidar de seqüelas, e ainda, vivenciar o cuidado e formar vínculos com as famílias, como está sendo proposto atualmente nas propostas de humanização do atendimento em saúde.

As palavras de Cecília, uma das estudantes que participou do trabalho, expressam a falta de preparação na formação acadêmica de Fisioterapia para uma atuação mais alargada:

“Na Fisioterapia uma coisa que eu acho que deveria mudar, a gente deveria primeiro aprender a prevenir, aprender a lidar com essas pessoas, ter essa experiência que a gente teve no Grotão, no começo do curso. (...) É mais difícil aprender a prevenir depois que aprendeu a reabilitar (...) a experiência é pouca, e sem experiência não há segurança nem preparação (Cecília)³⁹.

³⁹ Foi atribuído um nome fictício aos entrevistados.

A participação desta estudante no Projeto se deu quando ela já cursava disciplinas profissionalizantes e, portanto, direcionadas à reabilitação. Nas suas palavras revelam-se o sentimento de insegurança que a falta de experiência acarreta e a necessidade de que essa vivência seja proporcionada mais precocemente, como forma de possibilitar uma atuação que transcenda estes limites. Quando o estudante já foi iniciado na ação reabilitadora, parece ocorrer um estreitamento na concepção de atuação que direciona seu olhar e sua abordagem especificamente para esta prática com exclusão de outras possibilidades de cuidados com a saúde. Daí a necessidade de que o acadêmico possa vivenciar uma atuação que aborde cuidados mais gerais com a saúde, antes de aprender procedimentos de reabilitação. Isso foi bem ilustrado pelas palavras de um dos participantes do trabalho afirmando que o aluno de início do curso, ao participar do acompanhamento às famílias, está resguardado pela desinformação, ou seja, não sendo possuidor de conhecimentos relativos ao tratamento de seqüelas, eles conseguem ter uma atuação voltada para os cuidados com a saúde das pessoas. Revelou-se, desse modo, a importância de se experimentar formas de ser profissional de saúde antes de aprender ações específicas do fisioterapeuta, a fim de que se possa alargar a perspectiva de atuação em direção à proteção e manutenção da saúde além da reabilitação.

A vivência no trabalho de acompanhamento às famílias, antecedendo à atuação na reabilitação, tem demonstrado influenciar também a prática reabilitadora, pois o alargamento na compreensão sobre o processo saúde-doença e sobre a intervenção terapêutica que essa vivência proporciona, tende a permanecer mesmo quando o estudante parte para exercer o papel mais específico de sua profissão. Os estudantes que tiveram esta experiência conseguem conciliar o atendimento de reabilitação com as orientações mais gerais. Liliana foi uma das alunas que expôs esta perspectiva:

“Você une as duas coisas. Você não vai na casa do paciente fazer só atendimento, você faz atendimento e visita, quando vai fazer o atendimento. Você se acostuma. Você não consegue ir lá e só perguntar como é que está a perna...Você pergunta como é que está tudo. Você vê o paciente como um todo” (Liliana).

Percebe-se que, mesmo estando atuando na reabilitação, o estudante não deixa de se envolver em questões mais gerais de saúde que surgem no contato com membros da família. Essa forma de atuar indica um olhar mais alargado sobre a pessoa em tratamento e quanto às possibilidades de intervenção profissional.

A inserção na realidade social alargando a compreensão sobre o ser humano e a saúde

A inserção em uma realidade social tão diferente da que é habitual aos participantes do Projeto, causa-lhes estranhamento e surpresa. Uma das estudantes, Branca, indagada se sentia medo no trabalho por ser desenvolvido em uma favela, destaca que a dificuldade que tem é com relação à convivência com pessoas com estilos de vida e valores tão diferentes dos seus:

“Não, medo não. Agora traz, assim, a questão de você não estar acostumada. Às vezes você chega numa família, numa casa, e você vê que a casa é suja, que a criança não é bem cuidada. Está entendendo? Que eles não têm o que comer. Isso choca a pessoa, porque você está acostumado a sair da sua casa visitar fulano, visitar sicrano, tudo organizadinho. Você chega lá, a estrutura da família totalmente diferente, é uma mãe com três filhos, cada um com um pai diferente, um mora com o avô, o outro mora com não sei quem. E você vê que não tem um ambiente que favoreça a pessoa ter aquela tranqüilidade, aquela paz, é uma coisa muito tumultuada. Acho que isso é que faz você sentir a diferença”.

É difícil, após tantos anos inseridos numa classe social com seus valores e costumes, nos acostumarmos com os estilos de vida das pessoas de uma classe onde há tantas dificuldades. Se inicialmente há esse estranhamento, ao longo da convivência, essa impressão é atenuada, embora ainda existam situações em que encontramos dificuldades de entender e aceitar certas atitudes, principalmente quando estão envolvidas pessoas que dependem do cuidado alheio como é o caso de crianças ou pessoas dependentes fisicamente.

Outro sentimento que brota nos participantes do trabalho é a admiração pelo fato de que muitas pessoas das classes populares conseguem ser alegres e se divertir a despeito de suas condições de vida. Ao mesmo tempo em que estranham seus valores e os costumes, se surpreendem com a capacidade que elas têm de conviver com seus problemas e ainda encontrarem alegria em viver naquelas condições. Uma estudante expressa sua admiração com uma senhora de 54 anos que mora na comunidade, que sempre se mostra cheia de vida e muito alegre, dizendo:

“Me marcou porque ela é muito alegre. Tenho inveja porque os obstáculos que ela tem na vida não tornam ela muito amargurada, como a minha avó, tenho medo de ficar assim. Gostaria de ter uma velhice assim, tão cheia de vida” (Pitanga).

Estas descobertas, resultantes da convivência com os sujeitos das classes trabalhadoras, vão provocando mudanças na compreensão sobre o fenômeno de adoecimento humano em todos os estudantes que participam do trabalho. No entanto, essa mudança é mais acentuada nos que atuam no acompanhamento às famílias. A possibilidade de atuar visando o cuidado com a saúde antes de se dedicar à reabilitação, convivendo com os sujeitos das classes populares, envolvendo-se com seus problemas e alegrias, conhecendo seu cotidiano e a realidade social em que estão inseridos, proporciona aos estudantes uma compreensão

mais alargada do processo saúde-doença e das possibilidades de intervenção que se apresentam a um profissional de saúde. Nesse aprendizado, eles vão percebendo que outros fatores, além dos biológicos, interferem nos problemas de saúde da população. Nessa nova visão sobre o fenômeno de adoecimento humano, alguns estudantes enfatizam os fatores de ordem psicológica como uma das causas de adoecimento, outros priorizam os de ordem sócio-econômica, mas em geral, todos conseguem transpor a lógica restrita aos aspectos biológicos que ainda é tão enfatizada no meio acadêmico. Nas palavras de Ana se revela esse aprendizado: acho que o que eu tenho de ensinamento desse trabalho é você aprender a conhecer a realidade das pessoas, a ver as pessoas como um todo, não como uma doença, mas como uma pessoa, inserida numa sociedade, numa realidade de condição social, de cultura”.

Esse alargamento na visão é importante não apenas no sentido de se compreender melhor as causas de adoecimento desses sujeitos, mas também, porque leva a uma compreensão diferenciada do papel do profissional de saúde e da relação que ele estabelece com a população.

O confronto com a realidade social das camadas populares e os problemas que estas pessoas enfrentam, repercutindo no seu estado de saúde, evidencia ao estudante os condicionantes sócio-econômicos do processo saúde-doença e expõe a fragilidade do modelo de assistência aprendido no meio universitário. Isto pode resultar em um afastamento do estudante em relação a esse tipo de trabalho, pois causa muita frustração saber que o conhecimento adquirido a duras penas na academia não é suficiente para entender e atender aos problemas de saúde coletiva, além de gerar angústia pela sensação de impotência frente à proporção dos problemas. O caso de Carla exemplifica bem essa angústia. Ela iniciou sua participação no Projeto bastante empolgada, afirmando que se sentia muito atraída por trabalhos comunitários e parecia ter muita afinidade com este tipo de atividade. Sua permanência no trabalho, porém, foi bem reduzida. Ficou claro na entrevista que um dos principais motivos deste afastamento foi não ter conseguido um espaço para trabalhar a angústia que sentiu com as dificuldades surgidas neste trabalho. Ela destaca a necessidade de que existam mais momentos em que se possam discutir os problemas que se apresentam:

“Eu achava que devia ter mais esse tipo de encontro, assim, com a terapeuta pra gente discutir... (...) Tipo de oficina, como teve aqui, pra gente discutir mesmo. Porque, às vezes, fica muito problema e a gente não tem condição de ir à reunião, e a gente fica querendo... até pra desabafar mesmo. Porque a gente acaba ficando com um fardo em cima das costas, querendo ajudar todo mundo e sem conseguir”.

O exemplo de Carla evidencia a necessidade de um espaço onde os sentimentos que brotam, no contato com as pessoas da comunidade, possam ser trabalhados, pois, se eles

proporcionam um apego ao trabalho, também causam angústias que podem afugentar ou ainda causar um distanciamento do estudante em relação às pessoas com quem lida no Projeto.

Outros estudantes, contudo, conseguem lidar de forma diferente com essas dificuldades, avaliando, sob outra perspectiva, que as intervenções do profissional de saúde, embora necessárias, são insuficientes para dar conta do problema. Compreender que existem muitas limitações nesse trabalho, mas aprender a valorizar as pequenas conquistas em termos de mudança ao invés de desanimar com as dificuldades, é um avanço. Isso é mais difícil, se levarmos em consideração que, para profissionais que aprendem que o seu papel é de curar ou reabilitar, é comum o sentimento de frustração por não obterem grandes resultados com sua intervenção. Muitos estudantes, porém, aprendem a valorizar alguns resultados do trabalho embora sejam numa perspectiva muito micro uma vez que as mudanças em nível macro são tão mais difíceis. As palavras de Mariana expõem essa possibilidade:

“Para mim, o que me estimulou muito foi que eu estava batendo pra uma moradora fazer o exame de fezes e comprar a vela do filtro e ela nunca fazia. Há umas duas semanas atrás eu cheguei lá e ela estava morta de felicidade, dizendo que tinha feito o exame e tinha comprado a vela do filtro. Ah meu Deus do céu, parece uma coisa. Água mole em pedra dura tanto bate até que fura. De tanto chegar lá e ficar pedindo, consegui. E agora eu estou pedindo também pra que ela tenha mais higiene com os filhos dela, essas coisas. E eu estou vendo que toda semana eu chegava lá e sempre um menino estava gripado, com alguma feridinha, alguma coisa. Agora não”.

Perceber que, apesar da dimensão dos problemas, existem coisas que nos parecem pequenas, mas que são importantes na vida das pessoas, é compreender que os *“problemas são muito profundos para serem ‘curados’, mas não para serem cuidados”* (Vasconcelos, 1999: 150). Desponta, nesta perspectiva, o entendimento de que também são necessárias ações que busquem transformar essa realidade, cabendo ao profissional um papel como ator neste processo de mudança. Sob esse prisma delineia-se a atuação do trabalhador de saúde enquanto aliado das classes populares, perspectiva ainda restrita a minoria dos profissionais de saúde e quase inexistente entre os fisioterapeutas.

Outro aprendizado que essa experiência proporciona é no que diz respeito à relação com os clientes. A forma como os assuntos são abordados nos cursos da área de saúde, fragmentando o ser humano em partes a serem estudadas, com a atenção voltada para as doenças que acometem essas partes, desloca o olhar dos estudantes do ser humano para um

segmento doente. Comumente as pessoas, nos serviços de saúde, têm seus nomes de batismo trocados pelo nome de alguma doença. Na Fisioterapia, é usual entre profissionais e estudantes se ouvirem os seguintes comentários: “vou atender um AVC”; “Eu tenho um joelho para você atender”, “você já viu aquela síndrome?”, “Aquele PC (criança com seqüela de Paralisia Cerebral) é grave”.

Nessa transformação do ser humano doente numa doença, a sua dimensão humana é negada, e ele passa a ser visto como um quadro clínico. Percebemos nesse trabalho que a convivência com a comunidade permite uma visão do ser humano inserido no seu contexto social e cultural, superando essa visão fragmentada que enxerga apenas uma parte de corpo doente. Visitando as pessoas sistematicamente, participando de seu cotidiano, envolvendo-se com seus problemas e compartilhando suas alegrias, os participantes deste trabalho conseguem reorientar o olhar e resgatar a condição humana do ser que costumamos denominar de paciente. Eles passam a percebê-lo como pessoa que tem seus problemas, e que esses problemas também interferem no seu estado de saúde, vindo a se dar conta, também, das mudanças que a doença acarreta na sua vida. Quando adoecemos, não é um segmento do nosso corpo que está enfermo, é a nossa totalidade existencial que sofre, é a vida que adoece em suas várias dimensões, em relação a nós mesmos, em relação com a sociedade e em relação com o sentido global da vida (Boff, 1999: 143).

Essa compreensão favorece o estabelecimento de relações mais humanizadas, superando o distanciamento característico entre os profissionais de saúde e seus clientes, havendo um espaço fecundo para a formação de vínculos entre os estudantes e as pessoas sob seus cuidados. Esses vínculos fazem com que a intervenção tenha um sentido muito maior, pois à habilidade técnica aliam-se a preocupação com o bem-estar do outro, a atenção para com os seus sentimentos e o desejo de dar o melhor de si. É como disse Esaú, um dos estudantes que participou do trabalho: “a questão profissional é a questão mais racional da coisa, aí o vínculo com a família torna a gente a fazer a coisa com mais amor e mais vontade”, ou seja, o envolvimento afetivo faz com que o profissional trabalhe com mais empenho, com mais entusiasmo, o que falta em muitos profissionais que, distanciados do sentimento, atuam como que robotizados.

O estabelecimento de vínculos traz para o aprendizado a dimensão de sensibilidade, que foi sufocada pelo domínio da razão, mostrando que é possível integrar à progressão do

conhecimento uma dimensão sensível, ao que Mafesoli (1998: 71) chama de uma “postura entusiasmante”. E é entusiasmo que se percebe na fala dos estudantes quando se referem ao aprendizado decorrente da experiência com as famílias. Parece que nesse espaço é possível assumir o envolvimento com as pessoas, ao contrário do que acontece nas relações de atendimento nos serviços de saúde.

Aprende-se, tradicionalmente, que o profissional de saúde precisa superar sua sensibilidade para ter mais discernimento e agir com a razão. Mas o sensível não é apenas um momento que se deva superar, é preciso considerá-lo como um elemento central no ato de conhecimento (Mafesoli, op. cit.: 189). A integração da sensibilidade à racionalidade permite um conhecimento mais amplo e modifica a intervenção profissional.

Esse resgate da sensibilidade não significa um descontrole emocional do profissional, não é a ênfase ao sentimentalismo, como muitos dos que defendem a ação puramente racional alegam, pois o sentimentalismo é um produto da subjetividade mal integrada (Boff, 1999: 118). O que se propõe é um equilíbrio entre razão e sensibilidade, é um enternecimento, que surge quando o “sujeito se descentra de si mesmo, sai na direção do outro, sente o outro como outro, participa de sua existência, deixa-se tocar pela sua história de vida” (Boff, op. cit. : 119).

A oportunidade de conhecer de perto a realidade de vida das pessoas, também orienta a atuação do profissional para uma intervenção mais contextualizada, mais adequada àquela realidade. A inserção na realidade social faz com que se busque intervir a partir dessa realidade.

“Lá no Grotão a gente tem a oportunidade, e é o que devia ser feito por todo profissional de saúde, você conhecer a realidade do paciente porque a partir daí você vai saber que tratamento prescrever, o que é que está causando aquela doença no paciente, que tipo de ambiente ele vive, se o tratamento que você fizer vai ter efetividade ou não. Se eu mando, por exemplo, uma pessoa tomar água filtrada se na casa dele não tem filtro, como é que eu vou fazer um tratamento em cima disso? Então, eu acho que enriquece, você está dentro da realidade, conhecer a vida e a dinâmica do paciente, para a partir daí você aplicar seus conhecimentos” (Ana).

Nos serviços de fisioterapia, quando fazemos orientações para que a pessoa siga alguns cuidados domiciliares, muitas vezes indicamos procedimentos que elas não conseguem realizar, pelo fato de não conhecermos a realidade em que ela vive. Conhecendo a realidade das pessoas, torna-se possível adaptar a orientação de acordo com a possibilidade

de ser realizada, e o contato restrito ao atendimento no serviço de saúde não possibilita essa adequação. Costumeiramente orientamos as pessoas que estão sentindo dores musculares a fazerem compressas de gelo. Nesse trabalho, encontramos muitas casas que não têm geladeira, mostrando-nos a necessidade de buscar outras alternativas de tratamento, o que é bem difícil, considerando-se ser o gelo o recurso terapêutico mais acessível se comparado com os demais recursos tecnológicos.

Outro aspecto importante nesse aprendizado é que conhecer a dimensão real dos problemas de pessoas das classes populares causa espanto e faz você analisar até que ponto é possível manter a higiene ou outras formas de cuidado, costumeiramente orientadas pelos profissionais de saúde, numa situação em que se somam a falta de recursos materiais e a situação de crises familiares, inviabilizando um cuidado mais adequado.

Esse entendimento, que só é possível quando nos aproximamos do cotidiano dos membros das classes populares, ajuda a irmos aos poucos compreendendo melhor os comportamentos que julgamos e condenamos, quando baseados na nossa experiência de vida. Embora o julgamento moral seja habitual nas relações humanas, na relação entre os profissionais de saúde e a clientela popular, ele tende a ser precipitado, bloqueando a iniciativa de esclarecimento (Vasconcelos, 1999: 108).

Nesse caminhar é possível construirmos uma concepção diferente das pessoas das camadas populares sob nossos cuidados. No lugar de “pacientes” e “carentes”, enxergamos agentes importantes no processo terapêutico, sujeitos de uma realidade social repleta de necessidades materiais, mas que enfrentam seus problemas e, não apenas têm capacidade de buscar mudanças nessa realidade, mas também encontram formas de ter prazer em viver. É o que se expressa na fala de Esaú:

Aí a gente começa a pensar direitinho, pô, a quantidade de problemas que esse pessoal tem, não é brincadeira não, que a gente não tem, a maioria não tem, é muito grande. E eles vivem, brincam e têm uma vida normal, às vezes mais normal que a da gente, pelo menos aparenta ser. E milhões de problemas. Foi uma coisa que me chocou muito”.

A escassez de recursos estimulando a criatividade e a adaptação do tratamento

O atendimento fisioterapêutico é realizado neste trabalho em condições materiais bastante precárias. Os únicos recursos de que dispomos são o gelo, o calor sob a forma de

compressas quentes e as nossas mãos. Mesmo estes recursos muitas vezes não estão acessíveis por conta das condições financeiras das pessoas em atendimento. Restam-nos sempre as mãos, que são, na verdade, o recurso mais importante do fisioterapeuta em qualquer circunstância. O espaço físico disponível para o atendimento domiciliar costuma ser bem exíguo, dificultando a movimentação do estudante e restringindo a realização dos procedimentos terapêuticos. Essa situação gera uma certa frustração por sabermos que não estamos disponibilizando às pessoas em tratamento os recursos convencionalmente utilizados, e um desânimo pela certeza de que poderia ser feito um trabalho melhor caso dispuséssemos dos recursos necessários.

A falta de recursos foi, portanto, uma das principais dificuldades relatadas pelos estudantes nas entrevistas, mas foi também apontada por muitos deles como um aprendizado, uma vez que, permite-lhes exercitar a criatividade e resgatar a valorização de procedimentos que vêm sendo “esquecidos”, pelo uso quase exclusivo da tecnologia em alguns serviços de fisioterapia.

É importante ressaltar que não há qualquer pretensão de fazer aqui uma apologia ao empobrecimento dos serviços de fisioterapia na rede pública, mas sim, de analisarmos a possibilidade de um aprendizado que torne possível a atuação na rede básica de saúde e a revalorização do principal recurso da Fisioterapia que é a cinesioterapia⁴⁰.

As condições em que o tratamento fisioterapêutico é feito, exigem do estudante muita criatividade no sentido de adequá-lo a essa situação e às necessidades do cliente, tornando-o eficaz. Embora isso represente um desafio, os estudantes que colocam essa dificuldade como aprendizado parecem conseguir enfrentá-lo bem, ressaltando o uso da criatividade como forma de driblar esta adversidade. As palavras de Cinira mostram esse entendimento:

“É também a questão da criatividade. Isso significa dizer que se eu disser assim, não faço porque não tem material, não, mas tem a questão da criatividade. Se você não for criativa vai ficar só naquilo. Tem essa dificuldade, mas não é tanta dificuldade, não é?” (Cinira).

É interessante que eles vão percebendo resultados no tratamento das pessoas sob seus cuidados, e mostram-se surpresos com o fato de conseguir esses resultados mesmo em

⁴⁰ A cinesioterapia compreende a terapia por exercícios e é o recurso terapêutico mais fundamental para o fisioterapeuta.

condições materiais tão precárias, pois, acostumados com ambientes e recursos mais sofisticados, supunham não ser possível conseguir melhoras naquelas condições.

Nos últimos anos, houve um grande avanço tecnológico na área de equipamentos para Fisioterapia. Essa variedade de recursos tecnológicos tem contribuído bastante com o tratamento fisioterapêutico no sentido de alguns efeitos, tais como a analgesia, a estimulação e o relaxamento muscular. Esses recursos, que surgiram como um coadjuvante no tratamento, têm sido encarados por muitos profissionais como um substituto às técnicas mais tradicionais como os exercícios. Disso resulta uma mecanização do atendimento e um menor contato do fisioterapeuta com o paciente. Por esse caminho, também, a Fisioterapia assegura seu espaço no mercado da saúde, aí entendido como “capacidade de consumo de tecnologia por meio da assistência médica” (Smeke & Oliveira, 2001: 121).

Percebe-se nas observações dos estudantes que isso também acarreta uma limitação de conhecimentos do profissional que fica excessivamente dependente desses recursos tecnológicos para trabalhar. A oportunidade de desenvolver um trabalho em ambientes que não dispõem desses recursos acaba por estimular o uso de procedimentos mais simplificados, mas que também são eficazes, e em muitos casos, até mais adequados, pela possibilidade de serem utilizados pela família dando continuidade ao tratamento. É nesse sentido que se destaca a cinesioterapia, cuja eficácia é inquestionável e quem vem sendo amplamente substituída pelos equipamentos em alguns serviços. A falta de aparelhos tem servido de desculpa para o não funcionamento de alguns serviços do setor público. Existem fisioterapeutas que, formados para trabalhar essencialmente com aparelhos, são contratados para a rede básica e não desenvolvem o trabalho alegando a falta dos recursos tecnológicos. Isso reflete a inexperiência destes profissionais nos serviços de atenção primária à saúde, mas também pode ser reflexo da falta de compromisso com as pessoas das classes populares, que historicamente enfrentam dificuldades de acesso aos serviços de saúde.

Reformulando noções de educação em saúde a partir da vivência no projeto: estabelecendo relações mais ricas a partir do diálogo

Ao deslocar o campo de exercício da prática profissional da universidade para a comunidade, o acadêmico pretende adquirir uma experiência extra-muros que lhe proporcione uma vivência diferente daquela experimentada rotineiramente na universidade. O trabalho comunitário representa uma experiência diferenciada devido às condições de vida de seus moradores, resultando em um aprendizado que pode facilitar ao futuro profissional a atuação na atenção primária à saúde.

Além do interesse em adquirir experiência no trabalho com comunidade, os estudantes levam consigo a intenção de mudar as condições de saúde daquelas pessoas, através das ações educativas.

A concepção de educação em saúde, que o estudante aprende na universidade e traz para o Projeto assemelha-se, em geral, a que tradicionalmente tem sido praticada nos serviços e campanhas de saúde, refletindo a relação bancária⁴¹ vivenciada na universidade e se apresenta sob a forma de palestras e aulas, onde conteúdos científicos são depositados. Esta concepção é pautada na idéia de fazer as pessoas trocarem hábitos e comportamentos prejudiciais por outros considerados mais saudáveis, desconsiderando a realidade social onde estão inseridos os educandos, e, muitas vezes, indicando condutas totalmente inadequadas ou irrealizáveis, em vista da condição sócio-econômica e cultural das pessoas.

No decorrer da experiência, eles aprendem que os problemas são bem maiores do que os seus ensinamentos são capazes de dar conta e que as pessoas que eles pensavam ser tão ignorantes também têm muito a lhes ensinar, como afirma Cecília:

“E você chega com aquela técnica, achando que você sabe muita coisa, vai passar muita coisa, na realidade você aprende muito mais com eles, assim, coisas simples”.

Os estudantes vão descobrindo o saber que existe nos sujeitos das classes populares e aprendendo com eles, chegando a se surpreender com a dimensão desse aprendizado. Nesta proposta de trabalho norteada pelos princípios da Educação Popular, o diálogo se destaca enquanto elemento educativo, proporcionando aos participantes um aprendizado mútuo, onde o conhecimento pode ser compartilhado.

⁴¹ Analisando as concepções de educação, Paulo Freire as classifica em bancária, na qual o educador deposita o saber, e os educandos são meros receptores, estando ela a serviço da ideologia dominante; e a educação problematizadora, que é baseada no diálogo e está a serviço da libertação. (1978)

O aprendizado que resulta do diálogo com as pessoas das camadas pobres não se limita ao conhecimento dos tratamentos caseiros e sua validade, como se costuma pensar. A forma como essas pessoas percebem seus problemas e lidam com eles também é um aprendizado importante, pois há nelas uma sabedoria proporcionada pela convivência cotidiana com a pobreza e tudo que ela carrega de escassez e de risco. Aprende-se também com a solidariedade e as estratégias e formas de organização que esses sujeitos constroem para enfrentar seus problemas.

Sob essa ótica, também se torna possível uma modificação na compreensão que os participantes do trabalho têm sobre a educação em saúde. A perspectiva de educação em saúde, em que nos propomos trabalhar no Projeto Fisioterapia na Comunidade, parte do entendimento de que a questão da saúde tem suas raízes mais profundas nos problemas sociais, e que a educação em saúde pressupõe um compromisso com os excluídos das políticas sociais e um envolvimento na busca por melhores condições de vida para essas pessoas.

A Educação Popular e Saúde tem sido posta como base para a atuação neste trabalho, entendendo que ela não visa adequar as pessoas a normas de higiene, mas participar do esforço junto aos sujeitos subalternos para a organização do trabalho político, a fim de abrir caminho para a conquista da liberdade e de seus direitos. (Brandão, apud Vasconcelos, 1998: 71). Nesse sentido, a Educação Popular e seus princípios têm sido discutidos entre os participantes do grupo. No entanto, existem problemas com relação a essa fundamentação teórica, que se percebe ser insuficiente para nortear a conduta dos participantes. Muitas vezes surgiram questionamentos se realmente estávamos conseguindo fazer uma abordagem de Educação Popular. Do ponto de vista do instrumental teórico, havia problemas, pois não conseguimos desenvolver uma rotina de discussão sistemática de textos em função de tantos outros assuntos a serem tratados nas reuniões. Mas, por outro lado, apesar da insuficiência de fundamentação teórica, alguns princípios desta proposta educativa se evidenciam na nossa prática. Mesmo sem nomear esses princípios, percebemos que eles são cultivados entre os participantes do Projeto, como a tentativa de estabelecer uma relação dialógica, o respeito ao outro, a diversidade cultural, de modo que se esboça no grupo uma mentalidade de educador popular.

Em algumas situações ainda existem dificuldades em estabelecer um diálogo verdadeiro, pois, não é fácil nos libertarmos do modelo autoritário que predomina nas relações

entre os profissionais de saúde e os clientes. Ainda existe uma tendência em alguns participantes de prescrever condutas, pois é isso que ele aprende a fazer na formação universitária. As palavras de Esaú exemplificam bem essa questão:

“Um dos maiores inimigos desse trabalho que a gente faz, que não depende da gente é justamente a ignorância do povo, que às vezes a gente fala, a gente diz e eles não captam. Eles têm a dificuldade muito grande, não é de entender o que a gente fala, e sim de fazer da forma como a gente diz”.

Para se libertar dessa tendência à prescrição é preciso acreditar na capacidade que as pessoas têm de elaborar conhecimentos sem a interferência do profissional, mas, também é necessário tentar compreender suas atitudes e as razões do não seguimento das condutas prescritas, a partir da lógica desses sujeitos. A atitude de não adotar as orientações recebidas pelos estudantes, muitas vezes se deve às dificuldades presentes na vida dessas pessoas. Um exemplo disso é a colocação de uma moradora da comunidade, de que segue as orientações na medida de suas possibilidades e de acordo com as necessidades. Ela foi questionada se seguia as orientações que as estudantes lhe davam e respondeu:

“Às vezes. (risos) No momento que é necessário. Porque geralmente a gente não tem equipamento suficiente para ferver água. Filtro eu não tenho. Aí, só quando é necessário mesmo. Aí, a gente tira um tempinho para fazer isso”(Alda).

Ela mostra que seguir as orientações não depende só da vontade, mas requer recursos que geralmente não estão disponíveis e também demanda tempo. Quando surgem situações em que realmente se impõe a necessidade de seguir a orientação, ela faz um esforço e procura pô-la em prática. Mesmo conhecendo as dificuldades que essas pessoas enfrentam no seu cotidiano, Esaú ainda espera que suas prescrições sejam seguidas. Revela-se na colocação dele, a insuficiência de uma reflexão teórica mais sistemática, a fim de que estas questões pudessem ser discutidas e reorientadas. Também foge à percepção de alguns participantes a dimensão de educação em saúde como espaço de despertar de uma consciência crítica. Falta, muitas vezes, a compreensão de que também é nosso papel contribuir com os sujeitos das classes subalternas, através da participação na organização política e no sentido de desvendar o lado oculto das relações sociais com os olhos deles, revelando-lhes aquilo que eles enxergam, mas não vêem, completando com eles, a produção do conhecimento crítico que nasce da revelação do subalterno como sujeito (Valla, 2000: 24).

No processo de aprendizado de uma concepção diferenciada de educação em saúde existem avanços e estagnações. Fazer educação em saúde numa perspectiva popular é um processo de reformulação de conceitos e de reorientação de prática, e como tal, surgem, em alguns momentos, incoerências que são próprias desse aprendizado, de fazer e pensar de modo tão diferente do que estamos acostumados. Essas incoerências se acentuam ou se reduzem nos participantes do grupo, na medida em que eles conseguem superar o preconceito em relação aos sujeitos subalternos.

A superação da lógica de educação em saúde impositiva e descontextualizada não acontece subitamente. É uma mudança que vai se processando e que ainda carrega elementos da concepção antiga. Em determinadas situações, fica claro que, ao lado dos avanços, ainda existem emperramentos na superação desses limites.

Houve uma ocasião em que fizemos uma atividade de orientação postural para as crianças sob a forma de um teatrinho numa rua da comunidade. Percebi na apresentação uma maior desenvoltura dos estudantes, mas ainda havia uma certa dificuldade de contextualizar a abordagem, ou seja, de trazer as informações para o cotidiano das pessoas envolvidas. Um exemplo disso foi o fato de não considerarem o trabalho pesado que muitas crianças daquela classe social precisam fazer. Na mesma rua em que fizemos o teatrinho, havia crianças pequenas carregando um carrinho de mão cheio de areia para uma construção.

Levando-se em conta o tempo em que estes alunos estavam no Projeto e a percepção diferenciada que eles têm de educação em saúde, pode-se analisar a dificuldade que é para o profissional de saúde, que não tem esse tipo de experiência, fazer uma ação educativa que possa estar voltada para a realidade das pessoas. Ressalta-se, mais uma vez, a importância da inserção do profissional na realidade da população para que, entre outras coisas, ele possa desenvolver uma ação educativa que atenda às necessidades e interesses da comunidade e que seja passível de ser posta em prática.

Embora esses emperramentos ainda existam, devemos considerar que já foram dados muitos passos apontando na direção de uma educação em saúde que caminha **com** os sujeitos no processo de construção do conhecimento.

Qual poderá ser, então, a repercussão desta experiência sobre a vida profissional dos participantes?

Está posto na atualidade que, a fim de assegurar o direito à saúde a todos os cidadãos brasileiros, é necessário que, além das transformações nas condições de vida, ocorra também uma mudança radical no modelo de assistência à saúde, assumindo-se de fato, uma concepção mais ampla de saúde, que tenha a promoção da saúde como linha mestra. Além dos problemas relativos à organização do sistema de saúde, destaca-se a também como dificuldade para a mudança de modelo assistencial, a inadequação da formação dos profissionais de saúde para atender as necessidades que essa mudança propõe.

Formados com base no paradigma da ciência moderna, costumam perceber a realidade e o ser humano de forma fragmentada, intervindo sobre eles sob a ótica da especialidade, numa visão curativa e tendo-os como objeto com os quais devem ser mantidos um distanciamento e uma imparcialidade “científicos”. As mudanças propostas apontam na direção de uma humanização do atendimento, da integralidade do ser humano, da promoção da saúde, de uma visão complexa da realidade e da interlocução com outros saberes, inclusive, e principalmente, o saber popular.

O fato de que essas propostas de mudança estejam anunciadas nas diretrizes de programas assistenciais, não assegura que elas ocorram, a menos que sejam debatidas e vivenciadas entre os profissionais e acadêmicos, na tentativa de construção de um modelo mais integral. Pensar a realidade e a prática assistencial a partir dessa perspectiva exige uma desconstrução da lógica positivista que se fez presente em toda a formação profissional, pois, *“a complexidade dos problemas nos desarticula, fazendo necessário um reordenamento intelectual que nos permita repensar a complexidade”* (Schnitman, 1994).

A Rede UNIDA⁴² discute a importância de mudança na formação profissional como parte do processo de transformação do modelo assistencial, propondo um trabalho articulado entre universidades, serviços de saúde e organizações comunitárias como uma das principais estratégias de mudança (Feuerwerker, 2000: 14)

⁴² A Rede UNIDA foi criada a partir da associação entre os projetos UNI, que são financiados pela Fundação Kellogg e objetivam “uma nova iniciativa na formação dos profissionais de saúde”, e a Rede de Integração Docente Assistencial (IDA). (Feuerwerker et al, 2000, 13, 19)

Para a Fisioterapia, cuja atuação na atenção primária ainda está em processo de construção, a mudança na formação acadêmica é extremamente necessária considerando-se as dificuldades encontradas pelo profissional que não experimentou esta atuação. Para tanto, a inserção do acadêmico em experiências que possibilitem a vivência neste nível de atenção é fundamental, pois oferece um embasamento para esta atuação que pode resultar em um profissional mais preparado para atuar na atenção básica, contribuindo no sentido da construção um modelo de assistência mais adequado às necessidades e a realidade da população.

Menezes (2001) coloca que “*é extremamente desalentador verificar a ainda pequena – senão nula – presença do fisioterapeuta na área de Saúde Pública*”, e acrescenta que faltam tradição e compromisso político desses profissionais com as questões sociais. Essa falta de envolvimento dos fisioterapeutas com as questões de saúde pública reflete a ausência de discussão destas questões nos espaços acadêmicos. A experiência no Projeto de Extensão *Fisioterapia na Comunidade*, nos fez perceber que este tipo de vivência favorece ao desenvolvimento de uma maior sensibilidade no que diz respeito às questões de saúde das coletividades, podendo influenciar a prática destes futuros profissionais. Percebemos que esta experiência também influencia o movimento estudantil e é por ele influenciado. Geralmente, os estudantes que se interessam por trabalhos comunitários são os que se envolvem com o movimento estudantil. Com os estudantes de Fisioterapia isso não acontecia no início do Projeto. Em 1999 éramos o único curso do Projeto que não tinha estudantes ligados ao Centro Acadêmico (CA). Eu me perguntava, naquela época, o que acontecia com o CA de Fisioterapia, cujos representantes não se interessavam por este trabalho, e me questionava se o problema era que o envolvimento político deles não era suficiente para que se voltassem para as questões sociais relativas à saúde, ou se eles não tinham conhecimento do Projeto e sua ótica.

Aos poucos, essa situação foi se modificando, alguns estudantes que participavam do trabalho foram se vinculando ao Centro Acadêmico e, na atualidade, a maioria dos membros do CA é participante do projeto, e são, em geral, os alunos mais atuantes nesse trabalho de extensão. A participação nesse Projeto parece ter atuado como ponto de partida para um envolvimento político mais efetivo dos estudantes, fortalecendo, assim, o movimento estudantil.

Ficou bem claro que a participação de estudantes no Projeto, em fases mais iniciais do curso, encontrava-os mais sensibilizados para esse trabalho. É um terreno mais fértil para se semear o interesse pela saúde coletiva, e mais provável que seja desenvolvida uma atuação que não seja tão direcionada à reabilitação.

Em alguns momentos surgiram dúvidas quanto à validade da participação dos estudantes no acompanhamento às famílias, uma vez que esse não é o papel específico do fisioterapeuta. Percebemos, no entanto, que esse não o papel do fisioterapeuta que atua como membro de uma equipe multiprofissional de saúde, pois nessa situação existem profissionais diversos com seus papéis mais ou menos específicos, cabendo ao fisioterapeuta desempenhar sua função especializada. Para a formação dos estudantes, contudo, a experiência de acompanhamento à saúde da família é de fundamental importância enquanto elemento envolvido na formação profissional, no sentido de alargar sua compreensão sobre o processo saúde-doença e as possibilidades de atuação. Vale ressaltar que há uma especificidade na atuação do fisioterapeuta que ele não pode perder de vista, tanto no que diz respeito às ações de proteção e manutenção da saúde quanto de reabilitação. No entanto, isso não o impede de alargar seu olhar sobre o processo saúde-doença, e intervir quando necessário em relação aos cuidados mais gerais de saúde, mesmo não sendo ações específicas da sua área de atuação. Para que isso seja possível, é necessário que este profissional tenha um conhecimento que o permita ir além da sua especificidade, o que não vem sendo possibilitado pela formação acadêmica atual.

Considerando ser um profissional de saúde que tem a formação excessivamente voltada para a reabilitação, é muito enriquecedora a oportunidade de acompanhar as condições de vida e de saúde das pessoas, inseridos na sua realidade, antes de tratar de seqüelas. Essa vivência permite-lhes um alargamento na visão de profissional de saúde. Não basta, porém, que essa vivência represente apenas um deslocamento do espaço de atuação dos serviços de atenção secundária e terciária para a rede básica, mas que ocorra também uma mudança na ótica de atuação, facilitando a intervenção no sentido do desenvolvimento de ações que visem à promoção e manutenção da saúde.

Outro aspecto que se revelou de suma importância no aprendizado desta experiência de extensão universitária, foi a mudança na relação entre os participantes e as pessoas sob seus cuidados, indicando uma contribuição no sentido da formação de profissionais que não

percam de vista a condição humana, tanto a sua quanto a do outro com quem se relaciona. Dos vínculos que se formam nesse trabalho, emerge um cuidado que deixa de ser apenas direcionado à doença que acomete as pessoas e passa a ser um cuidado com o ser na sua integralidade. É evidente que existem, entre os participantes do trabalho, níveis diversos de envolvimento e de sensibilidade para com os sujeitos das classes populares, de modo que a repercussão dessa experiência sobre a vida profissional depende, também, do grau de compromisso e envolvimento que toca a cada ator desse processo. Nesse sentido é que a dimensão do cuidado também sofre variações, mas pode se ampliar na direção de uma preocupação com as condições de vida desses sujeitos, através de uma atuação onde exista um compromisso com o fortalecimento das pessoas na busca de suas conquistas sociais, revelando “*a força política da dimensão-cuidado*” (Boff, op. cit: 141). Essa força indica um cuidado no sentido de nos tornarmos aliados dos sujeitos das classes populares na construção de um projeto diferente de sociedade. Sob esse aspecto, a aproximação dos participantes do Projeto com a Associação Comunitária Maria de Nazaré, buscando, a partir das ações de saúde desenvolvidas na comunidade, contribuir com o fortalecimento da luta de seus membros, tem sido muito importante para o despertar dessa dimensão política do cuidado.

A participação de estudantes em projetos de extensão que permitam essa vivência, a exemplo do Projeto *Fisioterapia na Comunidade*, pode ser um ponto de partida para uma mudança na formação do fisioterapeuta. Entretanto, essas experiências pontuais não oportunizam uma reflexão e uma participação que envolva a todos os docentes e discentes, de modo que dificilmente essa idéia apropriada apenas por parte dos envolvidos na formação acadêmica poderá resultar em uma transformação global. Contudo, mesmo sendo uma ação localizada, seus efeitos podem se irradiar, impulsionando mudanças necessárias à construção de uma atuação profissional em Fisioterapia mais alargada.

Referências

Boff, Leonardo. *Saber Cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. Petrópolis: Vozes, 1999.

Feuerwerker, Laura Camargo Macruz. *A Construção de Sujeitos no Processo de Mudança da Formação dos Profissionais de Saúde*. Divulgação em Saúde para Debate, Rio de Janeiro, n. 22, p. 18-24, dezembro 2000.

Figueiroa, Regina Maria de. *Aspectos da Evolução Histórica da Fisioterapia no Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Medicina de Reabilitação, 1996.

Luna, Marcelina Gonzaga de. *Hegemonia e Contra-hegemonia no desenvolvimento da Favela Maria de Nazaré*. João Pessoa, dissertação de Mestrado em Educação – UFPB, 1999.

Mafesoli, Michel. *Elogio da Razão Sensível*. Petrópolis: Vozes, 1998.

Menezes, Ruy Gallart de. *Fisioterapia Social, uma Excepcionalidade Acadêmica? O COFFITO*, n. 10, março 2001.

Rebelatto, José Rubens & Botomé, Sílvio Paulo. *Fisioterapia no Brasil: fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais*. 2ª edição. São Paulo: Manole, 1999.

Schnitman, Dora Fried. *Ciencia, cultura y subjetividad*. ENCONTRO INTERDISCIPLINARIO INTERNACIONAL: Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade. Buenos Aires, 1997.

Smeke, Elizabeth de Leone Monteiro & Oliveira, Nayara Lúcia Soares. Educação em Saúde e Concepções de Sujeito. In: Vasconcelos, Eymard Mourão. *A Saúde nas Palavras e nos Gestos – Reflexões da Rede de Educação Popular e Saúde*. São Paulo: HUCITEC, 2001.

Valla, Victor Vicent. *Saúde e Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Vasconcelos, Eymard Mourão. *Educação Popular e a Atenção à Saúde da Família*. São Paulo: HUCITEC, 1999.

_____. *Educação Popular em Tempos de Democracia e Pós-modernidade*. In: Costa, Marisa Vorraber (org.). *Educação Popular Hoje*. São Paulo: Loyola, 1998.

EXTENSÃO COMO EIXO DE ARTICULAÇÃO
ENTRE O ENSINO E A PESQUISA:
o combate ao analfabetismo em Alagoas

Tania Maria de Melo Moura ⁴³

Contextualização do Estado

O Estado de Alagoas, apesar de ser considerado privilegiado no Nordeste devido a sua posição geográfica (apenas 40% de suas terras localiza-se no polígono das secas), pelo seu apreciável potencial hídrico, pela sua posição privilegiada quanto a disponibilidades de minérios (embora a atividade extrativa seja pequena), é um estado cujo desempenho da economia é ainda definido pelo comportamento da agricultura e dos serviços. Mesmo a partir de 1975 com a implantação da Salgema e a conseqüente diversificação da economia, verificamos que o estado “*tem sua estrutura produtiva muito pouco diversificada e moderna, o que denota um processo de desenvolvimento incapaz de induzir alterações na estrutura da sociedade*” (Plano de Governo, 1983). A prova disto está nos níveis de emprego e renda da população, que apresenta-se como um dos mais concentrados do país, refletindo as precárias condições de vida da população.

Segundo relatório da ONU/IPEA de 1996 Alagoas é o segundo estado mais atrasado do país, estando entre as comunidades mais pobres do mundo, só comparável com os países mais miseráveis da África. Em pesquisa recente Lira⁴⁴ mostra que a crise econômica, de emprego e renda, que se agrava a partir de 1990, afeta todos os pilares da economia alagoana. No setor agrícola se instalou uma grande crise estrutural, que, para sua solução, se faz necessária uma reestruturação de toda sua base produtiva que corresponda a uma verdadeira reorganização da economia agrícola estadual.

Segundo o referido professor a renda mediana do meio rural vem caindo e hoje está num patamar de 1,1 salário mínimo, o que significa uma das mais baixas do mundo, transformando a vida no campo num grande drama social. Baseando-se em dados do IBGE de

⁴³ Em equipe com Abdizia Maria Alves Barros, Ana Maria Bastos Costa, Marinaide Lima Queiroz, Nadja Naira Aguiar Ribeiro, Sandra Lúcia dos Santos Lira, professoras do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas e atuantes no *Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (NEPEAL)*.

1995, ele mostra que do total dos ocupados no setor agrícola 79,5% são trabalhadores temporários, sem carteira de trabalho assinada, e percebem até um salário mínimo. Do total dos ocupados na economia estadual, 70% trabalham em condições precárias e sem carteira de trabalho assinada; 79,5% são analfabetos estruturais, ou seja, não estão preparados para lidar com a tecnologia do seu tempo e, na grande maioria dos casos percebem até dois salários mínimos.

Avalia que o modelo político coronelista de produzir, administrar e distribuir que predomina em Alagoas não tem um projeto para o desenvolvimento do estado e não possui sequer um projeto agropecuário econômico e socialmente moderno, e, por conseguinte, não se preocupa em produzir mais e melhor, porque detém os instrumentos tradicionais de poder. E, nesse sentido, esse modelo se constitui numa forte camisa-de-força que condena grande fração da população a conviver com modos de produção, relações sociais, de trabalho e humanas muito precárias (Lira, op. cit. p. 18).

Ao buscar a gênese desses problemas Moura⁴⁵ mostra que o quadro da situação sócio-político e econômica da população alagoana, principalmente no meio rural, pode ser explicada através de vários fatores:

1. A relação de dependência que sempre existiu entre o desenvolvimento do estado e o governo federal, dependência essa que inclui desde decisões e benesses de instituições centralizadoras de recursos da esfera federal e da vontade política dos mandatários da nação, até as condições favoráveis que são oferecidas à iniciativa privada, notadamente do centro sul para ocupação dos setores econômicos mais dinâmicos, que ostentam a capacidade produtiva existente⁴⁶.

2. A estrutura econômica do estado apresenta-se profunda e amplamente fundada na monocultura da cana, de onde em boa parte são drenados os recursos para investimento no setor do comércio e serviços e no frágil setor industrial, de tal modo que o latifúndio monocultor controla a economia e o aparato estatal, incluindo a grande maioria dos partidos e os aparelhos repressivos. Isso faz com que, como explica Lira (op. cit.), o modelo político presente em todo o estado seja gestado basicamente no setor agrário, e essa aliança tácita

⁴⁴ Lira, Fernando José de. Crise Privilégio e Pobreza. Maceió: EDUFAL, 1997, pp. 15-16.

⁴⁵ Moura, Tania Maria de Melo. "A Trajetória Política do Educador: quem educa o educador?". Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPb, 1991.

inibe toda e qualquer ação voltada para a diversificação da base produtiva, maior participação na definição das prioridades e um maior efeito multiplicador de emprego e renda no campo e na cidade (p. 19).

Desta forma, as relações econômicas, sociais e culturais predominantes em Alagoas - como em todo o Nordeste - estão profundamente enraizadas no clientelismo (assistencialismo, paternalismo), associado a uma contínua ação repressiva do latifúndio, diretamente ou através da máquina governamental, marcando a visão do mundo dos oprimidos por um sentimento de dívida e terror em relação à classe dominante.

3. À medida que a indústria alcool-açucareira vai se expandindo e se modernizando ela vai: a) se apropriando dos meios de produção dos pequenos agricultores: terras, engenhos e da força-de-trabalho existente em outras regiões de cultura diferente, mas castigadas pelas condições meteorológicas. Desta forma a burguesia agrária detentora das indústrias de açúcar e álcool, passam a deter também as terras, o gado, a produção agrícola de subsistência, os engenhos e a força humana (retirantes da seca), mantendo-os em regime de escravidão, uma vez que não se paga salários justos, não se cumpre os acordos coletivos de trabalho e não se garante os mínimos direitos estabelecidos nas leis trabalhistas⁴⁶ ; b) a expansão significativa na área de plantio da lavoura canavieira, penetra em regiões propícias a outros tipos de cultivo, como por exemplo, o litoral norte e sul, o agreste e uma pequena parcela das terras do sertão alagoano. Este proliferamento desenfreado da lavoura canavieira gera graves problemas sociais, uma vez que inibe profundamente outros tipos de lavoura, principalmente as de sub-existência, contribuindo entre outros fatores, para a expulsão do pequeno agricultor e dos trabalhadores assalariados residentes nas terras; c) esses trabalhadores “expulsos das terras” ou migram para os centros urbanos, passando a conviver em extrema situação de pauperização e miséria, ou, se agrupam a outros, buscando as organizações e movimentos que lutam pela posse ou reintegração de um pedaço de terra que garantam o seu retorno ao trabalho e a sobrevivência.

Esse quadro sócioeconômico tem feito com que o Estado de Alagoas venha ao longo do processo histórico apresentando os piores índices de condições de vida do país, um

⁴⁶ Sobre essa análise em relação a dependência do estado, conferir Perfil Sócio Econômico do Estado de Alagoas de 1987.

⁴⁷ Sobre a análise das relações de trabalho no campo em Alagoas, conferir Relatório da FASE - Fundação de Assistência Social e Educacional - de 1990.

desses índices alarmantes é o do número de analfabetos de mais de 14 anos. Dados do PNAD de 1996 apontaram em algumas regiões do Estado, percentuais de analfabetismo de mais de 80%, além disso as altas taxas de evasão e repetência entre as crianças vão gerando os analfabetos adultos do futuro.

As preocupações e intervenções do Centro de Educação diante do quadro de analfabetismo: Núcleo de Estudos Pesquisas e Extensão sobre Alfabetização - uma história de poucos

Face ao quadro social e particularmente os problemas na área da educação, a segunda metade da década de 80 desencadeou entre a comunidade acadêmica do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas um conjunto de medidas interventivas na área da educação popular, resultado das preocupações, acumuladas desde o início da década, com o quadro social existente no estado de Alagoas e, particularmente, os dados estatísticos sobre a situação do analfabetismo entre os sujeitos produtivos que não tinham condições sequer de buscar o sistema de ensino supletivo oferecido pela rede estadual de ensino.

Assim é que de 1985 até o presente inúmeras decisões político-pedagógicas vêm sendo tomadas no sentido de que sejam acionadas atividades de ensino, pesquisa e extensão que possam tornar realidade a implantação e implementação da área de educação de pessoas jovens e adultas, de forma a procurar dar respostas efetivas as demandas dos segmentos interessados na busca de encaminhamentos para os problemas mais emergentes do segmento da população excluída da diversidade de bens produzidos, dentre eles a educação escolarizada.

Em 1985, quando da reformulação do Currículo do Curso de Pedagogia, foi incluído entre a oferta de habilitações para o magistério a habilitação em Educação de Adultos, com o objetivo de preparar docentes para atuarem na área. Essa decisão levou alguns professores do CEDU a participar de cursos de atualização e pós-graduação na área. Dentre eles o curso de Atualização em Educação Popular realizado em convênio com a Universidade Federal da Paraíba (1986).

Durante o período de 1988 a 1989 professores do CEDU engajaram-se no programa de extensão universitária da Pró-Reitoria de Extensão desenvolvido no bairro do Tabuleiro dos Martins, capacitando alunos do curso de Pedagogia para o desenvolvimento de ações

que permitiriam o processo de alfabetização para 52 sujeitos da Favela Federal localizada no referido bairro. Essas ações incluíram: a produção de textos de leitura relacionados ao cotidiano de vida e de trabalho da população; o levantamento da situação de moradia, saúde e educação da favela; instalação de energia elétrica na favela, aquisição de terreno e construção da sede da Associação dos Moradores e do espaço para funcionamento da classe de alfabetização.

A década de 90 foi particularmente promissora. As ações desenvolvidas nos anos anteriores foram ampliadas e novas atividades passaram a ser desencadeadas abrindo novos horizontes e perspectivas para a área. No início dos anos de 1990, na tentativa de reativar o trabalho na favela Federal, o Colegiado do Curso de Pedagogia, estimulou a articulação teórico-prática nas áreas de educação pré-escolar, alfabetização e educação de adultos, com o objetivo de atender a demanda da Universidade e da comunidade e a realimentação de práticas curriculares do curso de Pedagogia. Essa iniciativa mesmo não tendo propiciado a retomada do trabalho na favela, possibilitou o início de ações de professores e alunos no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFAL.

Também no início de 90 os Professores do CEDU participaram do curso de Educação Popular promovido pelo Núcleo Temático Mulher e Cidadania. O referido curso possibilitou a estruturação de um grupo formado por educadores das Secretarias Estadual e Municipal de Educação, do MEB e de Pastorais da Igreja, interessados em influenciar nas diretrizes políticas da alfabetização no estado. Trouxe como resultado concreto a proposta da criação de um núcleo de alfabetização, que veio a se constituir posteriormente – setembro desse mesmo ano - no NEPEAL – Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização⁴⁸ - a princípio voltado para assessoria de projetos na área da Alfabetização Infantil e a partir de 1993 para assessoria e capacitação na área da Educação de Jovens e Adultos.

Paralelo ao desenvolvimento das ações do NEPEAL, em 1991 teve início o funcionamento da habilitação em Educação de Adultos no curso de Pedagogia com a oferta das disciplinas: Evolução Histórica da Educação de Adultos, Metodologia da Educação de Adultos e Alfabetização de Adultos. A primeira turma foi formada por alunos regularmente matriculados no Curso de Pedagogia e por alunos especiais – ex-alunos do curso - educado-

⁴⁸O lançamento oficial do NEPEAL aconteceu num Seminário que teve como conferencista principal o Professor Paulo Freire, desenvolvendo o tema: “Alfabetização e Cidadania”.

res da Secretaria de Educação do Estado que atuavam na Diretoria de Educação Especializada, responsável pela oferta de educação integrada aos jovens e adultos do estado. A proporção que esse primeiro grupo passou a realizar estudos teóricos no campo dos fundamentos sócio-políticos e metodológicos da educação popular – educação de adultos - foi possibilitando, também, uma relação teoria-prática, através da articulação com Entidades e Instituições governamentais e não governamentais que desenvolviam ações na área.

Essa integração gerou uma demanda por parte da comunidade, que passou a solicitar do Centro de Educação um trabalho efetivo de assessoramento e capacitação dos educadores que atuavam ou pretendiam atuar com jovens e adultos, no sentido de que pudessem implantar e implementar ações que viessem a minimizar o problema do analfabetismo entre jovens e adulto no Estado.

No sentido de iniciar o atendimento às demandas, o grupo elaborou um Projeto de Assessoramento e Capacitação de Educadores de Jovens e Adultos que pudesse permitir que as ações se deslocassem do espaço de sala de aula para a comunidade e voltasse dessa para a sala de aula.

Ao planejar essas ações, que passaram a ser incorporados ao plano global do Núcleo, tomamos “emprestado” de Medeiros (1997: 9) a definição de extensão como uma

“concepção político-metodológica do ensino e da pesquisa e como um espaço estratégico para a redefinição do modelo estrutural das universidades em que a sociedade civil organizada passa a ser o referencial para a busca dos problemas a serem investigados cientificamente (pesquisa), para a reformulação dos programas e processo de ensino, além da fiscalização e avaliação do trabalho desenvolvido, cabendo à sociedade política financiar e proporcionar condições dignas de trabalho”.

Entendida dessa forma, a extensão passou a constituir-se no eixo articulador básico de todas as ações do Núcleo, oferecendo os elementos necessários a realimentação do ensino e da pesquisa no Centro de Educação e fora dele. Ensino encarado como o “bom ensino” (Vygotsky). Caracterizado como resultante da prática pedagógica institucional cujo objetivo fundamental é possibilitar aos sujeitos a socialização do saber historicamente acumulado pela humanidade. Saber veiculado por educadores competentes e comprometidos responsáveis pela mediação entre os conhecimentos científicos e os conhecimentos e experiências do cotidiano dos sujeitos-aprendizes. Saberes oriundos de investigações teórico-práticas e realimentadores de novas pesquisas. Pesquisas que nasçam das demandas do ensino e das

necessidades identificadas nas atividades de extensão e possam oferecer resultados que auxiliem na intervenção da realidade.

Durante os anos de 92, 93 e 95 realizamos três cursos de capacitação para coordenadores da área de Educação de Jovens e Adultos além de apoiar a realização de eventos na área financiados com recursos do FNDE. No ano de 93 firmou-se uma parceria com a Secretaria da Educação do Município de Maceió – SEMED. Através da parceria passou-se a prestar uma assessoria permanente através da participação direta na elaboração da proposta pedagógica para a Educação Integrada de Jovens e Adultos, capacitando em serviço os alfabetizadores e acompanhando sistematicamente a prática pedagógica. No campo não governamental fortaleceu-se a integração com as entidades e instituições que atuam na área culminado com articulação de um grupo em torno da criação do Coletivo dos Alfabetizadores Populares de Alagoas – COALFA - que tornou-se uma realidade, no final do ano, quando da realização do I Encontro dos Alfabetizadores Populares do Estado de Alagoas – Iº ENAPAL.

Após um ano de operacionalização das ações de ensino e extensão, percebeu-se a necessidade de desenvolver projetos de pesquisas que pudessem oferecer respostas a algumas questões teóricas surgidas durante o desenvolvimento das atividades de ensino e extensão. O engajamento na prática de educação de adultos e de alfabetização, mostrou que a área estava exigindo uma investigação sistemática que propiciasse uma explicação científica para as experiências em desenvolvimento e a construção de novas formas de trabalho. Enfim, o relacionamento da teoria-prática de forma mais consistente e fundamentada cientificamente.

Em 1993 foi elaborado o projeto de pesquisa na modalidade de iniciação científica: “Dimensões metodológicas que norteavam as atividades desenvolvidas com adultos no bairro do Tabuleiro dos Martins” (conf. MOURA (org.) 1994). Para realização da investigação conseguiu-se a aprovação de duas bolsas do CNPq/ PIBIC/UFAL. Os resultados da investigação provocou a necessidade de realizar-se estudos no campo específico da alfabetização de Jovens e adultos. Desta forma concluído o relatório em 1994, foi elaborado e aprovado – também pelo CNPq/ PIBIC/UFAL - um outro Projeto de iniciação científica: “Alfabetização de Jovens e Adultos: Relação entre Propostas Pedagógicas e Práticas Desenvolvidas pelas Entidades Não Governamentais”. Através dele realizamos uma investi-

gação de campo – na modalidade da técnica do estudo de caso - de duas experiências desenvolvidas pelo MEB e o Moinho Motrisa – através do SESI (conf. MOURA (org.) 1995).

Concluída a investigação no campo das ações não governamentais, sentiu-se a necessidade de investigar às classes das escolas municipais no sentido de comparar as duas experiências de práticas pedagógicas, ao tempo em que pretendia-se avaliar as mudanças ocorridas a partir das novas orientações desenvolvidas pela Secretaria de Educação Municipal iniciada em 1993⁴⁹. Nesse sentido um outro Projeto de iniciação científica foi elaborado e aprovado pelo CNPq/PIBIC/UFAL: “Alfabetização de Jovens e Adultos no Município de Maceió – Proposta e Prática Pedagógica: Uma tentativa de Compreensão/Intervenção”. Os resultados das investigações de campo, ao tempo em que eram socializadas entre a comunidade acadêmica e os educadores envolvidos na área, inclusive através da exposição nos diferentes eventos realizados, foram servindo como referenciais no apoio ao ensino e a extensão e mobilizando novos alunos a participarem das ações. Avalia-se que os conhecimentos e dados empíricos acumulados com a pesquisa e as experiências vivenciadas através das atividades de extensão vem fortalecendo e sedimentando cada vez mais as atividades de ensino.

No final de 1996, o CEDU através da coordenação do Núcleo foi convocado pelo Reitor para assumir a implantação de classes de Alfabetização de Jovens e Adultos do Programa Alfabetização Solidária⁵⁰ no município de Traipú - região do baixo São Francisco. A princípio a coordenação do Núcleo foi contra a aceitação da parceria. Avaliava-se e argumentava-se contrariamente apontando o Programa como mais uma ação emergencial, com fins políticos-populistas e eleitoreiros em substituição a uma política séria e comprometida para a área. No entanto a administração da UFAL contra-argumentava mostrando a oportunidade que se apresentava e apontando uma autonomia pedagógica que o Núcleo teria no sentido de intervir com uma prática de qualidade que pudesse contribuir com ações para minimizar o nível de analfabetismo do estado.

⁴⁹A pesquisa, no entanto, foi interrompida na primeira etapa – fundamentação teórica/revisão bibliográfica/estudo documental – devido ao afastamento da coordenadora para capacitação em São Paulo

⁵⁰ Como é do conhecimento de todos, o Programa Alfabetização Solidária constitui-se numa das ações do Programa Comunidade Solidária como a busca no combate ao analfabetismo no Brasil, através da mobilização nacional, incentivando as parcerias entre instituições e organizando a operacionalização continuada e as avaliações inovadoras. Defende o incentivo às parcerias como um dos seus objetivos, entendendo que problemas sociais tão agudos como o analfabetismo não se resolve se não se tem o apoio da sociedade co-

Através de um pequeno grupo de professores, no final de 96, o NEPEAL assumiu as ações do Programa no município de Traipú, iniciando pela capacitação da coordenadora e dos 12 professores – 10 titulares e 2 suplentes - que em fevereiro de 1997 passaram a desenvolver a prática alfabetizadora com 250 alunos da zona urbana e da zona rural do município.

No segundo semestre de 1997, o Programa foi ampliado passando a atuar com mais dez novas turmas em Traipú, vinte salas em dois novos municípios - Cacimbinhas e Cajueiro – e com cinco turmas na Usina Coruripe, sendo acompanhado por um grupo de três professores e dois estagiários-bolsistas selecionados pelo NEPEAL e pagos com recursos provenientes da PROEX. Nesse mesmo ano o NEPEAL foi transferido para o espaço físico do Centro de Educação passando a ampliar sua área de atuação.

No segundo semestre de 1998, a área de abrangência dos municípios ampliou-se. Além da continuidade nos quatro (4) já existentes desde 1997, mais cinco (5) ingressaram no Programa: Maribondo, Minador do Negrão, Paulo Jacinto, Quebrangulo e Tanque D’Arca. – passando a atuar com oito municípios e a Usina. Para atender a esse novo contingente, foi ampliado o grupo de professores e estagiários - foram selecionados seis novos bolsistas. Atualmente 13 municípios estão sendo acompanhados: Cacimbinhas, Cajueiro, Maribondo, Minador do Negrão, Quebrangulo, Traipú, Chã Preta, Coruripe, São José da Lage, União dos Palmares, Paripueira, Pariconha e Viçosa, sob a supervisão de oito professores do CEDU, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes - CHLA, professores voluntários – não vinculados a UFAL - e três estagiários.

Esse trabalho de coordenação, acompanhamento e avaliação das ações alfabetizadoras desenvolvidas nos municípios inicia-se com a seleção e capacitação dos futuros “alfabetizadores”⁵¹ e coordenadores nos municípios. A capacitação inicial (120 horas de aulas) é realizada por um grupo de professores de diferentes Centros da UFAL: CEDU, CHLA, CCEN, CECA e da Secretaria Municipal de Educação de Maceió - SEMED e alunos do curso de Pedagogia que são ao mesmo tempo alfabetizadores da SEMED.

mo um todo. Dessa forma procura unir cinco parcerias: Governo Federal, por meio do MEC, o Conselho da Comunidade Solidária, Empresas, Universidades e Prefeituras.

⁵¹Poucos são alfabetizadores diplomados. São Jovens e adultos das comunidades com escolarização que variam da 7ª série a conclusão do 2º grau.

Após a seleção e capacitação inicial realiza-se o acompanhamento técnico-pedagógico que inclui: as visitas precursoras aos municípios para avaliar a situação de funcionamento das classes; as visitas mensais com o objetivo de avaliar as condições de funcionamento das classes, observar a prática dos professores, avaliar e planejar essa prática, tirar dúvidas, aprofundar conhecimentos e socializar experiências e fazer contatos com secretários de educação e prefeitos no sentido de avaliar as condições de funcionamento, as dificuldades e solicitação de encaminhamentos de soluções para os problemas encontrados.

Essas ações são acompanhadas através de instrumentos, cujos dados coletados são aglutinados em relatórios iniciais, parciais – mensais - e finais encaminhados à Coordenação Executiva do Programa em Brasília. Ao tempo em que os dados – resumidamente – são encaminhados para a coordenação executiva do Programa, são armazenados no NEPEAL como corpus para estudos e pesquisas atuais e futuras.

Mesmo criticando e condenando esses tipos de ações e denunciando as faltas de políticas públicas para área, outros Programas foram surgindo e sendo encampados pelo Núcleo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Projeto de Educação e Capacitação de Jovens e Adultos nas Áreas da Reforma Agrária em Alagoas – PROJERAL), é fruto de uma conquista do Movimento dos Trabalhadores Sem – Terra, que no processo de viabilização de assentamentos de trabalhadores rurais, reivindicaram e conseguiram que, entre as ações de apoio aos novos núcleos de produção, estivesse o financiamento de alfabetização dos jovens e adultos.

No Estado de Alagoas este programa foi desenvolvido com a parceria entre o INCRA – órgão financiador; a UFAL – responsável pela ação pedagógica; e o MST – responsável pela mobilização da população. Atingiu, entre 1998 e 1999, 1.224 jovens e adultos, distribuídos em 55 classes, em 20 (vinte) assentamentos na zona rural de 8 (oito) municípios. O curso de alfabetização oferecido a esta clientela possuía uma carga horária de 400 horas.

Se as comunidades rurais de Alagoas possuem precárias condições de infraestrutura, muito mais ainda os novos assentamentos dos trabalhadores rurais do programa da reforma agrária. A ausência de condições mínimas de funcionamento para as turmas de alfabetização – como falta de energia elétrica ou de uma sala com mesa e cadeiras – foi o

principal fator responsável pela desativação de 16 turmas e afastamento de 304 alunos das salas de aula. Mas, a evasão também ocorreu nas demais turmas que concluíram a carga horária prevista num percentual de 24,35%, isto é, nas 39 turmas restantes concluíram 622 alunos.

A análise dos motivos dessa desistência precisa considerar demais fatores como a qualificação dos monitores/alfabetizadores, as condições concretas dos alunos para articular trabalho produtivo e educação, questões de gênero, entre outras.

No entanto, em que pese estes números, para a equipe que vem acompanhando de perto a realidade das condições de vida e de estudo dessas classes de alfabetização, parece excepcional ter-se chegado ao final do projeto com tantos concluintes. Ocorre, que estas classes de alfabetização isoladas, sem condições materiais, com alfabetizadores sem formação docente e sequer sem a própria educação básica concluída, em sua maioria⁵², desvinculadas de caracteres de formalização da instituição escolar, mantiveram-se por força da mobilização e do engajamento militante dos alfabetizadores, e da equipe de professores e estagiários da UFAL envolvidos.

Anunciado como uma política pública, o PRONERA precisa ser repensado, pois é urgente sua articulação com o sistema de ensino. Cabe registrar que a maioria das prefeituras não apoia estas classes de alfabetização, e, em apenas um município – Maragogi – a Secretaria Municipal de Educação deu apoio material, melhorando suas condições de funcionamento. É preciso considerar o alto índice de desescolarização da população alagoana – 1,1 ano de estudos na zona rural e 1,8 anos de estudos na população em geral (Lira, 1997). Portanto, a problemática da educação de jovens e adultos só começará a ser revertida quando se tornar prioridade de políticas públicas nas áreas de educação, formação profissional, agricultura, assistência social, etc.

Essa articulação foi buscada pela Coordenação, com reuniões entre a UFAL, MST e as Secretarias Estaduais de Educação e Agricultura, contudo pouco avançaram, pois não estavam inseridas na compreensão global do programa que desconsidera esse contexto aqui descrito. Por outro lado, infelizmente, a descontinuidade está sendo a marca do processo. Embora houvesse uma previsão, ainda em 1999, de início de funcionamento de um novo

⁵²Dos 50 monitores/alfabetizadores do PRONERA, 10 possuem Ensino Fundamental completo e 03 possuem Ensino Médio, os demais não haviam concluído o Ensino Fundamental. Durante o Programa, estes monitores receberam cursos de capacitação específica para atuarem como alfabetizadores.

projeto para 2000, este ainda não foi viabilizado. Enquanto espera-se a liberação dos recursos tem-se perguntado: como assegurar a consolidação de uma alfabetização apenas iniciada, se, praticamente, um ano depois esses alunos serão novamente convocados para um curso de suplência em 2 anos da primeira etapa do ensino Fundamental (1ª a 4ª séries) ? E, os alfabetizadores, que iniciaram sua qualificação, e que deveriam cumprir uma etapa de Ensino Médio e Formação de Professores – Curso Normal? E os que inscreveram-se para iniciar a alfabetização ? A descontinuidade gera perda de credibilidade e afeta negativamente a mobilização?.

O Programa Xingó (Projeto de Educação de Jovens e Adultos em Municípios de Abrangência do Programa Xingó), constituído por áreas temáticas, dentre elas a Educação, tem como premissa básica a implantação de um núcleo de desenvolvimento científico e tecnológico que dê suporte ao desenvolvimento integrado e auto-sustentável ao semi-árido nordestino, conferindo à educação ênfase prioritária por considerá-la elemento estruturador do desenvolvimento. Neste sentido, se coloca de início como produtor de conhecimento da realidade e em contínuo processo de intervenção na mesma. Os habitantes dessa região são, nessa perspectiva, tomados como protagonistas do processo de construção de uma nova forma de vida, criando/ recriando possibilidades para o desenvolvimento sustentável da sociedade local e do país como um todo.

Em 1998 a Área Temática Educação realizou o Estudo Diagnóstico “Aspectos da realidade Sócio-educacional da área de abrangência do Programa Xingó”, como forma de obter dados confiáveis para uma maior compreensão da realidade de campo e subsidiar com consistência o planejamento, a execução e avaliação de projetos e estudos relacionados com os temas/categorias estudados. Esse diagnóstico foi realizado nos municípios de Delmiro Gouveia, Piranhas e Olho D’água do Casado (Al), Paulo Afonso e Glória (Ba), Canindé do São Francisco e Poço Redondo (Se) Jatobá e Petrolândia (Pe). Envolveu uma população estimada em 260 mil habitantes e um universo de aproximadamente 1.500 professores.

Os resultados obtidos evidenciaram, dentre outras questões, altas taxas de evasão e repetência, precárias condições de trabalho na escola (ingresso sem concurso público, salários abaixo do piso profissional, inexistência de plano de cargos e carreira, necessidade de qualificação de professores, entre outros), problemas de infra-estrutura física e administra-

tiva e baixo nível de participação dos integrantes da escola e da comunidade na definição de uma política educacional para os municípios pesquisados.

Apontaram também para a necessidade de desencadeamento da educação de jovens e adultos “destacando a necessidade de criação e ampliação da oferta de vagas destinadas à educação de jovens e adultos assegurando a continuidade de sua escolarização/profissionalização, permitindo a sua inserção na escola/sociedade enquanto cidadão trabalhador”.

A partir desses resultados a Área Temática elaborou o Projeto “Formação Continuada do Educador”, já em execução em nove municípios, que se volta para a formação de 1500 educadores, dentre os quais 60 especialistas que formarão a equipe pedagógica do referido programa. Em atenção especial a solicitação da SUDENE, entidade integrante do Programa Xingó, elaborou-se, em articulação com o Programa de Combate à Seca desenvolvido por essa Superintendência, o projeto “Educação de Jovens e Adultos da Área Emergencial da Seca nos municípios de abrangência do Programa Xingó” com o objetivo de desencadear o processo de escolarização e qualificação profissional de jovens e adultos trabalhadores, sem discriminação de idade, cadastrados nas frentes de emergência.

O referido Projeto foi implantado em janeiro de 1999, atendendo a 2750 jovens e adultos trabalhadores. Atualmente atende a 3000 trabalhadores residentes nos municípios localizados no âmbito de abrangência do Programa Xingó. Seu desenvolvimento segue uma proposta teórico-metodológica produzida pelo grupo de professores das três Universidades e do Centro de Formação Tecnológica, incluindo ações pedagógicas que abrangem desde a seleção inicial dos alfabetizadores/coordenadores até a avaliação final dos alfabetizandos.

As ações do *Projeto de Capacitação e Assessoria na área da Educação de Jovens e Adultos* dos municípios alagoanos, teve início em 1992 com cursos de atualização para coordenadores de diferentes municípios que atuam na área de Educação de Jovens e Adultos. Aos poucos as ações foram se ampliando e envolvendo parcerias com Secretarias de Educação municipais e entidades não governamentais, possibilitando a orientação na elaboração de projetos e propostas pedagógicas para a área. A partir de 1998 o Núcleo passou a contar com uma equipe multidisciplinar de professores que além de planejar e desenvolver o processo de formação inicial de professores – educação de jovens e adultos e aceleração de aprendizagem - em Maceió e nos municípios demandados, assume a formação continu-

ada desses profissionais, através de uma sistemática de acompanhamento e avaliação permanente.

Todos esses Programas e Projetos são assumidos pelo Núcleo com rigor e competência. Ao assumi-los elabora-se uma metodologia própria que envolve desde a seleção dos alfabetizadores, até a avaliação cotidiana da prática pedagógica. Nesse sentido tem-se claro o referencial teórico-metodológico que fundamentam as concepções de educação e de alfabetização, os objetivos que pretende-se alcançar e a sistemática de acompanhamento e avaliação norteadoras do trabalho. Todas as ações desenvolvidas estão voltadas para a integração entre o ensino e a pesquisa, objetivando o fortalecimento da formação dos educadores e a conseqüente melhora da qualidade da educação no estado.

Concepção de Jovens e Adultos que norteia nossas ações

A equipe do Núcleo ao fazer a opção política por trabalhar com ações voltadas para pessoas jovens e adultas das classes populares entende que uma “alfabetização de qualidade” (Ferreiro, 1993b) quer seja para crianças ou para adultos, precisa considerar os seus fundamentos teórico-metodológicos, e para isso necessita de investigações sérias sobre os sujeitos do processo: os adultos analfabetos, sua gênese enquanto sujeito cultural, suas capacidades de aprendizagem e desenvolvimento; os alfabetizadores, suas formações - capacidades e limites, suas concepções e formas de trabalhar e interagir com os alunos; as práticas como um todo, as concepções e princípios que as norteiam: seus processos de planejamento e avaliação, como vêm se dando, como melhorá-las e qualificá-las. Além disso precisa-se considerar também e, fundamentalmente, as bases político e ideológicas que as sustentam (Giroux, 1987).

Nesse sentido procurou definir como concebia os sujeitos com quem trabalharia. Procurou-se respostas para a questão: Quem são os jovens e adultos que buscam a alfabetização, o que eles buscam?

Entende-se que no Brasil, e em Alagoas particularmente, os sujeitos que buscam a escola para se alfabetizar, são jovens (incluindo crianças) e adultos que variam entre 10 a 70 anos. São cidadãos, nascidos, em sua maioria na zona rural dos estados, que não têm

uma profissão definida vivendo de sub-emprego, biscates e um grande número desempregados (Ferreiro, 1983; Hara, 1992; Moura, 1994, 1995 e 1996).

Apresentam inúmeras características, que os diferenciam das crianças, tais como:

- Ultrapassaram a idade de escolarização formal estabelecida pelas diversas legislações educacionais. Mesmo aqueles que não atingiram a idade considerada adulta (mais de 18/21 anos), não são mais crianças para estudar durante o dia, mas também, não são ainda adultos para freqüentar a escola durante a noite. Além disso carregam consigo inúmeros preconceitos e barreiras culturais e psicológicas atribuídas pela sociedade, pela própria família e pelo meio em que vivem;
- Estão inseridos no sistema produtivo; são os responsáveis pela produção dos bens materiais (e imateriais), mas são excluídos da participação desses bens. Representam, hoje em algumas regiões do país, quase metade da população⁵³. E são um contingente tendencialmente crescente, a prevalecerem as atuais políticas e práticas educativas, produtoras de fracasso e exclusão escolar.
- São aqueles que mesmo tendo uma história de vida, uma cultura acumulada e expressa através das formas mais diferenciadas possíveis, são desrespeitados, ignorados e marginalizados. Quando “ousam” voltar à escola são considerados como “tabula-rasa”, e tratados de forma infantilizada e bestializada, recebendo toda a sorte de discriminação e preconceitos.
- Representam o grande contingente de jovens e adultos brasileiros que nas décadas de 50, 60 e 70, não conseguiram freqüentar a escola ou delas foram expulsos - uma ou mais vezes.

Mesmo sabendo que grande parte dos que não freqüentaram ou não permaneceram na escola quando criança, tem como causas principais os problemas de ordem econômico, social e até político tais como: a necessidade de se engajar precocemente no sistema de

processo educativo formal (e de outros bens sociais), representam aproximadamente mais da metade da população economicamente ativa, quadro que já não representa um fenômeno extemporâneo e atípico, mas um realidade social que, se procura explicar como resultado dos problemas estruturais e conjunturais, dentre eles a base econômica agrário-industrial-açucareira responsável: pela alta concentração de renda; pelo pouco interesses dos empresários em contratar mão-de-obra qualificada - conseqüentemente exigir dos governantes à

produção para ajudar e/ou garantir a sobrevivência material da família bem como contribuir para o “desenvolvimento do país”, a riqueza do seu povo, através da “distribuição do bolo”; mudança de moradia, de cidade, de estado; desinteresse e desestímulo dos pais; inexistência de escola próximo a localidade de moradia. Muitos evadiram por problemas pedagógicos: a escola e as práticas desenvolvidas não têm competência técnica e política para desenvolver processos de ensino-aprendizado adequados para as classes populares, trazendo como consequência a expulsão ou a produção de analfabetos funcionais.

Alguns tentaram várias vezes através da escola formal ou atendendo aos chamamentos das campanhas, mas quando muito conseguiram desenhar o nome, identificar os fonemas, sem conseguir sequer “juntá-los”. Sempre atribuem a si mesmo ou a problemas familiares as causas do não aprendizado. Justificam através de fatores como falta de condições financeiras dos pais, desinteresse por parte deles e dos pais, “burrice” e “desligamentos”, preguiça, entre outros. Raramente atribuem a causa dos seus fracassos a omissão do poder público por não oferecer escola nos locais onde residem, a questões pedagógicas ligadas a escola ou a falta de competência da professora para ensinar.

A escola, concebendo a alfabetização como a transmissão do código alfabético da língua escrita, desconhece como trabalhar o processo de aprendizado do sistema, ignora suas experiências culturais, relega seus dialetos, rechaça seus conhecimentos reais sobre a linguagem e sobre o mundo e desconhece suas possibilidades de desenvolvimento. Toma para si esse sistema de representação da linguagem e de pensamento, não fornecendo situações mediadoras que permitam a apropriação e a consequente internalização desse sistema de “instrumento psicológico” (Vygotsky).

Essa omissão e/ ou incompetência da escola, dá-se pela falta de mediação competente do professor, pela ausência de uma intervenção pedagógica, ou na presença desta, formas erradas de condução do processo de ensino-aprendizado, aliado a própria alienação a que os adultos foram submetidos durante a infância e adolescência, convivendo em comunidades rurais ou periferias urbanas, onde predomina formas não escrita de comunicação. Ao tempo em que não exige instrumentos de trabalho sofisticados, também não exigem instrumentos de memória e comunicação mais elaborados. A maioria dos adultos anal-

formação dessa mão-de-obra - e pelas relações de poder coronelista-autoritárias, cuja manutenção pressupõe uma população desescolarizada, ignorante e alienada politicamente.

fabetos tiveram uma inserção no modo de produção agrícola - plantio e cultivo de culturas de sub-existência, cuidar da lavoura - “roça”-, criação de animais, etc. Trazem como consequência a alienação da apropriação de um dos instrumentos de memória e de comunicação: a linguagem escrita, provocando uma interrupção no seu desenvolvimento cultural (Moura, 1999).

Desta forma, o jovem e o adulto convivem toda a vida com as diferentes formas de escrita, esta porém não se constituiu, durante toda a sua história, num objeto de atenção, reflexão, conhecimento. Sua realidade sócio-cultural permite que ele crie estratégias de sobrevivência num mundo letrado, sem decodificá-lo em sua forma gráfica.

Entende-se que os adultos não alfabetizados são até certo ponto limitados no avanço das “formas culturais” de comportamento, pela ausência da produção e interpretação da escrita. Daí porque eles procuram desenvolver suas atividades perceptivas nas resoluções de problemas cotidianos. Buscam o ônibus pela cor, o produto no supermercado pelo rótulo, as notícias dos parentes através de cartas lidas por algum vizinho, a contagem nos dedos, etc. Eles declaram suas dificuldades em conviver com o mundo letrado, em ampliar a comunicação e a capacidade de memória e abstração. Essas habilidades perceptivas, baseadas nas funções sensoriais e motoras, vão sendo colocadas em segundo plano, a medida em que eles vão se apoderando do instrumento psicológico escrita, a medida em que ela passa a se constituir num portador de significados para eles.

O adulto não alfabetizado se encontra diante de um paradoxo: é um ser cultural, utiliza os instrumentos técnicos para transformar a natureza em cultura, pelo seu trabalho ele consegue modificações fantásticas nos objetos da natureza - a exemplos de adultos marceneiros, costureiras, pedreiros, artesãos, etc., e modificações em sua própria personalidade, porém não consegue modificar algumas formas de comportamento como a elaboração de conceitos científicos, a capacidade de generalização, o emprego da memória lógica para resolução de problemas, etc., por não ter acesso a instrumentos psicológicos - construídos pela sociedade em que está inserido - que provoquem essas mudanças, como por exemplo a escrita, o sistema de numeração e cálculos e outros instrumentos auxiliares. Quando eles têm clareza, que o desenvolvimento dessas funções ajudariam a aperfeiçoar o próprio produto do seu trabalho. Como afirmava um aluno: *“eu trabalho com fabrico de móveis, se eu soubesse escrever, ler e fazer cálculos, eu poderia desenhar, eu mesmo, os modelos dos*

móveis que faço”⁵⁴). Quando ele diz isso, ele tem consciência de que pela apropriação da escrita ele modificará o resultado do seu trabalho, ele terá um produto mais aperfeiçoado e logicamente com a marca de quem se transformou (Moura, 1998 e 1999).

Se ele já utiliza instrumentos técnicos para produzir o seu trabalho, ao se apropriar desses instrumentos psicológicos como a linguagem escrita, o desenho, o cálculo, etc., sua transformação ocorrerá de forma mais ampla e profunda: ele não só modifica a natureza, mas principalmente, modifica o seu comportamento, incluindo em sua ação - que exige formas de comportamento sensoriais e motoras - formas de comportamento planejada, voluntária, pensamento lógico e mais consciente, reafirmando o que diz Vygotsky: “*o emprego de um instrumento psicológico eleva e amplia infinitamente as possibilidades do comportamento, pois põe ao alcance de todos o resultado do trabalho dos gênios ...*” (1996: 98).

Os jovens e adultos que temos acompanhado ao longo da nossa incursão na área, até chegar na cidade ou se depararem com novas formas de produção, vivem numa realidade completamente diferente, que não requer níveis de conhecimentos elevados. Convivem com modos de trabalho atrasados e relações de produção baseadas nas atividades físicas - que requerem tão somente habilidades motoras e sensitivas - e na linguagem oral. Suas formas de comportamento - de agir e de pensar - se sustentam em formas naturais de inteligência, que corresponde as formas simples de vida, que se contentam em explorar do ambiente apenas os elementos indispensáveis a sobrevivência material.

Suas formas de vida e de trabalho pode ser explicada através de uma afirmação de Marx e Engels:

(...) a produção das idéias, representações, da consciência está a princípio diretamente entrelaçada com a atividade material e o intercâmbio material dos homens, linguagem da vida real. O representar, o pensar, o intercâmbio espiritual dos homens aparecem aqui ainda como o efluxo direto do seu comportamento material (1984: 22).

Como a forma de trabalho e de relações sociais dispensa formas de pensamento e de ação complexos, bem como de interlocuções mais elaboradas, dispensa-se, também a ne-

⁵⁴ Fala de um alfabetizando de uma das classes de alfabetização do município do Embu-SP., 1996.

cessidade de interpretação dos códigos lingüísticos e da sua conseqüente recodificação, tornando-se secundário um processo educativo de letramento.

No campo político-cultural, também não sente necessidade de formas de relações sofisticadas, de instrumentos cognitivos que auxilie nas instâncias de participação e decisão, deixa-se conduzir pelos grupos - intelectualizados ou habilidosos - que dão a direção à sociedade. As representações que fazem da realidade é “... *uma conseqüência do seu modo de trabalho material limitado e das relações sociais limitadas que dele resultam*” (Marx e Engels, 1984: 21).

Quando se vêem diante de novas exigências, como por exemplo a ida para o meio urbano e/ou a busca de trabalho, ou ainda a introdução de inovações no próprio trabalho que já desenvolvem, eles sofrem.

A cidade surge para esses sujeitos como “...*a realidade da concentração da população, dos instrumentos de produção, do capital, dos prazeres, das necessidades, ao passo que o campo torna patente precisamente a realidade oposta, o isolamento e a solidão ...*” (idem: 64). Eles fogem do campo fugindo da seca, da falta de emprego, da fome, da miséria, buscam na cidade a sobrevivência, se acomodam como podem e da forma que conseguem, aos poucos vão trazendo a família e se aglutinando em torno da comunidade, que na maiorias das vezes está vinculada as Igrejas⁵⁵. Todos têm um sonho⁵⁶: trabalhar para adquirir as condições materiais que a vida no campo não lhe permitiu.

No entanto ao se deslocar para as cidades os jovens e adultos se defrontam e se confrontam como processos de produção desenvolvidos que exigem relações complexas e conseqüentemente formas de pensar e agir abstratas. A própria sociedade urbana está estruturada para quem sabe decodificar suas mensagens. Surge então a necessidade de buscar a escola, de encontrar os saberes mínimos necessários a convivência social e a sobrevivência material. Mesmo aqueles que nasceram e se criaram na zona urbana e que por motivos vários não conseguiram se apropriar do saber escolarizado, chega um momento que as pressões do meio passam a exigir não só a aquisição da leitura e escrita, mais níveis de conhe-

⁵⁵ Esta é a realidade que constatamos em Maceió-Alagoas, com os jovens e adultos que vêm do campo para a cidade e esta foi também a realidade que encontramos no município do Embu-SP., em que mais de 90% dos trabalhadores são oriundos do Nordeste.

⁵⁶ Tão logo eles começam a escrever redações e textos, esses sonhos aparecem registrados freqüentemente.

cimento mais elaborados, sob pena de se sentirem marginalizados e fadados ao desemprego, ao isolamento de determinados convívios sociais e as diversas formas de exclusão.

Portanto, as exigências do meio urbano, do trabalho, das relações sócio-culturais, mostram ou desvelam suas carências e lhes despertam para o significado da leitura e da escrita. Sua importância enquanto objeto social responsável pela melhoria de qualidade de vida. Eles afirmam isso em suas falas⁵⁷:

“Sem leitura e escrita hoje em dia a gente não consegue emprego nem de lixeiro”.
“Eu preciso de leitura e escrita para ajudar meus filhos na escola ...”
“Eu quero aprender a ler para poder ler a bíblia ...”
“Meus parentes estão no Norte, eu preciso aprender a ler e escrever para poder mandar cartas prá eles ...”.
“Eu vim pra escola para aprender a escrever, preciso tirar a carta de motorista ...”

Percebe-se ao escutá-los, uma necessidade e um desejo de aprender, de descobrir os códigos escritos, uma curiosidade em desvelar o mundo. Esse desejo de aprender é tão forte que eles se sentem agradecidos por qualquer oportunidade de socialização do conhecimento que os (as) alfabetizadores (as) oferecem, identificando como uma dádiva de bondade, não conseguindo identificar, nem se dar conta dos seus direitos em relação à aquisição de um saber de qualidade⁵⁸. Percebe-se, também, a vontade e o desejo de mudar de vida, de terem o conhecimento como um instrumento que os levem a subir na escala social. Verifica-se, por outro lado, um certo marasmo em relação às lutas por mudanças e um sentimento de conformação e determinação, em relação a sua própria condição social.

Mas as necessidades várias levam-nos à buscar na escola esse aprendizado negado ou “esquecido” quando criança. Eles têm clareza que a linguagem escrita é um objeto cultural que tem um papel importante na sua vida e na sociedade como um todo e que sem ela ele é privado de uma série de benefícios e conquistas. Ele faz antecipações sobre o seu significado, ensaia formas de interpretá-la e de dominá-la, mas como não lhe foram oferecidas as condições instrucionais, como não houve uma mediação conveniente ele não conseguiu debruçar-se sobre esse sistema e internalizá-lo, tornando-o para si. Na volta para a escola,

⁵⁷ Essas falas foram retiradas das entrevistas (gravadas) com alfabetizandos das classes de alfabetização do Embu - SP, durante o ano de 1996.

⁵⁸ Em todas as investigações realizadas durante os últimos quatro anos, escutamos os depoimentos dos alfabetizandos extremamente emocionados, agradecendo e enaltecendo as (os) alfabetizadoras (es) por lhes terem ensinado a ler e escrever.

ou mesmo na sua primeira incursão, dependendo da forma como a escola conduz o processo, ele poderá ou não incorporá-la em sua vida (Moura, 1998 e 1999).

Concepção de educação e de alfabetização de jovens e adultos que permeia as ações.

Falar em alfabetização de jovens e adultos nesse país significa referir-se a uma dimensão da prática pedagógica - que é parte da prática social mais ampla - destinada aos excluídos da sociedade brasileira, razão por que muitos estudiosos do assunto quando se referem a esse processo, procuram imediatamente analisar o problema que lhe é correlato: o analfabetismo.

Otero (1991), por exemplo, faz essa análise quando mostra que o analfabetismo desvela a crise social brasileira. É uma dentre as várias expressões concretas da injustiça social. A produção do pensamento e a prática da alfabetização de adultos têm, na cultura brasileira, uma história profunda marcada pelas relações de poder. Tratar o tema da alfabetização de adultos - suas práticas e princípios - é revisitar relações entre educação e poder, estando uma análise de tal natureza relacionada com a dinâmica da produção e da reprodução da sociedade capitalista (pp. 194-95).

Por outro lado, falar em alfabetização significa situá-la num universo maior: a Educação de Jovens e Adultos, uma categoria histórica cujas dimensões atendem a diferentes demandas de uma grande fatia da população: os jovens e adultos - empregados e desempregados - responsáveis pelo processo de produção dos bens e serviços, mas que a eles não tem acesso. Esse segmento é muito bem caracterizados por Haddad (1992: 4) como:

“ (...) uma massa considerada de excluídos do sistema formal de ensino, seja por se encontrar em condições de vida precária, seja por ter tido acesso a uma escola de má qualidade, ou mesmo não ter tido acesso a escola, acaba por se defrontar com a necessidade de realizar sua escolaridade já como adolescente ou adulto para sobreviver em uma sociedade onde o domínio do conhecimento ganha cada vez mais importância” .

Esse tipo de educação deve ser concebida como todo processo educativo cujo objetivo deve ser a transmissão/apreensão, apropriação, produção e socialização dos saberes:

conhecimentos e habilidades necessários a intervenção crítica na sociedade, tanto no que se refere a instrumentalização exigida para a sua inserção nos processos produtivos, como ao engajamento nas instâncias organizativas e de lutas pela construção da cidadania e pelas mudanças mais gerais que se fazem necessárias na sociedade. Suas dimensões devem atender a diferentes demandas de um dado contexto social, portanto, não pode ser vista/concebida tão somente como uma educação compensatória para aqueles que ultrapassaram a idade “própria” à escolarização, e muito menos um processo de alfabetização funcional - de ensinar a ler, escrever e contar - mas deve ser concebida e desenvolvida como um corpo teórico-metodológico fundamentado em bases científicas, onde pela interdisciplinaridade e pela relação teoria-prática, possibilite-se aos jovens e adultos se perceberem como produtores de conhecimentos, como articuladores de um novo tipo de saberes que deve emanar de suas práticas culturais, sociais, econômicas e políticas, e como agentes de um novo modo de pensar e agir, redefinido a partir de uma tomada de consciência de sua perspectiva de classe.

Portanto, a alfabetização, como uma das dimensões da educação de jovens e adultos, deve ser considerada como um processo pedagógico - que tem um caráter de natureza político, considerando-se que ela

“(...) não é uma atividade política e epistemologicamente neutra, mas um território de conflitos e de negociação política entre segmentos, classes sociais e grupos em luta. Contudo, é também uma arena epistemologicamente diferenciada no qual coexistem metodologias, filosofias, ideologias e técnicas pedagógicas diversas (e opostas), em suma, praticamente todas as dimensões e distinções possíveis da prática educacional “ (Torres, 1992; 124).

Durante alguns anos de nossa prática pedagógica na área de educação de adultos, influenciada pelas leituras de Freire e dos mentores da educação popular, pela nossa inserção na prática política do movimento político-sindical e pelas nossas caminhadas nas práticas desenvolvidas pelas ONGs, defendemos, socializamos e trabalhamos concebendo a alfabetização como um processo amplo, cuja expressão maior era a sua dimensão política, vindo em segundo plano as preocupações pedagógicas e principalmente lingüísticas. Nesses três últimos anos, as investigações teóricas de autores diferenciados, as conversas com os alfabetizados e alfabetizadores, as observações feitas em classes, as assessorias e acompa-

nhamento às práticas em diferentes campos, e as reflexões sobre a conjuntura mundial, tem nos levado a repensar essa concepção e, sem nos afastar do entendimento sobre o caráter político da alfabetização, passamos a olhá-la em suas especificidades numa perspectiva colocada por Ferreiro e Vygotsky, como um processo de aprendizagem cujo objetivo primeiro deve ser a apropriação de um dos sistemas de representação da realidade: a linguagem escrita, que instrumentaliza os sujeitos para o desenvolvimento de outros conhecimentos (Moura, 1998, 1999).

Entende-se que é pela alfabetização que o sujeito adquire a base para a apropriação das diferentes áreas do conhecimento produzido pela história da humanidade. A alfabetização abre as portas de entrada para o mundo letrado que os homens produziram através das suas relações sócio-culturais. Pela leitura e escrita o sujeito estará apto a ser autor da sua história. Lógico que esse processo deve estar respaldado numa visão política de mundo, e deve ser conduzido de forma a que o sujeito tenha consciência do seu processo de aprendizado, saiba o que e porque está aprendendo e, sobretudo que entenda esse sistema, que ele está se apropriando, como um “instrumento psicológico” (Vygotsky) e “técnico” que além de possibilitar sua transformação, deverá possibilitar, também, a sua intervenção como cidadão crítico, numa perspectiva de mudanças no seu meio social.

Pelo seu caráter de processo que envolve uma teia intrincada de relações onde estão presentes: as influências de uma série de ciências e as relações de sujeitos com concepções várias, fruto das mais diferenciadas culturas e das mais distintas influências político-ideológicas, deve ter como ponto de partida os diferentes interesses e motivos, mas deve ter como ponto prioritário de chegada, a apropriação do sistema de linguagem escrita. Por mais que se queira dar uma amplitude político, social, cultural e filosófico como o fazia Gramsci, como faz Giroux (1990), como o fazem Freire (vários textos), e Lewim (1990), entre outros, entende-se que somente de posse desse sistema de representação - lógico que de forma crítico-reflexiva - o processo educativo poderá assumir toda a caracterização que esses autores atribuem ao processo alfabetizador.

Explica-se o entendimento sobre esse processo com base na seguinte justificativa. Quando se toma a alfabetização como um amplo processo sócio-político, onde todos os conhecimentos serão adquiridos desde que os sujeitos se relacionem uns com os outros na escola ou fora dela, pode-se cair na ingenuidade ou no ufanismo, fruto da crença de que é

um processo homogêneo e harmônico, onde não existirá conflitos e problemas de ordem psicológico-comportamental, cognitivo nessa aquisição, e muito menos epistemológico, e pelo diálogo, discussão política, leitura da realidade, etc., todos se apossarão do sistema de linguagem e demais sistemas de conhecimento. Se assim fosse, nenhum adulto seria analfabeto, considerando que todo sujeito tem uma história de vida inserida numa cultura letrada, onde as relações sociais são permeadas pela linguagem oral e escrita, salvo a exceção daqueles que vivem confinados ou no deserto, ou ainda, como chama a atenção Vygotsky (1996), são acometidos de lesões cerebrais ou passam por situações de estresses graves.

O mesmo risco ocorre quando se toma a alfabetização como uma aquisição do código alfabético. Como acredita-se que o resultado desse processo constitui-se no desenvolvimento de habilidades sensório-motoras resultante da mecânica da decodificação e recodificação de fonemas, entende-se que o seu processo deve acontecer naturalmente desde que se permita ou se possibilite a simples associação entre estímulos visuais e ou verbais. A partir desse entendimento, prioriza-se os métodos e atividades, desconhece-se o sujeito e obtêm-se copistas, que se transformarão em alfabetizados funcionais.

Ainda, acreditar-se que a alfabetização é um processo eminentemente ideativo, onde o sujeito se põdo diante do objeto - no caso a escrita - e refletindo sobre ele, mesmo que esta reflexão se dê pela interação entre dois ou mais sujeitos, consegue dominá-lo, interpretá-lo e construir suas formas próprias de representações, é pensar de forma idealista e até altruísta. Já que nessa perspectiva perde-se de vista as marcantes influências das relações pedagógicas, que são relações culturais por excelência, sobre os processos reflexivos (Moura, 1998 e 1999).

Sabe-se que não é assim. A alfabetização tem como célula básica a apropriação do sistema de linguagem escrita, constituindo-se num sistema extremamente complexo, que “(...) *tem milhares de anos de cultura por trás de si (...)*” (Luria, 1988: 143), resultado de um longo processo de evolução da humanidade que o foi construindo paulatinamente a medida que as condições econômicas, políticas e culturais foram exigindo inovações nas formas de comunicação e de memória. A escrita, portanto, é uma construção sócio-cultural, cuja evolução “ (...) *não se dá em linha reta, não é movida pela inevitabilidade, mas pela História (...)*” (Barbosa, 1994: 37), adquirindo durante essa longa evolução formas logográ-

fica, silabográfica e alfabetográfica. Além disso o seu domínio está sempre associado ao desenvolvimento político-cultural e econômico de um povo.

Nesse sentido, defende-se a alfabetização como um processo que se dá num contexto sócio-cultural, cuja instituição mais importante é a escola, envolvendo: um sujeito cultural - constituído a partir de inúmeras experiências, mesmo que com uma série de limitações comportamentais - um objeto epistemológico, que mesmo conhecido em suas funções sociais, não foi apropriado enquanto significado e, portanto, não pode ser utilizado existencialmente e; situações mediadoras, cuja liderança pertence a outro sujeito também cultural, proprietário de concepções resultantes de experiências sócio-culturais e que necessita do auxílio de instrumentos interventivos que auxiliam no processo de mediação. Mesmo que se queira ampliar a sua área de atuação e dar-lhes diferentes dimensões, ela tem uma demarcação pedagógica e lingüística muito clara. E é essa dimensão que é entendida e solicitada pelos sujeitos que buscam a escola⁵⁹ e que é entendida pela maioria do alfabetizadores.

Sobre o papel do alfabetizador

Na realidade em que atuamos, como na do país como um todo, os professores que se propõem ou se impõem alfabetizar, não tem a qualificação específica para tal. São, em sua maioria professores improvisados. Vão contra o princípio de Emilia Ferreiro e Vygotsky de que alfabetizar é um ato de conhecimento e, portanto, uma tarefa complexa, demorada e exige uma competência e compromisso de profissionais preparados para tal. Por não terem uma qualificação adequada, os alfabetizadores se alfabetizam reproduzindo a forma como foram alfabetizados. Não possuem uma fundamentação teórica que 1) permita compreender os alunos nos seus aspectos psicológicos, culturais, sociolinguísticos e 2) permita trabalhar as questões específicas dos conteúdos linguísticos e matemáticos e conseqüentemente desenvolva processos metodológicos próprios que permitam aos alfabetizandos se apropriarem das habilidades de leitura e escrita.

⁵⁹ Em todas as investigações que já realizamos - incluindo entrevistas com alfabetizadores e alfabetizandos - as respostas que obtivemos sobre o que entendem e o que esperam do processo de alfabetização é a mesma: "alfabetizar é aprender a ler, escrever e contar". Eles querem se apossar desse conhecimento para melhorar as condições de vida e de trabalho.

Pela precária formação que recebem os próprios alfabetizadores não tem o hábito de ler e escrever e, conseqüentemente não incentivam os alunos para desenvolverem esses hábitos. Acrescente-se a tudo isso a falta de condições materiais por parte das escolas necessárias ao desenvolvimento de uma prática de leitura e escrita e a falta de tempo do professor para se dedicar aos estudos e pesquisas em relação a aprendizagem dos alunos e conseqüentemente a introdução de novas metodologias. Os alfabetizandos são encaradas como “tábuas rasas”, não são estimuladas para o processo criativo e reflexivo de aprender. Como conseqüência eles identificam na rua situações muito mais atrativas e estimuladoras. Sem contar que muitos são destratadas e até maltratados e oprimidas. É com freqüência que ouvimos jovens e adultos dizerem que abandonaram a escola quando eram crianças porque eram maltratados fisicamente pelas professoras.

Tudo isso trás como conseqüência o desenvolvimento de uma prática pedagógica pobre para alunos tratados como pobres cognitiva e culturalmente. E trás como resultado a reprovação e/ou expulsão dos alunos das escolas. Esses serão os jovens e adultos que buscarão a escola quando as demandas sócio-econômicas lhes exigir (Moura, 1998, 1999).

Essas reflexões levaram o Núcleo a traçar um perfil para o que desejava-se dos alfabetizadores. Mesmo enfrentando as dificuldades da formação básica, definiu-se um plano de capacitação inicial e continuada que pudesse oferecer os instrumentais básicos necessários a prática alfabetizadora. Alfabetizadores que pudessem ter o entendimento sobre os alunos que trabalharão, que funcionassem como mediadores do processo de aprendizagem. Permitindo, como recomenda Vygotsky, desenvolver um “bom ensino” que favorece aos alunos atingirem os seus níveis de “desenvolvimento proximal”.

Sistemática de acompanhamento e avaliação

Nos primeiros anos de trabalho, a forma de capacitar educadores, assessorar e avaliar a aprendizagem dos alunos, tinha-se como referencial de análise teórico-prático, implícito, uma concepção de sociedade, de mundo, de sujeito, de educação e de alfabetização uma perspectiva metodológica fundamentada em Paulo Freire. Para quem a alfabetização de jovens e adultos deve ter como princípio fundamental o diálogo e como objetivo principal a

leitura do mundo como instrumento de organização, conscientização e intervenção na realidade.

Baseados nessas concepções, também, norteou-se todo o processo de capacitação dos professores, tanto os cursos de atualização, como a capacitação em serviço, momentos em que se planejava, avaliava e socializava as experiências.

Durante todos esses anos de acompanhamento da prática pedagógica, percebeu-se a necessidade de incluir as contribuições de novos referenciais teóricos que pudessem conferir a essas práticas – através dos seus sujeitos - um delineamento maior, de forma a que, mesmo sem perder de vista o caráter político da educação de jovens e adultos, fosse possível priorizar a natureza pedagógica, epistemológica, cultural e lingüística da educação fundamental e da alfabetização das pessoas jovens e adultas.

Essa reflexão, fruto das observações/avaliação realizadas através da formação permanente dos professores e do acompanhamento de suas práticas, foram sendo endossadas por inúmeros estudos realizados nessa década sobre os resultados obtidos em relação as práticas de alfabetização tais como Hara (1992), Mello et all (1995), Moura (1998) entre outros. Os realizadores desses estudos mostraram que essas práticas de alfabetização baseadas nas orientações de Paulo Freire não conseguiam apresentar resultados satisfatórios do ponto de vista do conhecimento das habilidades de leitura, escrita e matemática necessárias a apropriação de outros conhecimentos das diferentes áreas de conhecimento.

Assim é que mesmo correndo o risco de ter-se uma proposta acusada de eclética, procurou-se embasá-la teoricamente em proposições de Freire, elementos dos estudos de Ferreiro e subsídios da teoria de Vygotsky, buscando em cada um deles elementos contributivos à reflexão dos professores e a conseqüente definição e planejamento dos processos metodológicos e avaliativos de suas práticas (Moura, 1998, 1999).

Apóia-se teoricamente em Freire quando pensa-se uma proposta que se preocupe com o estudo da sociedade e da natureza de forma interdisciplinar e integrada. Estudo que tome os sujeitos alfabetizando como eixo central da prática pedagógica, daí porque os conteúdos devem sempre partir do estudo da gênese histórica dos alfabetizando analisando criticamente o contexto sócio-cultural em que estão inseridos e refletindo em torno das possibilidades de superação dos problemas e contradições.

Nessa perspectiva, defende-se uma concepção de homem como idealizou e propôs Freire e Vygotsky: um sujeito histórico-cultural, portador de inteligência constitutiva da própria natureza biológica, mas dependente das mediações culturais para atingir níveis de inteligência superiores ou culturais. Sujeitos que por terem sido alijados do sistema educacional – bem como de outros bens sociais – possuem restrições intelectuais que o permitam enfrentar determinadas situações que exigem resoluções de problemas abstratos, fruto da aprendizagem de conhecimento sistematizado. Por outro lado, esses sujeitos, tem uma “plasticidade intelectual” (Vygotsky) que os permitem, através da educação sistematizada ou de outras formas de mediação, superar essas dificuldades e elevar-se a níveis culturais de inteligência.

A forma como concebe-se o homem, a sociedade e a educação, leva a defesa de um trabalho pedagógico rico e diversificado garantido por professores comprometidos e em permanente e constante formação. Formação que abranja as capacitações periódicas com o objetivo de aprofundar e atualizar saberes e a capacitação em serviço que envolve o acompanhamento da prática, a troca de experiências, a avaliação, planejamento, replanejamento e socialização de conhecimentos.

Nessa perspectiva, o professor assume o seu verdadeiro papel de mediador entre os alunos, os conhecimentos que precisam adquirir - “desenvolvimento proximal”- os conhecimentos que já possuem – “desenvolvimento real” (Vygotsky). Para desenvolver essa mediação ele deverá nortear-se pelo princípio fundamental do “diálogo” (Freire); utilizando os mais diferenciadas técnicas e recursos pedagógicos, principalmente as que permitem aos alunos trocarem e socializarem suas experiências, e sempre fazendo uso dos mais variados “instrumentos” e “signos”. Assim o processo ensino-aprendizagem assume as características de “bom ensino” (Vygotsky), permitindo que os alunos atinjam suas áreas de “desenvolvimento proximal”.

Esse processo deve ser acompanhado e avaliado permanentemente através de diferentes técnicas e instrumentos de avaliação. A avaliação deve ser concebida como um processo pedagógico contínuo e sistemático que tem início com o ingresso do aluno na sala de aula e só termina com a certificação desse aluno. Nesse sentido é imprescindível que o professor inicie o processo com uma avaliação diagnóstica sobre a situação de vida dos alunos e os conhecimentos e experiências que trazem para a sala de aula. Os resultados des-

sa avaliação vai permitir que o professor tenha um perfil de cada aluno e do grupo com que vai trabalhar. Essa avaliação também permite ao professor estabelecer uma comparação entre o que os alunos sabiam antes de iniciar o processo e o que eles conseguiram durante o processo. Com isso ele poderá fazer ver aos alunos os caminhos que eles percorreram em direção a aprendizagem.

A avaliação diagnóstica referente aos conhecimentos da linguagem escrita e da matemática, é possibilitada a partir das contribuições dos estudos da Psicogênese da Língua Escrita de Emilia Ferreiro sobre os diferentes níveis de aprendizagem por que passam crianças, jovens e adultos durante o seu processo de aquisição da leitura, da escrita e da matemática. Essa avaliação é realizada a partir da construção de escritas espontâneas desenvolvidas pelos alunos, a partir de suas leituras orais e a partir de exercícios envolvendo escrita e leitura de números. Os resultados apresentados pelos alunos dão aos professores uma posição dos alunos em torno dos quatro níveis de leitura e escrita que eles deverão apresentar: escrita pré-silábica, escrita silábica, escrita silábica-alfabética e escrita alfabética.

A partir desses resultados o professor pode planejar com mais segurança e consistência os procedimentos de ensino-aprendizagem.

Avaliação de muitos sobre os impactos das ações no ensino, na pesquisa e nas comunidades que atinge.

Ao longo desses anos pergunta-se no interior do próprio Núcleo e aos que são por ele atingidos: que resultados (quantitativos) tem-se obtido até agora? Quais as conquistas e impactos das ações sobre os municípios, sobre a sua população e sobre a própria dinâmica do Núcleo, do Centro da Educação e da Universidade como um todo?

Do ponto de vista quantitativo de 1992 até o momento participaram da Capacitações Iniciais e da formação continuada 855 alfabetizadores e coordenadores que atuam nos Programas acompanhados pelo Núcleo (PAS, PRONERA e Xingó); participaram de capacitação inicial oferecida pelo Projeto de Capacitação e Assessoria aos municípios: 339 educadores de jovens adultos e 243 professores de aceleração de aprendizagem; foi prestada assessoria a 53 municípios na elaboração de Projetos de Capacitação para Educadores de Jo-

vens e Adultos e Professores de Aceleração idade série. Até o primeiro semestre de 2000, através de todos os Projetos e Programas o Núcleo, acompanhou 791 salas atendendo aproximadamente 15.475 jovens e adultos trabalhadores em 47 municípios do Estado de Alagoas e 6 municípios dos estados de Pernambuco, Bahia e Sergipe.

Após três anos coordenando-acompanhando as atividades do *Programa Alfabetização Solidária*, algumas evidências têm mostrado que o desenvolvimento das ações de alfabetização do Programa nos municípios tem apresentado algumas modificações na vida dos coordenadores, professores e alunos e até na dinâmica do próprio município. Pode-se citar como exemplo a preocupação que os prefeitos passaram a ter com a conservação das escolas onde funcionam classes de alfabetização; implantação ou ampliação da institucionalização da continuidade da educação de Jovens e Adultos; interesse dos professores por voltarem a estudar, aprovação dos ex-alfabetizadores em concursos públicos; interesse dos alunos egressos em continuar estudando, quando não encontram escolas para dar continuidade eles voltam para as classes do Programa, contanto que não fiquem sem estudar; entre outras evidências.

Percebe-se que essas evidências identificadas a partir do senso comum precisam ser comprovadas. Precisa-se avaliar empiricamente que resultados são esses que estão acontecendo nos municípios a partir da implantação das Ações do Programa. Até porque a equipe responsável pelo acompanhamento tem tido uma atuação efetiva em relação ao compromisso e ao desempenho em assessorar os professores no sentido de que desenvolvam uma prática da melhor qualidade possível. Por outro lado, o trabalho de assessoramento/acompanhamento tem permitido à equipe uma verdadeira aprendizagem, um avanço do ponto de vista teórico-metodológico. Ao ponto de hoje tirar-se lições da *Alfabetização Solidária em Alagoas: impactos e conseqüências sociais, políticas e educacionais nos municípios alagoanos*". As investigações estão sendo realizadas por três alunos bolsistas de iniciação científica do PIBIC/UFAL/CNPq, sob a coordenação da Profa. Dra. Tania Moura. Os resultados apontados deverão servir de subsídios para que as instituições e parceiros financiadores e para os educadores e pesquisadores avaliar o papel positivo ou não da intervenção de ações desse tipo no combate ao analfabetismo no estado e no país.

Paralelo a essa investigação de caráter macro, as atividades do Programa no estado coordenadas pelo Núcleo, vem gerando pesquisas de alunos para Trabalho de Conclusão do

Curso de Pedagogia, Monografia de cursos de especialização, Pesquisa de Mestrado e pesquisa de Mestrado em vias de se transformar em estudo de doutoramento e projeto de Pesquisa de professores do CEDU.

Decorrido um ano a frente da coordenação do PRONERA no estado, tem-se avaliado que apesar dos impasses, ele abriu um espaço muito rico para a Universidade e para os trabalhadores. Pela primeira vez, em localidades isoladas da zona rural uma possibilidade de escolarização surgiu – ainda que precária – mas que coloca luzes sobre uma realidade que Alagoas não pode mais deixar de considerar. Pela primeira vez, também, trabalhadores rurais, improvisados de monitores/alfabetizadores, ocupando os espaços das salas de aulas da Universidade em seu processo de capacitação, circulando no Campus, causando impactos para ambas as partes. Pela primeira vez estudantes universitários freqüentando assentamentos de trabalhadores rurais, convivendo com sua realidade, confrontando o saber da Academia com as necessidades da população. Pela primeira vez, projetos de pesquisa debruçam-se sobre a questão da política de escolarização de jovens e adultos, com um olhar científico que não se pretende neutro, mas comprometido com esse segmento, buscando alternativas de intervenção. O PRONERA constituiu-se num espaço de articulação do ensino com a pesquisa e com a extensão, numa dinâmica envolvente. Geração de um trabalho de dissertação de mestrado em andamento e uma monografia de especialização concluída.

A participação do NEPEAL no Programa Xingo tem possibilitado uma larga e vasta aprendizagem tanto aos professores quanto as estagiárias do Curso de Pedagogia que estão engajadas nas atividades. O Programa envolve uma articulação entre as prefeituras e secretarias de educação dos municípios, o Centro de Formação Tecnológica e as três Universidades envolvidas, na busca de um trabalho pedagógico interdisciplinar, planejado de forma sistemática, contínua e competente que inicia com a capacitação inicial, segue com a formação continuada dos alfabetizadores e coordenadores, através do acompanhamento e avaliação permanente das ações de alfabetização das 120 turmas de alfabetização dos três estados da área de abrangência do Programa.

Considerando-se que a atual Política Educacional que visa favorecer a “autonomia” dos municípios nas questões educacionais se depara com a falta de pessoal especializado do ponto de vista teórico-prático para lidarem com a nova situação e a elaboração e implantação de Programas e Projetos, o trabalho de assessoria e os cursos de capacitação ministra-

dos pelo NEPEAL nos municípios do estado têm sido avaliados pelos sujeitos envolvidos na educação dos municípios como um referencial político pedagógico para os mesmos. Para a equipe do NEPEAL, por outro lado, esse trabalho ao tempo em consegue aglutinar professores das diferentes áreas do saber, de dentro e de fora da Universidade, funciona como fonte de estudos, de pesquisas e como instrumento de realimentação dos cursos de graduação.

As atividades desenvolvidas têm sido um suporte para os municípios tanto na área de Educação de Jovens e Adultos como no Programa de Aceleração de Aprendizagem. Em relação a Educação de Jovens e Adultos a equipe de professores ao desenvolver o trabalho de capacitação tem observado que na grande maioria dos municípios até a capacitação não há entre os cursistas sequer um conhecimento mínimo do que diferencia a educação de adultos da educação de crianças. O mesmo ocorre em relação a caracterização dos jovens e adultos e as suas especificidades enquanto sujeitos produtores de cultura e de conhecimento. Essa falta de clareza leva os professores a tratarem e trabalharem com os jovens e adultos a partir de uma metodologia direcionada para crianças. Em relação as capacitações voltadas para o Programa de Aceleração da Aprendizagem, as dificuldades se acentuam mais ainda, tanto por ser uma experiência nova, como por exigir dos cursistas domínio teórico e experiência acumulada que possibilite o trabalho com alunos de diferentes idades, séries e níveis de conhecimentos e experiências acumuladas.

Ao final de cada capacitação os depoimentos dos cursistas revelam os níveis de satisfação com os conhecimentos teórico-práticos adquiridos. O maior destaque colocado por eles têm sido em relação “a aprendizagem de um novo jeito de ensinar”. Os novos conhecimentos apreendidos têm levado os professores a refletirem em torno das suas práticas e gerado a necessidades de busca novos conhecimentos para fortalece-las. Além disso, tem contagiado os demais professores da rede municipal, instigando-os a também buscarem novos conhecimentos e transformarem suas práticas.

O trabalho de extensão realizado pelo NEPEAL, desde 1998, tanto na formação básica dos professores-alfabetizadores do PAS, do PRONERA e do Projeto Xingó, quanto na capacitação em serviço realizada através do acompanhamento permanente e sistemático da prática pedagógica dos alfabetizadores, bem como nos cursos propiciados aos educadores de jovens e adultos nos diversos municípios do Estado, tem contribuído de forma significa-

tiva para aumentar a demanda dos alunos do curso de Pedagogia pela disciplina Educação de Jovens e Adultos.

Essa procura vem caracterizando-se não pela opção de uma disciplina eletiva que venha a complementar a grade curricular mas, sobretudo, pela repercussão do trabalho realizado pelo Núcleo, que oportuniza ao aluno exercitar a formação continuada paralela a sua formação inicial; o acesso a pesquisa através dos Trabalhos de Conclusão do Curso – TCC, o engajamento em pesquisas de iniciação científica, além da vivência de um trabalho integrado com as outras licenciaturas, considerando que o Núcleo oferece oportunidade de estágios a alunos de outras licenciaturas da UFAL. Isso faz também com que os estudantes tenham contato direto com a realidade do analfabetismo em Alagoas, que continua sendo um desafio para os dirigentes. Enfim, o Núcleo vem permitindo, no seu trato pedagógico, tentar superar a dicotomia entre teoria e prática e, nesta busca, possibilitar aos sujeitos uma formação profissional que garanta o desenvolvimento de uma prática pedagógica de qualidade.

Referências

Barbosa, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

Beisiegel, Celso de Rui. “Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos”. In: *Revista Brasileira de Educação*. ANPED, jan./fev./mar/abr./, nº. 4, 1997, pp. 26-34.

Costa, Vera Ester J. e Ireland, Timothy Denis. “Educação supletiva e educação popular: expressões de prática em educação de adultos”. In: *Em Aberto*, Brasília, ano 2, nº. 16, junho de 1983.

Documento de criação do programa de alfabetização solidária, Brasília, MEC, 1996.

Frago, Antonio Viñao. *Alfabetização na sociedade e na História: vozes, palavras e textos*. Tradução: Tomás Tadeu da Silva, Álvaro Moreira Hipólito, Helena Beatriz M. de Souza. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Freire, Ana Maria Araújo. *Alfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1989.

Freire, Paulo. *Educação como prática de liberdade*, 2a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 11^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *Educação e mudança*. 10^a. ed. Tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.

_____ e Ira Shor. *Medo e ousadia - o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez, 2^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

_____ e Donaldo Macedo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. Alfabetização e miséria. Texto apresentado na Aula Inaugural do Programa de Pós-Graduação em Supervisão e Currículo da PUC/SP, mime, fevereiro de 1996b, 7 p.

_____. *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1997. - (Coleção Leituras).

Giroux, Henry A “alfabetização e a pedagogia do empowermen político” (Introdução). In: *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Paulo Freire e Donaldo Macedo; tradução Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

Graff, Harvey J. *Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e presente da alfabetização*. Tradução: Tizza Migga Garcia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, pp. 9-59 e 301-319.

Haddad, Sérgio. “Educação popular e escolarização popular”. In: *Temas de Educação Popular*. Cadernos da AEC do Brasil no. 17, 1983, pp. 5-34.

_____. *Promoção de programas de alfabetização, pós alfabetização e educação de adultos com a vinculação das Instituições de Ensino Superior no Brasil*. CEDI – Centro Ecumênico de Educação e Informação, São Paulo, 1989. Mimeo.

_____. “Tendências tuais na educação de jovens e adultos”. In: *Em Aberto*, Brasília, ano II, no. 56, out./dez., 1992, pp. 3-12.

_____. *A Educação de Pessoas Jovens e Adultas e a Nova LDB*. Mimeo, s/d, 16p.

Hara, Regina. *Alfabetização de adultos: ainda um desafio*. 3ª. ed. São Paulo: Papirus, 1992.

Jannuzzi, Gilberta S. Martinho. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e MOBRAL*, 2ª. ed., São Paulo: Cortez, 1983.

Lewim, Helena. “O adulto analfabeto na América Latina”. In: *Caderno de Educação Popular, nº 17: Alfabetização de Adultos na América latina*. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 1990, pp.24-36.

Lira, Fernando José de. *Crise, privilégio e pobreza*. Maceió: EDUFAL, 1997.

Luria, A R. “Diferenças culturais de pensamento”. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Lev Semenovich Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alex N. Leontiev; trad Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícon; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

Moura, Tania Maria de Melo. “*A trajetória política do educador: quem educa o educador?*”. Dissertação de Mestrado. João Pessoa: UFPb, 1991.

_____. (coord.). “*Dimensões metodológicas que norteiam os trabalhos com educação de adultos no Tabuleiro dos Martins - Maceió*”. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica. CNPq/PIBIC/UFAL/UFSe, julho de 1994.

_____. “*Alfabetização de jovens e adultos: relação entre propostas pedagógicas e práticas desenvolvidas pelas entidades Não-Governamentais*”. Relatório de Pesquisa de Iniciação Científica. CNPq/PIBIC/UFAL/UFSe, julho de 1995.

_____. “*Alfabetização de jovens e adultos no Município de Maceió – proposta e prático-pedagógica: uma tentativa de compreensão/intervenção*”. Relatório parcial de pesquisa de Iniciação Científica. CNPq/PIBIC/UFAL/UFSe, janeiro de 1996.

_____. *Educação de adultos*. Hamburgo, Alemanha, 14-18 de julho de 1997, pp. 9.

Otero, Elisabete de Sousa (et all.). “Alfabetização de jovens e adultos: ainda um desafio para um velho Problema” . In: *Para uma Política Educacional de Alfabetização*. Dinorá Fraga da Silva (org.). Campinas; São Paulo: Papirus, 1991. - (Coleção magistério: Formação e trabalho pedagógico), pp.191-216.

Paiva, Vanilda Pereira. “*Experiências de educação e escolarização de jovens e adultos na América Latina*”. Palestra proferida da Mesa redonda do Seminário Internacional de Educação e Escolarização de Jovens e Adultos. São Paulo, 06.05.1996.

Pinto, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 5^a. ed., São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1987.

Projeto educação de jovens e adultos em municípios de abrangência do programa Xingo. CEFET-AL, UEFS, UFAL, UFBA, UFPE, UFRPE, UNEB, UFS, Piranhas, Al., 1999.

Relatório final do projeto de educação e capacitação de jovens e adultos nas áreas da reforma agrária em Alagoas. Maceió, já/2000.

RELATORIOS. O programa de alfabetização solidária. CEDU/UFAL de 1997 a 1999.

Resnick, Daniel P. e Lauren B. “A natureza do alfabetismo: uma explicação histórica”. In: *Teoria e Educação*, no. 2, Porto Alegre, 1990, pp. 158-176.

Ribeiro, Vera Maria Masagão (org.). *Metodologia da alfabetização de jovens e adultos*. Campinas; São Paulo: Papirus; CEDI, 1992.

_____. (coord.). *Educação de Jovens e Adultos: Proposta Curricular para o 1º Segmento do ensino fundamental*. Ação Educativa: Assessoria, Pesquisa e Informação. São Paulo, 1996. Mimeo.

Silva, Dinorá Fraga da, (org.). *Para uma política nacional de alfabetização*. Campinas; São Paulo: Papyrus, 1991.- (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

Torres, Carlos. *A política de educação não-formal na América Latina*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Cortez, 1992.

Torres, Rosa Maria. “Ações nacionais de alfabetização de adultos na América-Latina: uma revisão crítica”. In: *Cadernos de Educação Popular*, nº 17. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 1990, pp.9-23.

Viñao, Antonio. “História da alfabetização versus história do pensamento, ou seja, da mente humana”. In: *Revista Teoria & Educação*. Porto Alegre, 2, 1990, pp. 124-135.

Vigotski, L. S. *Teoria e método em psicologia*. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Tradução: Luís Oliva Ruiz. Ciudad de La Habana: Editorial Científico Técnica,, 1987.

_____. “Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar”. In: *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Lev Semenovitch Vigotski, Alexander Romanovich Luria e Alex N. Leontiev; trad Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícon; Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche, 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. *Pensamento e linguagem*. Tradução: Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

Vigostky, L. S. e Luria, A. R. *Estudos sobre a História do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Tradução: Lólio Lourenço de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

EDUCAÇÃO POPULAR E EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: diálogo entre saberes sobre educação popular

Maria Helena Serrano de França Lins⁶⁰

"O erro do intelectual consiste em crer que ele pode saber sem compreender, e, sobretudo, sem sentir e se apaixonar". (Antonio Gramsci)

Um pouco de História

Nossas razões

A idéia de fazermos o trabalho de conclusão de curso sobre as concepções de *Educação Popular (EP)* teve início na disciplina Educação Popular, ministrada pelo professor Eymard Mourão Vasconcelos, no Curso de Especialização Educação em Movimentos Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Como alunas deste curso, já havíamos produzido um primeiro trabalho baseado nas concepções sobre *Educação Popular* das alunas e dos alunos provenientes dos diversos Movimentos Sociais.

Daí surgiu o interesse de compreender melhor estas concepções. Esta primeira aproximação com a diversidade de concepções nos mostrou a necessidade de fazermos um estudo mais detalhado sobre estas, e, é o que pretendemos com a produção deste trabalho monográfico.

A inserção de um público proveniente dos movimentos sociais populares no programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB denota a importância de uma relação re-orientadora entre universidade e comunidade, demonstrando assim, a necessidade da produção de conhecimento que venha contribuir com a práxis desses movimentos e com o repensar acadêmico.

⁶⁰ Servidora da Universidade Federal da Paraíba, atuando no campo da extensão universitária, junto ao SEAMPO/CCHLA/UFPB.

Por outro lado, a efetivação do papel social da universidade se inscreve nos objetivos do curso: *a) capacitação de profissionais que atuam nos diversos tipos de movimentos sociais e assessoria de equipes de elaboração de políticas públicas; b) qualificação de profissionais, de um modo geral, para uma melhor inserção e atuação no mercado de trabalho, no campo de assessoria a movimentos sociais e as políticas públicas; c) promoção da pesquisa em políticas públicas, políticas governamentais e em movimentos sociais na Paraíba*⁶¹.

Tema polêmico e empolgante, o debate sobre a Educação Popular está sendo alimentado por alguns docentes e discentes que participam da UFPB. A evidência disso são os vários eventos ligados ao tema realizados no Campus I: *IV Seminário Internacional - Universidade e Educação Popular (1994)*, *Encontros mensais Universidade e Movimentos Sociais - Uma Realimentação (1997-1999)*, *Seminários anuais Educação e Movimentos Sociais (1996-1999)*, entre outros; somadas as recentes publicações de textos a exemplo do livro *Educação Popular: Outros caminhos (1999)*; bem como, as diversas outras atividades desenvolvidas pela Pró-Reitoria de Ação Comunitária-PRAC, através de suas Coordenações e Núcleos, pelo Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares - SEAMPO/CCHLA, pela Rede Interuniversitária de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho - UNITRABALHO- Núcleo Local, pelo Núcleo de Estudos em Saúde Coletiva - NESC e pelo Centro de Referência em Saúde do Trabalhador - CERESAT, além da produção acadêmica de monografias e dissertações.

No cenário nacional é possível elencar as experiências de EP desenvolvidas por Paulo Freire, *a Universidade Livre* na USP, o *Movimento de Educação de Base (MEB)*, as *Comunidades Eclesiais de Base (CEB's)*, os *Movimentos de Cultura Popular (MCP)*, os *Centros Populares de Cultura*, o *Centro de Educação Popular e Investigação Social (CEPIS)* e várias ONG's, entre outros. No campo teórico, destacam-se pesquisadores como Vanilda Paiva, Carlos Rodrigues Brandão, Pedro Pontual, Pedro Benjamim Garcia, Beatriz Costa, Aída Bezerra, João Bosco Pinto, João Francisco de Sousa, Carlos Alberto Torres, Alder Júlio Calado, Ivandro da Costa Sales, Genaro Ieno Neto, José Francisco de Melo Neto, Eymard Mourão Vasconcelos. No âmbito internacional não poderíamos deixar de mencionar a contribuição de Oscar Hara Holliday (Costa Rica), Ettore Gelpi (Espanha),

⁶¹ Conforme regulamento do curso de Especialização Educação em Movimentos Sociais.

Diego Palma (Chile), Judith Marcshall (Canadá), Marco Raul Mejia (Colômbia), e Rosa Maria Torres (México).

A turma inicialmente estava composta por quarenta alunos, entre graduados e não-graduados; todos indicados por organizações de base urbanas ou rurais (movimentos sociais e sindicatos) e organizações de apoio (ONG's, pastorais, organizações governamentais).

Dentre os alunos da Especialização, cinco desistiram do curso por motivos diversos, de ordem pessoal ou profissional⁶². Desistiram, ainda, oito alunos especiais que participavam através do Programa de Extensão⁶³.

No final do curso, este contava com vinte e cinco discentes⁶⁴. Baseando-nos nas suas experiências de militância, vimos que procedem dos seguintes grupos: os que atuam nos movimentos sociais populares e no movimento popular sindical; os que atuam na área de educação básica/alfabetização; os que atuam nas pastorais; os que desenvolvem atividades de extensão vinculadas à UFPB e os alunos que atuam nas ONG's.

Decidimos trabalhar com dois destes: o grupo formado pelas alunas e alunos provenientes de ONG's e o outro proveniente de atividades de extensão. Tal escolha se justifica pelo fato de as co-autoras desta monografia fazerem parte da realidade desses grupos, como atoras sociais numa prática de Educação Popular. Outro aspecto que influenciou na escolha foi o fato desses serem os grupos mais numerosos, possibilitando uma melhor caracterização como grupo de referência.

As normas que regulamentam esta Especialização estabelecem que a monografia de conclusão do curso deverá ser produzida individualmente: por essa razão, foram elaboradas duas monografias sobre o objeto de estudo ora apresentado, que foi construído em co-autoria - As concepções de EP das alunas e alunos do referido curso de especialização - , que seguiram os mesmos procedimentos teórico-metodológicos. Assim sendo, uma das monografias recortou este objeto e focou o olhar sobre *as concepções de Educação Popular de alunas e alunos provenientes de ONG's* e a outra, sobre *as concepções de Educação Popular de alunas e alunos provenientes de Atividades de Extensão da UFPB*.

⁶² Lize, Marivete, Alcivanira, Antonio Radical e Socorro Estrela.

⁶³ Luciene, Mário, Débora, Jorge, Rossana, Edna, Josiane, Penha..

⁶⁴ Aninha, Branca, Ceci, Da Paz, Edlânea, Falcão, Graça, Helena, Ivanilda Gentle, Ivanilda, Joselita, Laura, Leidaci, Lena, Luciana, Marcondes, Mendes, Rai, Sávía, Sandra Raquel, Simone, Socorro Tânia, Vanalba, Verinha.

Na presente monografia, nosso objetivo foi o de conhecer as concepções de Educação Popular das alunas e dos alunos provenientes de práticas em ONG's e em atividades de *extensão universitária* da primeira turma do referido curso de Especialização. Procuramos estabelecer um diálogo entre as concepções destes e as das autoras e dos autores tomados como referência neste trabalho.

Vislumbramos, como um desdobramento, estimular para que esses "representantes" de ONG's e da Extensão se tornem o elo desencadeador e multiplicador da discussão que se trava neste diálogo.

Para consecução desta pesquisa utilizamos uma metodologia baseada na Educação Popular que é definida por Ivandro da Costa Sales como uma perspectiva, um modo de atuar, que integra o sentir/pensar/agir das atoras e dos atores envolvidos no processo educativo. Ou seja, "*Educação Popular mais como uma perspectiva e uma proposta a ser vivenciada onde a vida for nos colocando do que como um tipo de atividade...*" (1995: 118). E ainda como "*...um modo orgânico e participativo de atuar na perspectiva de realização de todos os direitos do povo, ou seja, dos excluídos e dos que vivem e viverão do trabalho, bem como dos seus parceiros, aliados e amigos na sociedade*" (SALES, 1999: 116).

A fala delas e deles – uma primeira aproximação...

Foi realizada uma rodada inicial para levantamento oral, na turma, das concepções de Educação Popular das alunas e alunos a partir da questão: O que se entende por educação popular?

A primeira sistematização de tais concepções foi realizada por uma equipe de três destas alunas (da qual fizemos parte) posteriormente socializada na turma, no final da disciplina. Nessa ocasião, retomamos a questão inicial, desta feita solicitando-a por escrito.

Durante a disciplina EP, resgatamos e explicitamos como foi realizada a rodada inicial de levantamento acerca das Concepções de Educação Popular entre as alunas e alunos da Especialização Educação em Movimentos Sociais. Nessa ocasião, o coordenador da disciplina deu início à discussão a partir de uma questão que colocou em sala de aula: O que se entende por educação popular? Provocação esta que lembrou a Pedagogia da Pergunta, apresentada por Paulo Freire e Antonio Faundez (1985), trazendo inquietação e causando um certo reboliço nas pessoas presentes na aula. Tomando em consideração a metodologia de desconstrução das palavras e conceitos verbalizados, levou-nos a fazer algumas indagações iniciais:

- Sobre o sentido das palavras, fugindo dos conhecidos jargões que trazem conceitos muito amplos, que querem dizer tudo e geralmente não dizem nada;
- Sobre a insegurança gerada a partir da construção - desconstrução de uma teoria gerada das práticas de educação popular, nas quais estamos inseridos.

Tentamos iniciar um diálogo entre os variados entendimentos sobre Educação Popular, manifestados pelo corpo discente e docente que deram vida à disciplina.

A turma

A primeira sistematização das concepções sobre educação popular foi realizada por uma equipe de três alunas da qual fizemos parte, valendo-nos da *observação participante*, que segundo Jarry Richardson se constitui em "*um instrumento de captação de dados mas, também, instrumento de modificação social*" (RICHARDSON, 1999:262). Esta sistematização foi socializada com a turma numa rodada de discussões ao final da disciplina; na ocasião, foi apontado pelo professor da disciplina que a ênfase da sistematização recaiu numa tentativa de harmonização das concepções, revelando-se, desta forma, uma lacuna em rela-

ção às diferenças contidas nas concepções verbalizadas. Nessa oportunidade então, a equipe de sistematização solicitou, uma explicitação das concepções de Educação Popular por escrito, o que foi prontamente aceito e feito pelos presentes.

Varias concepções foram expressas de forma oral e escrita pelos participantes; umas se complementavam, outras tinham similaridades e ainda, algumas se contrapunham em alguns aspectos.

"É um pensar, propor e ver o mundo na perspectiva de classe é um processo de descondiçionamento de pensar e agir no mundo, transformando as pessoas e os espaços onde elas vivem (...)."

"É o conhecimento/descobrimento dos seus próprios direitos e de sua condição de classe".

"A maneira ou o modo de trabalhar com as classes populares, isto nos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, tendo em vista a sua luta para a sobrevivência e cidadania".

Identificamos concepções que estavam implícitas ou mesmo explícitas a idéia de classe social.

"É a minha prática e a prática de todos aqui. Equilibrando o conhecimento empírico e o conhecimento científico para produzir um conhecimento novo (...)."

"Troca do conhecimento empírico com o científico numa construção metodológica na perspectiva de emancipação, desenvolvendo a consciência crítica".

" (...) É um processo de troca de valores que se dá além do nível do conhecimento".

Outras concepções valorizavam o *conhecimento*, no sentido da troca e do equilíbrio entre o conhecimento empírico⁶⁵ e o científico⁶⁶ para produzir um conhecimento novo, objetivando a germinação da emancipação.

"É no sentido do resgate do ser humano, resgatar a cidadania, resgatando direitos e deveres".

"Socialização do conhecimento para se adquirir conscientização e com isso resgatar a cidadania nas relações entre as pessoas(...)."

"É um processo educativo que gera a consciência dos direitos e da participação".

⁶⁵Conhecimento empírico - é o modo comum, corrente e espontâneo de conhecer, que se adquire no trato direto com as coisas e os seres humanos. (LAKATOS, 1986:19).

⁶⁶Conhecimento científico - visa explicar "por que" e "como" os fenômenos ocorrem, na tentativa de evidenciar os fatos que estão correlacionados, numa visão mais globalizante do que a relacionada com o simples fato (Idem:18).

Ainda nesta direção, se destaca a concepção de Educação Popular que resgata o conceito de *cidadania* e da busca de direitos, numa relação de criticidade com a realidade, vista também de forma mais ampla, abrangendo as relações interpessoais.

"Parte da realidade de onde se está, atuando comprometida com o fazer e o saber popular".

"(...) É uma ação humana voltada para a subjetividade com o olhar dos trabalhadores".

"As dimensões do saber enquanto conhecimento, afetividade e prática".

"Algo que me tocou profundamente na formulação dos conceitos sobre a Educação Popular foi a perspectiva defendida pelo Ivandro Sales, quando afirma as dimensões do sentir/pensar/agir. Isto me seduz, porque me faz ver as inúmeras possibilidades de participação, aprendizagem, criatividade e subjetividade, que envolvem o saber e a troca dessa experiência cognitiva".

Traduzida enquanto *saber*, a Educação Popular vai além do *conhecimento*, pois o saber envolve outras dimensões, como a *dimensão afetiva*, tendo como elemento principal a *subjetividade*, que possibilita o resgate do indivíduo enquanto sujeito socialmente participativo.

"Não é qualquer metodologia, tem objetivo e um jeito de se fazer. É uma concepção do mundo e da vida, sai do isolamento para ampliar os horizontes e a própria vida".

"Se utiliza de uma metodologia diferente da educação formal, que possa discutir criticamente como se trabalhar".

"É uma educação em princípio que se contrapõe ao modelo tradicional na tentativa de libertar o homem, numa perspectiva de justiça preocupada com a transformação".

E por último, a *dimensão prática da EP*, que é o jeito de ser e de fazer nas relações do cotidiano⁶⁷ sob a *perspectiva transformadora* do indivíduo, do Estado e da sociedade; ou seja, indica uma concepção de classe, uma postura diante da sociedade, um modo de ver o mundo e viver a vida. Como nos faz pensar Eder Sader: uma concepção de classe no sentido da articulação entre dois momentos indissolúveis, as condições de valorização do seu saber e colocando-os em diálogo/confronto com o saber acadêmico. A tentativa, de con-

⁶⁷Cotidiano - A vida cotidiana é a vida do homem inteiro, ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela, colocam-se em funcionamento todos

frontar as concepções de E.P., não se constitui uma ação reflexiva para obscurecer o embate entre as diferenças, e sim uma tentativa de provocar um diálogo entre elas.

Desta forma, caminha-se para a construção de uma transformação social que busca a solidariedade, o respeito às diferenças, a melhoria da qualidade de vida humana, conservando a vitalidade e a diversidade do planeta Terra, integrando seu desenvolvimento e sua conservação.

Concepções de educação popular das educadoras e educadores de extensão - uma segunda aproximação

Extensão universitária: entre o real e o ideal

O surgimento de experiências de extensão universitária teve seu início no século XIX, nas universidades americanas e nas universidades populares européias, nas quais o papel correspondente a esta atividade consistia, eminentemente, na oferta de prestação de serviços, justificando na época a função social da universidade.

Ainda marcada pela idéia de prestação de serviços, havia nos Estados Unidos duas compreensões de extensão: a universitária em geral, e a cooperativa ou rural. Ambas almejavam uma aproximação com a população, e daí advêm os fundamentos da extensão universitária brasileira.

Nessa tentativa de aproximação da universidade com a população, inseriu-se o Movimento de Córdoba, Argentina (1918), conforme explicita José Francisco de Melo Neto: "*Apesar do caráter assistencialista, trazia a necessidade de vincular a universidade ao povo e à vida da nação através da extensão*" (Melo Neto, 1996: 12).

No decorrer do século XX, a idéia da prestação de serviços ainda permeou a extensão nas universidades brasileiras, referendada pelo texto da Reforma Universitária de 1968, que institucionalizou essa atividade como função oficialmente definida, e através da oferta

os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos, paixões, idéias, ideologias (Heller, 1992:17).

de cursos de extensão pretendeu instituir a relação da universidade com a sociedade, tentando disseminar os conhecimentos técnicos entre o povo.

A UNE parece ter comungado desse ideário, pois a proposta de extensão explicitada na ocasião de sua criação em 1938, em seu plano de sugestões, e mais especificamente na Declaração da Bahia (1961), expressava algumas funções para a Universidade, onde uma delas era a difusão da cultura pela integração da Universidade na via social popular, com a preocupação de transformação da sociedade.

O papel da extensão, entretanto, não tem sido apenas o de contribuir para institucionalizar-se e referendar-se como função oficial. Registros de experiências por profissionais que atuam (muitas vezes de forma isolada) a serviço da hegemonia da classe trabalhadora, proporcionam uma reconceitualização e uma reformulação da extensão, denotando dessa forma, uma concepção que se opõe ao caráter funcionalista que prevalecia nos seus primórdios.

Nessa perspectiva, José Francisco de Melo Neto comenta: "*...uma extensão que contenha um aprendizado pedagógico no sentido de um aprendizado dual - a universidade aprende enquanto ensina e é ensinada enquanto aprende com as classes sociais, com o estudo da realidade objetiva*" (Melo Neto, 1996: 18).

No final do século XX, nuances de uma concepção de extensão voltada para um novo projeto social começam a despontar, com vistas a contribuir na construção da hegemonia da classe trabalhadora. Exemplo disto pode ser encontrado nos objetivos da extensão universitária, declarado pelo *Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades Brasileiras*, (1987:2):

Articular o ensino e a pesquisa com as demandas da sociedade, com interesses e necessidades da sociedade organizada, em todos os níveis (sindicatos, órgãos públicos, empresas, categorias profissionais, organizações populares e outros organismos);

Estabelecer mecanismos de integração entre o saber acadêmico e o saber popular, visando uma produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade, com permanente interação entre teoria e prática;

Incentivar a prática acadêmica que contribua para o desenvolvimento da consciência social e política, formando profissionais-cidadãos;

Participar criticamente das propostas que visem o desenvolvimento regional, econômico, social e cultural;

Contribuir para reformulações nas concepções e práticas curriculares;

Favorecer a reformulação do conceito de "sala de aula", que deixa de ser o lugar privilegiado para o ato de aprender, adquirindo uma estrutura ágil e dinâmica, caracterizada pela interação recíproca de professores, alunos e sociedade, ocorrendo em qualquer espaço e momento, dentro e fora dos muros da Universidade.

Mesmo diante desses objetivos, não podemos perder de vista o caráter heterogêneo da extensão, no sentido em que, na prática, muitas vezes a extensão limita-se, a oferta de cursos, palestras ou seminários.

Segundo Melo Neto (1999: 31), *"na universidade, as tentativas de alguns segmentos voltados a atividades em Educação Popular foram conduzidas pela extensão universitária, compreendida como realização de cursos, solução de problemas sociais ou mesmo divulgação ou propaganda de idéias e princípios salvadores dos altos interesses nacionais"*.

Para que a extensão efetivamente seja ampliada para além da informação (cursos de extensão, palestras etc.), se faz necessário que a Universidade responda às demandas externas na área do desenvolvimento social e tecnológico (pesquisa de produtos e processos, prestação de serviços) e na melhoria do bem-estar social (projetos de desenvolvimento social em comunidades, propostas culturais, assessorias e apoio a movimentos populares e sindicais, etc.).

Nessa direção atua, entre outros, o Setor de Estudos e Assessoria a Movimentos Populares-SEAMPO/UFPB, conforme explicita Ieno Neto, 1992: 45): *"No SEAMPO, a extensão é proposta como um conjunto de práticas orgânicas de professores, alunos e funcionários da universidade com setores do movimento popular e sindical, em busca da criação de espaços para produção de conhecimento, a partir dos vários pontos de vista presentes nos projetos comuns de trabalho"*.

Aliada a essa questão, temos uma outra, a da extensão como prática acadêmica interligada às atividades de ensino e pesquisa, que em seu conjunto podem assegurar o compromisso social da Universidade.

Convém chamar a atenção para as especificações desta prática acadêmica, lembrando que as ações da Universidade não podem substituir as responsabilidades governamentais.

Nesse sentido, o caráter de atividade-fim é lembrado por Souto (1997: 8): "*A extensão universitária (...) é uma atividade-fim do fazer acadêmico, que deve ser exercido de modo sistemático, com o envolvimento político e o compromisso ético de todo o corpo da UFPB*".

Com relação às expectativas de resposta da sociedade, surgem novas possibilidades, não só na dimensão do ensino, mas na de prestação de serviços. É através da extensão como preocupação do ensino e da pesquisa, que se dá a possibilidade do estudo da realidade objetiva, na relação da universidade com a sociedade.

Vislumbrando o tripé ensino/pesquisa/extensão como sendo indissociáveis, é fundamental que o estabelecimento de laços relacionais entre esses níveis seja uma constante na vida acadêmica, o que na prática não se tem observado, ficando cada uma dessas dimensões na Universidade isoladas uma das outras.

O fortalecimento da relação ensino/pesquisa/extensão, ao promover o intercâmbio entre a universidade e a sociedade, poderá proporcionar transformações nos sujeitos e na ação pedagógica, capaz de contribuir para a transformação social, num exercício democrático de socialização do saber, viabilizando também uma aproximação teoria e prática.

É o que afirma Abath (1997: 7-8): "*A importância da extensão se dá em torno da idéia de que a democracia enquanto processo político, tem, na Universidade e através dela, a estratégica aglutinação de todas as outras questões nacionais. (...) A extensão em sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, deve ser o caminho para repensar nossa visão de conhecimento e saber, superando o racionalismo instrumental e compreendendo o saber como realidade ampla e integrada de vida*".

A Extensão, no âmbito da Universidade Federal da Paraíba, encontra-se explicitada no artigo 1º, da Resolução 09/93, do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), que disciplina as atividades de extensão de acordo com o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: "*A extensão é constituída, na UFPB, como um processo educativo, cultural, científico e tecnológico que articula o*

ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade."

Atualmente, podemos explicitar o pensamento e a ação da extensão na UFPB através das falas de alguns de seus representantes no reitorado, que anseiam por uma extensão que articule o diálogo entre o saber técnico e o saber popular na construção de um saber renovado. Sobre extensão, Pontes (1996: 7) faz a seguinte afirmação: *"A extensão de fato e de direito deve ser entendida e praticada como uma atividade-fim do fazer acadêmico. É a face mais exposta da universidade, deve ser incorporada em definitivo a rotina dos professores, pesquisadores, estudantes e técnicos da instituição. É a extensão que revela e desvela a Universidade para a sociedade"*.

Ainda nessa direção Nunes (1997: 07) se pronuncia: *A extensão é a parte mais visível do que hoje identificam como Universidade Cidadã. É a presença da instituição Universidade no cotidiano das pessoas"*.

A partir de 1992, pode-se dizer, que vem se firmando um marco referencial na história da extensão na UFPB, haja visto não só a quantidade substancial de projetos desenvolvidos nas mais diversas áreas, mas principalmente a qualidade dimensionada nas perspectivas de suas ações, contribuindo assim, para que a Universidade desempenhe o seu real papel junto à sociedade, fato esse confirmado por Targino (1996: 7): *"As ações de extensão da UFPB, são testemunhas dos esforços empreendidos por professores, alunos e servidores técnicos- administrativos, num sentido de se edificar uma universidade cientificamente competente e socialmente comprometida"*.

Recentemente (14 de dezembro de 2000), foi lançado em Brasília o primeiro Plano Nacional de Extensão (1999/2001), resultante de 12 anos de trabalho do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, cujo teor ressalta que: *"a nova concepção de extensão corrige distorções e fortalece o professor da área de extensão, ao eliminar a distinção que a atividade sofria em relação à docência em graduação e pós-graduação"*.

Considerando as especificidades da Extensão na Universidade, e especificamente na UFPB, e ainda, enxergando a universidade como fazendo parte da sociedade e não à parte, podemos inferir que essa prática pedagógica tem ocorrido como possibilidade de troca de saberes entre Universidade e comunidade. Entretanto, essa prática ainda carece de atingir

um raio maior, enquanto atividade-fim, bem como de ampliar e fortalecer as práticas que se situam na direção da construção de uma universidade politicamente engajada, dialeticamente orgânica na busca da hegemonia da classe trabalhadora.

Educação popular: atoras e atores da extensão universitária

Retomamos à questão "o que se entende por educação popular?", utilizando como instrumento metodológico a entrevista coletiva (seguindo um roteiro de questões norteadoras), facilitada através de uma oficina de pesquisa com produção de maquete em argila.

A metodologia desencadeada desde o primeiro momento da investigação explicita-se enquanto pesquisa qualitativa, que induz a pensá-la como forma de aprofundar o caráter social e as dificuldades de construção do conhecimento como algo inacabado e provido de uma intencionalidade comprometida com as transformações sociais.

Essa construção vem se aproximando da pesquisa participante definida por Gajardo (1986: 44) como "*o termo usado com mais freqüência, na atualidade, para fazer referência às experiências que procuram conhecer, transformando*; Brandão (1985: 80) acrescenta que *é um processo de interação entre um modo de produção autônoma e um modo de produção heterônoma*".

Observa-se uma aproximação com a pesquisa ação, definida por Thiollent (1998:14) como "*um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo*".

Quanto à relação pesquisador/pesquisado, tentamos nos aproximar do que Brandão (1985: 140) chama de investigação militante - que "*coloca a inserção como uma técnica de aproximação da realidade, é uma forma de focalizar o compromisso, reconhecendo todas as suas conseqüências*".

Retomamos à concepção de EP agora utilizando como instrumento metodológico a entrevista coletiva, que seguiu um roteiro de questões norteadoras⁶⁸ A escolha desse tipo de

⁶⁸ Veja-se formulário em anexo.

entrevista se deu pelo caráter participativo, característico de uma prática de Educação Popular a que nos propomos e ainda por possibilitar o diálogo e a troca de saberes almejados.

Essa entrevista foi facilitada através da oficina de pesquisa com maquete em argila⁶⁹, sua utilização propiciou um contato com a terra estimulando a criatividade, facilitando a expressão da subjetividade, a reconstrução dos acontecimentos e o surgimento de novos conhecimentos.

Essa metodologia foi ensaiada com alunos da disciplina Psicologia da Educação V, que nos revelou na prática a sua potencialidade enquanto instrumento de pesquisa.

"Educação Popular é aquela que utiliza-se dos meios disponíveis de uma comunidade. Ela não se prende só aos livros, a sala de aula convencional, mas é aquela que percebe as necessidades do aluno dentro da realidade dele, faz alguma coisa que possa ajudá-lo, torná-lo pessoa mais consciente de sua realidade para que tenha mais elementos para construir e saber o que querem realmente para a sua vida" (aluna do curso de História/UEPB).

"Nós procuramos retratar uma comunidade popular deveras organizada e dentro está inserida a educação.(...) Em todos os campos de atividades nós aprendemos sobre educação popular e é nessa educação que aprendemos muita coisa no dia-a-dia" (aluno do curso de História/UEPB).

A nossa atenção nessa pesquisa voltou-se para o resgate dos diferentes posicionamentos das educadoras e dos educadores populares com atuação efetiva em atividades de extensão universitária matriculados no I Curso de Especialização Educação em Movimentos Sociais.

No decorrer do processo de construção da maquete em argila, instigamos o grupo a conversar sobre Educação Popular. Imediatamente, brotou um debate entre os entrevistados, proporcionando reflexões e apontando uma riqueza de informações trazidas do cotidiano dos Movimentos Sociais Populares.

As entrevistas coletivas foram feitas em forma de *oficina* e foram realizadas simultaneamente, com os dois grupos específicos, cujos dados resultaram em duas monografias.

Gonzales (1987: 3) pensa a oficina "como tempo-espço para a vivência, a reflexão, a conceitualização: como síntese do pensar, sentir e atuar. Como o lugar para a participação, o aprendizado e a sistematização do conhecimento".

As verbalizações foram gravadas em fita cassete e transcritas pelas pesquisadoras a fim de facilitar o exercício de aproximação, conhecimento e troca (análise preliminar) dos

dados levantados. Filmamos e fotografamos a oficina, registrando assim, esse momento ímpar de construção coletiva.

Os depoimentos foram empolgantes nas questões relacionadas à prática da Extensão, apresentando pontos em comum e divergentes com relação à perspectiva e ao modo de atuar na Educação Popular. Foram apontados dois pólos para a extensão exercida pela Universidade: a que se efetiva considerando os princípios de Educação Popular; e a extensão que se distancia desses princípios. No que se refere à concepção de Educação Popular das atoras e atores da pesquisa, foi possível observar uma linha de convergência na perspectiva e no modo de atuar das educadoras e educadores entrevistados.

Baseadas na perspectiva do sentir/pensar/querer/agir, elegemos falas que ilustram as concepções de Educação Popular na dimensão da perspectiva e do modo de atuar.

As falas que nos apontam uma perspectiva de educação popular

"A Educação Popular mesmo sendo um conceito mais global, não é acabada, está em construção. Eu também percebo que é um conceito não definido, Educação Popular desde a sua origem ainda não está construída enquanto metodologia. É uma metodologia ainda em construção" (Educadora Popular).

"Isso é um pouco do conceito de Educação Popular que está em construção, que é um conceito muito amplo que vai se transformando, que vai mudando de acordo com essa realidade da sociedade, representada aqui na maquete. A Universidade penetra na sociedade mais não consegue muita coisa, as mudanças, as transformações são muito devagar, porque a Educação Popular que é pensada na Universidade, quando chega na sociedade se dilui" (Educador Popular).

"Essa pirâmide na maquete é como eu vejo algumas vezes a prática da Educação Popular na Universidade, mas também é praticada como um círculo. Como círculo ela é harmônica. - está vendo as cores azul e lilás? Para mim significam harmonia. Esse círculo é a proposta de Educação Popular. É a proposta que a gente quer que a Universidade comece. Essa coisa democrática, que ela não ache que é a única produtora do saber e se abra para que esse saber seja renovado por tudo o que está acontecendo na sociedade, conseguindo articular pesquisa/ensino/extensão na ação" (Educadora Popular).

"É preciso que as demandas surjam e que o povo se organize para superar determinados problemas; isso, o povo está construindo nas suas lutas, visualizando algumas parcerias, algumas unidades, mas a diversidade é enorme. Essa peteca que construímos na maquete é a Educação Popular que a gente sonha. Ela pode ser definida como uma utopia" (Educadora Popular).

⁶⁹ Oficina de Pesquisa com maquete em argila - descrita e utilizada por Guimarães (1998).

"A Universidade serve aos interesses da sociedade por conta da prática de alguns grupos. Em outras palavras, não há unidade, uma direção, uma articulação para que a extensão na Universidade seja orientada no sentido de trabalhar com as necessidades da população. O que está faltando na sociedade para que a coisa caminhe, para que as condições de vida melhorem, é que a sociedade civil se organize. E faça como diz Ivandro Sales: Que a sociedade governe o Estado (grifo nosso) (Educadora Popular).

As falas elencadas convergem para uma perspectiva dinâmica e em construção, que está implícita no jeito, no modo de fazer Educação Popular, apontando seu caráter não acabado. Estas falas apontam também para um modo de atuar democrático e harmônico com a participação da Universidade e do povo numa via de mão dupla, em que ambos possam contribuir para efetivação de um diálogo na diversidade, levando em consideração a troca entre os saberes.

Ainda se supõe que é pela via da Educação Popular que se conseguirá articular, efetivamente, o ensino, a pesquisa e a extensão.

"Há um tipo de comunicação nesse tipo de projeto de Educação Popular, mas não há uma comunicação entre si. A comunicação que existe é uma divulgação, mas não é uma comunicação para se fazer uma luta comum. Para se assumir uma bandeira de luta só. A Universidade deveria ter um projeto comum de Educação Popular" (Educador Popular).

"Na Universidade é difícil, é cada um com sua bandeira. Tem muita gente trabalhando realmente, mas não tem a referência do trabalho do outro, por não se agrupar. A falta de comunicação é um entrave dentro da instituição" (Educadora Popular).

Esses são posicionamentos que vêm a comunicação com destaque para o fortalecimento de uma linha de atuação da Extensão na Universidade, na perspectiva da Educação Popular, possibilitando a quebra do isolamento dos vários projetos e a construção de um ponto de confluência, visualizando assim uma proposição norteadora para os diversos trabalhos.

"Nós vivemos numa sociedade onde a gente quando nasce, que diz assim: é pobre... ou está numa família pobre, numa classe pobre. É violado o seu direito de gente. Eu acho que essas coisas só vão entrar num processo de mudanças... quando o movimento organizado da sociedade invadir a Universidade, de modo que possa transformar os tipos de avaliações. Não só para invadir a Universidade mas, invadir toda a existência, todo o processo educacional, desde a escola fundamental à Universidade. Essa é minha utopia!" (Educador Popular).

Essa fala traz a perspectiva da transformação com participação, apontando para um projeto concreto a ser viabilizado pela sociedade organizada. Buscando o momento da ger-

minação, apostando na possibilidade da classe popular tornar-se "*mais sabida e mais forte*" para tomar a direção e dar um novo rumo, priorizando os interesses da maioria.

"Eu queria fazer um útero com um feto, mas eu não sei desenhar. Aí eu fiz um ovo. Então no meio dessa diversidade, dessas diferenças, as pessoas não se sentem representadas, a sociedade não se sente representada na Universidade. Agora eu sinto a Universidade se abrindo, bem devagarinho está contribuindo para que as coisas mudem. O que eu sinto é que a vida está querendo nascer, explodir, está querendo rebentar, então este ovo está quebrando as casquinhas e vai anunciar alguma coisa muito interessante. E a Educação Popular na Universidade é um dos instrumentos que vai contribuir muito para isso. Para esta vida que está querendo romper a casca do ovo" (Educadora Popular).

"A gente vê na história da privatização da Universidade, que prioridade está se dando a um dinheiro que é público? Não tem servido ao povo. A gente paga impostos, se cria uma universidade e a extensão é colocada como apêndice. É um dinheiro público que só serve aos interesses dos EUA, que manipula o capitalismo mundial. Essa dominação é representada pelo dólar quebrado que construí na maquete, representa a história da bolsa de valores, esse dinheiro virtual, essa coisa que se investe mais na acumulação de dinheiro do que na produção, na formação de pessoas. Só que a gente quer destruir o dólar. Existe um movimento nesse sentido. Eu acredito que esse dólar, essa coisa virtual não está tão sólida, está se fragmentando" (Educadora Popular).

A ênfase dessa perspectiva recai sobre uma ação transformadora e renovadora que apesar de lenta, apresenta algo de novo, inovador, vai do real ao utópico numa ciranda de motivações que planta a esperança para continuar na luta; isso se apresenta de uma forma metamorfósica, transformando o ovo em vida.

O discurso situa na conjuntura mundial a política de distribuição do dinheiro público advindo dos impostos pagos cotidianamente pela população, salientando que a mesma não tem o devido retorno na melhoria da qualidade de vida, especificamente nesse caso, com relação à Educação, no que se refere à prática de extensão. E explicita a existência de um possível movimento de confronto a essa política, com força suficiente para fragmentar o dólar, ou seja, quebrar a hegemonia capitalista vigente. Essa percepção vem mesclada de uma ingenuidade, como diria Freire (1987: 76): "Afirmar que a prática educativa é o instrumento para a transformação revolucionária da sociedade me parece ingênuo. Evidentemente, o que não se pode negar é que a prática revolucionária transformadora da sociedade é em si mesma. pedagógica, em si mesma educativa".

As falas que nos apontam um modo de atuar na educação popular:

"Dependendo da militância das pessoas que estão envolvidas, seja funcionário, seja professor, de acordo com a integração ou com a relação que eles fazem com o movimento, então os projetos de extensão têm o seu caráter de Educação Popular ou não. Eu acho, como sempre achei, o discurso muito longe da prática, do real, desde a postura individual, até a postura coletiva. Porque a questão da Educação Popular envolve coisas muito amplas" (Educador Popular).

"Uma coisa que eu percebo como positiva é que os estudantes que estão na graduação começam a interagir com uma futura profissão, começando a perceber os problemas, e têm assim, condições de fazer uma intervenção como profissional. (...) Eu acho que a gente tem que construir um status como cidadão, seja no espaço da universidade ou da sociedade. Por outro lado, a gente precisa ir devagar porque o ato pedagógico é um ato lento e é preciso ter paciência para ele acontecer" (Educadora Popular).

Nessas falas se vislumbra a questão da formação do profissional, fazendo uma relação retroalimentadora entre teoria e prática. E ainda, se reporta ao respeito e à paciência histórica do ato educativo, que pode acontecer em qualquer espaço, em todo canto e lugar, dependendo, principalmente, do compromisso político dos envolvidos no processo, individual e coletivamente. Lembrando o que nos diz Ivandro Sales: *"um trabalho de Educação Popular é possível em qualquer espaço desde que se tenha sabedoria para tomar em consideração os limites e possibilidades de cada espaço"*.

Os posicionamentos poderiam apontar para uma atuação na direção do "intelectual orgânico gramsciano" mas, ainda colocam-se distantes enquanto possibilidade. Organicidade que toma em consideração o aprofundar, as inquietações, problemas, desejos, sonhos, querer, direitos. Ou seja, é a apuração, organização, aprofundamento, do que *"já está"* nas pessoas e nos grupos.

"O trabalho de Educação Popular que eu faço na comunidade é de amor, dedicação e renúncia. Há quem não acredite, mas a gente usa o carro da gente, coloca o combustível do nosso bolso para se deslocar para a comunidade. É difícil, a gente começa com muita garra, mas é uma escala difícil para chegar lá e tentar realmente fazer alguma coisa, reunir com o pessoal e a gente sentir que está rendendo, está tendo alguma semente" (Educadora Popular).

"Que a Universidade considere as relações de poder que acontece no nível das micro relações. Houve um tempo em que a Educação Popular valorizou muito a cognição, o racional. Essa nova perspectiva de Educação Popular considera o afeto, o coração. Não ficando no pólo só afeto, nem só razão, mas que integre coração, homem/mulher e que integre esse afeto na construção da Educação Popular. Eu fico pensando que a Universidade tem investido muito na história da razão, da inteligência. E nem sempre a inteligência traz coisas boas, também traz coisas ruins, exemplo disso é a bomba atômica. Se pode dizer que a pessoa que construiu essa bomba, tem amor no coração, tem afeto, é uma pessoa sensível?" (Educadora Popular).

Esses depoimentos trazem a tona alguns elementos da subjetividade, como fé e renúncia que parecem provenientes de uma prática ligada a uma conduta religiosa, de doação com um compromisso político pessoal. Resgata ainda, elementos como emoção, coração, afeto, ampliando para as relações de gênero. Ficam evidenciadas as relações de poder que estão explícitas e implícitas em qualquer espaço, em graus diferenciados. Não sendo diferente em relação à Educação Popular. Denuncia o investimento da Universidade nas questões da cognição, razão e inteligência, acrescentando exemplos de que isso nem sempre traz bons resultados, colocando a dimensão negativa do conhecimento, reivindicando da parte dos que fazem a Universidade uma valorização da dimensão subjetiva.

"A história da salada de frutas na maquete, é para representar a Educação Popular como uma salada, que tem várias concepções, não tem uma única. Não tem uma única forma de fazer. Dando aqui o sentido de uma salada" (Educador Popular).

"Educação Popular para mim, não é só o modo de fazer, é o jeito. Mas é principalmente a perspectiva, aonde é que a gente quer chegar com ela. Para mim, tem que ter uma perspectiva de transformação. Sem esquecer que a Educação Popular já está no fazer" (Educadora Popular).

A concepção de Educação Popular é definida pela metodologia, quem dá o tom da ação educativa é a diferença no jeito de fazer, que constitui-se em uma diversidade de fazeres.

Os depoimentos apresentam uma perspectiva de Educação Popular que visa transformações, não só no jeito de fazer, mas principalmente, que produza mudanças significativas na sociedade com e a partir da ação pedagógica. É a Educação Popular como instrumento de luta da classe popular, que toma em consideração os saberes, a cultura dos diferentes segmentos de trabalhadores.

Um diálogo entre autoras e autores – uma terceira aproximação...

Instigadas pela discussão ocorrida em sala de aula e pelas leituras realizadas sobre *Educação Popular*, sentimos a necessidade de pensar os conceitos *Educação* (substantivo) e *Popular* (adjetivo) separadamente, sem perder a liberdade de pensar a *Educação Popular* como algo que ultrapassa os limites dessa junção.

Nesse intuito, expressamos nossa concepção de educação, de acordo com Sales (1999: 112): *"Educação não é, portanto, o processo de produção, transmissão e reprodução de conhecimento. É a produção ou reprodução de modos de sentir/pensar/agir"*.

Podemos complementá-la com a perspectiva de Brandão, (1981: 10), para quem a educação é, *"entre outras uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade"*.

Já Melo Neto (1999: 54) enfatiza o aspecto histórico da educação: *"um processo de formação do humano no seu tempo, enquanto se faz ser humano, consistindo em um fato histórico"*.

E o que seria popular?

No senso comum, o *popular*, ganha uma conotação pejorativa de pouca qualidade. Segundo Rodrigues (1999: 16): *"Popular passa a significar, então, o produto a que a massa pode ter acesso, de qualidade inferior, padronizada e uniformizada por quem jamais deles irá utilizar-se. Telefones populares são orelhões, transportes populares coletivos desconfortáveis, casas populares minúsculas e precárias moradias de conjuntos habitacionais"*.

Neste sentido evoca-se o aspecto negativo do adjetivo popular; entretanto, chamamos a atenção para o significado do termo popular segundo os lexicógrafos, que quer dizer, "próprio do povo", ou seja, quando o povo se torna autor.

Para uma melhor compreensão, é interessante adentrarmos um pouco no que seria *povo* na divisão social. Para os romanos, povo seria a instância jurídico-política legisladora, soberana e legitimadora dos governos, e a plebe seria os indivíduos desprovidos de cidadania, multidão anônima que observa o poder e reivindica direitos .

Portanto, plebe era designativo de vulgo, canalha, ralé, massa, povinho, enquanto povo, distinguido positivamente da nobreza e da pobreza, é constituído pela parte mais útil e respeitável da nação.

"Há, pois, o povo como generalidade política e o povo como particularidade social, os 'pobres'." Chauí (1987: 17)

Povo para Sales (1999: 116) "são os excluídos e todos aqueles que vivem e viverão do trabalho bem como dos seus parceiros, aliados e amigos na sociedade".

Para Chauí (1987:22), o que contribuiria para superar a ambigüidade entre povo e popular (plebe, explorada e excluída), é o conceito gramsciano de hegemonia. "Numa palavra, é uma práxis e um processo, pois se altera todas as vezes que as condições históricas se transformam, alteração indispensável para que a dominação seja mantida".

Uma breve retrospectiva da expressão *cultura popular*, poderá situar o adjetivo popular acrescentado ao substantivo educação.

Cultura vem do verbo latino colere, ação de cuidar das plantas, dos animais, da terra, da agricultura, e ainda das crianças, de sua educação, e dos deuses.

A partir do século XVIII, o termo cultura vincula-se ao termo civilização, oscilando entre uma posição negativa e positiva.

Para Rousseau, esses são dois termos opostos, pois civilização seria artifício, cultivo da exterioridade, contrariamente, cultura seria bondade natural, interioridade espiritual.

Em sentido amplo, cultura é o campo simbólico e material das atividades humanas. Em sentido restrito e articulada à divisão social do trabalho, tende a identificar-se com a posse de conhecimentos, habilidades e gostos específicos com privilégios de classe, portanto consolidando a distinção entre cultos e incultos, de onde surge a diferença entre cultura letrada-erudita e cultura popular.

Lembrando o que nos diz Ieno Neto (1998) como a cultura dominante, a popular também não é pura, no sentido em que numa relação dialética o saber popular interage, se confronta e se contamina mutuamente com o saber acadêmico/científico.

Tentaremos refletir e descobrir pistas no sentido de nos aproximar do que seja *Educação Popular*.

Podemos entender que educação popular seria a produção de saber pela própria classe popular, isto é, a utilização de métodos poucos comuns à educação oficial, particularmente no seio da classe trabalhadora, seja através do sindicato, ou de grupos comprometidos na luta social, ou abrindo espaços dentro de programas educacionais estatais para uma prática articulada com os movimentos sociais.

Rodrigues (1999: 21) considera que "*o que distinguiria, então, a educação popular das outras variedades de educação seria a sua proposta e práxis direcionadas para efetiva transformação do homem, da sociedade e do Estado*".

Para Costa (1982), a Educação Popular pode ser: "*o poder de fazer valer e desenvolver suas próprias formas de pensar, aprender, expressar, e explicar a vida social*". Nesse sentido, é a forma de educar na qual a experiência de vida tem um valor relevante para a afirmação de um saber já existente e criação de novos saberes numa perspectiva transformadora.

Calado (1999: 137) diz que a educação popular se apresenta "*como uma perspectiva, uma metodologia, uma ferramenta de apreensão/compreensão, interpretação, intervenção propositiva, de produção e reinvenção de novas relações sociais e humanas*".

A educação parte a princípio como um movimento de renovação e depois de revolução do saber, entendido como o modo de sentir/pensar/agir, cujo objetivo principal é contribuir na modificação da realidade social, exercitando criticamente nossos padrões de convivência produzidos pelas lutas sociais concretas.

A respeito da prática educativa, entendemo-la como uma pedagogia que ajuda a modificar a realidade social, através da compreensão da sociedade capitalista e suas contradições inerentes à relação capital e trabalho, podendo, tornar transparente as formas de exploração do trabalho e criar condições para explicitação dos interesses da classe trabalhadora de forma coletiva. Nesse sentido, a educação popular não é desvinculada da questão política, confirmando assim o que Brandão (1994: 48) pondera: "*É a possibilidade da educação ser não apenas comprometida e militante, ou ser não apenas participante e liberadora, mas ser, ela própria, uma mobilizada antecipação da libertação*".

Este é o exercício constante de uma relação de educação e mudança social, fortalecendo e buscando caminhos para uma prática educativa permanente e não fragmentada.

Assim, seja no interior de instituições estatais (como a Universidade), seja nos movimentos sociais populares, o mais importante é como se dá a prática educativa.

Levando em conta as relações entre o educador e o educando, entre o saber instituído (o já dado) e o saber instituinte (a crítica, o exercício da criatividade, o inusitado), fazendo com que esta metodologia em si expresse o conteúdo libertário de suas propostas políticas.

Assim sendo as idéias de Freire (1987: 74) quando afirma que "*a Educação Popular se delinea com um esforço no sentido da mobilização e da organização das classes popu-*

lares com vistas à criação de um poder popular. Todavia, isto não significa que afirmemos que a educação é um instrumento para transformação radical da sociedade".

A questão do poder⁷⁰ é, conhecida já nas sociedades primitivas, uma discussão bastante complexa e não nos parece apenas uma questão superestrutural e restrita ao mundo capitalista, como se superando o capitalismo, supera-se assim essa questão que muitas vezes é vista apenas como vinculada à economia e à desigualdade social.

As relações de poder se instituem, muitas vezes, fora do Estado. Como diz Foucault (1993: X), o exercício do poder se estabelece no nível macro e micro das práticas sociais, *"o poder tem uma existência própria e formas específicas ao nível mais elementar"*.

Ao considerarmos as relações de poder na ação pedagógica, não podemos prescindir dos desafios que isso nos apresenta, visto que o poder polarizado entre educador e educando, parece não construir relações democráticas. A questão não se limita apenas à tomada de poder ou mesmo à resistência a este, seja de forma passiva ou ativa; a questão se amplia para além da diluição do poder, nos propondo uma ação de reinvenção da sociedade.

Algumas considerações

"Educação Popular é a produção de uma cultura ou de um modo de sentir/pensar/agir mais coerente. É a formação de bons lutadores" (Sales, 1999:119).

A partir do resgate dos posicionamentos das educadoras e dos educadores com atuação em atividades de extensão, observamos pontos comuns e divergentes com relação às concepções de Educação Popular. Evidenciamos concepções que concebem a Educação Popular enfatizando sua *perspectiva* e outras concepções que enfatizam o *modo de atuar* e apontam contradições, desafios e convergências no saber e no fazer.

Na atual conjuntura que contempla a onda de privatizações, recursos se escasseiam, sendo priorizadas as atividades que se convertem em lucro direto e imediato para a instituição universitária, que não é tão "pública", que vem cobrando taxas pela prestação de alguns serviços e mensalidades para curso de extensão e de Pós-graduação, denotando, portanto, a

⁷⁰ Para Foucault, o poder é uma prática social constituída historicamente: coisa enigmática, ao mesmo tempo visível e invisível, presente e oculta, investida em toda parte (1993).

política governamental que vem se consolidando em consonância com os princípios neoliberais globalizados.

Nas atividades extensionistas, como em outras práticas, muitas vezes circulam relações autoritárias e assistencialistas, marcadas pela ação da Igreja na formação das pessoas, em contraposição aos objetivos almejados de democracia, participação, solidariedade, ética, superação dos preconceitos de raça e de gênero, dentre outros. Havendo, portanto, práticas de extensão que se aproximam e outras que se distanciam dos princípios da Educação Popular.

A extensão, numa perspectiva da Educação Popular, não é neutra, está perpassada por todas as fissuras e vícios das relações do modo de produção capitalista. Entretanto, está permeada pelo "vírus" de relações democráticas, participativas, vivas, da produção de uma cultura mais coerente e comprometida com a formação de bons lutadores.

A Educação popular é vista como processo em construção, requerendo das educadoras e dos educadores paciência histórica no ato educativo, atento ao jeito de fazer que pode acontecer em todo canto e lugar, considerando a diversidade de fazeres no aprofundamento das inquietações, desejos, sonhos, desafios, querer e direitos. Ou seja, o exercício da organicidade que se configura na articulação entre a elaboração subjetiva e as condições de existência das atoras e dos atores do processo educativo.

Pensar a extensão considerando os saberes populares e acadêmicos no modo de sentir/pensar/agir, coloca a possibilidade de diálogo e de vinculação da universidade (ensino/pesquisa/extensão) com a sociedade da qual faz parte.

Neste sentido, é imprescindível consolidar a extensão como um canal de comunicação e aproximação com as organizações de base e de apoio da sociedade organizada (movimentos sociais populares e sindicais), bem como ampliar e fortalecer esses canais dentro da própria universidade, na medida em que nela existem grupos de pessoas que atuam nessa direção.

Desse percurso ficaram lições, que nos mostraram limites na ação da extensão e conseqüentemente, na nossa atuação enquanto profissionais vinculados à instituição universidade. Também elucidamos potencialidades na atuação enquanto relação e aproximação com os movimentos sociais populares e enquanto sujeitos de uma ação educativa na perspectiva da Educação Popular.

Foi desafiante ser pesquisadoras e pesquisadas ao mesmo tempo, no sentido em que estamos inseridas no universo da pesquisa e, em algum momento tivemos que nos distanciar desse universo para olhá-lo de forma menos "apaixonada" e podermos adentrar nas várias dimensões da ação.

Ao nosso ver, a escolha metodológica da pesquisa foi condizente com a prática de Educação Popular que nos propomos. Ao mesmo tempo foi gratificante, no sentido que possibilitou alcançar o objetivo proposto, propiciou o debate, o aflorar da criatividade, a vivência do lúdico, considerando o sentir/pensar/agir das educadoras e dos educadores. Além de proporcionar encontros de troca e solidariedade entre o grupo, resultantes de um querer coletivo, em momentos de incertezas do grupo quanto à produção do trabalho final da Especialização.

A entrevista coletiva facilitada pela oficina com argila funcionou para o grupo como lugar de manufatura e de "mentefatura". O diálogo e a colaboração mútua resultaram numa confluência de pensamento e ação. Em síntese, a oficina se converteu num momento de participação, de comunicação e produção de objetos, que representaram não só o imaginário das concepções construídas e expressadas, mas também as habilidades artísticas contidas nas modelagens plásticas, que estimulavam a reconstrução dos acontecimentos e o surgimento de um novo conhecimento proveniente dessa síntese dialética.

Embora não tenhamos nos aprofundado na questão das relações sociais de gênero, não pudemos deixar de registrar que desde a composição da turma de Especialização, até a composição do grupo pesquisado, a participação majoritária das mulheres (mais de 80%) fica mais do que evidenciada. O que nos leva a fazer algumas indagações: Por que são as mulheres que mais procuram a capacitação? Essa capacitação vislumbra a possibilidade ou o desejo de assumir as direções dos movimentos sociais e dos sindicatos? Será que vêm a capacitação como forma de ascensão nos movimentos e nos sindicatos? Ou ainda como forma de se tornarem mais "sabidas" e mais fortes para o enfrentamento cotidiano, inclusive dos estereótipos de gênero?

O esforço desse estudo configurou-se na tentativa da elucidação e sistematização de concepções sobre E.P., presentes nas falas e nas práticas das educadoras e educadores entrevistados. E por outro lado, pretendemos que a proposta de devolução do trabalho desencadeie novos estudos, como por exemplo um estudo comparativo acerca das concepções de

Educação Popular existentes nas práticas de educadoras e educadores de ONG's e de atividades de Extensão.

Referências

ANDER-EGG, *El Taller, una alternativa para la renovación pedagógica*. Buenos Aires: Magisterio del Rio de la Plata, 1991.

Azevedo, Neroaldo Pontes. *A extensão no lugar devido*. In: Revista de Extensão. UFPB, ano I, nº 1 jun/1996.

Betancourt, M. *El taller educativo*. Santa Fé de Bogota: Secretaría del Convenio Andrés Bello, 1991.

Brandão, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo/SP: Brasiliense, 1995.

_____. (org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo/SP: Brasiliense, 1987.

_____. (org.). *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo/SP: Brasiliense, 1985.

_____. (org.). *Pesquisa participante*. São Paulo/SP: Brasiliense, 1985.

_____. *Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação*. São Paulo/SP: Edições Loyola, 1984.

Calado, Alder Júlio Ferreira. Educação popular nos movimentos sociais do campo: potencializando a relação macro-micro no cotidiano como espaço de exercício da cidadania. In Melo Neto José Francisco de & Scocuglia, Afonso Celso (orgs.). *Educação popular: outros caminhos*. João Pessoa/PB: Editora Universitária/UFPB, 1999.

Cananéa, Fernando Abath. *Extensão universitária: educar e reinventar o poder da sociedade*. In Revista de Extensão. UFPB, ano II, nº 4, abr./1997.

Chauí, Marilena. *Cultura e demolição: o discurso competente e outras falas*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 1984.

Costa, Beatriz. *Para analisar uma prática de educação popular*. Cadernos de Educação Popular, 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1987.

Costa, Marisa Vorraber (Org.). *Educação popular hoje*. São Paulo: Loyola, 1998.

Faria, Hamilton et all. Educação Popular em debate. In *Cadernos de educação popular* nº 13. Petrópolis/RJ: Vozes, 1988.

Freire, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1991.

Freire, Paulo. Mazza, Débora. Nogueira, Adriano. (orgs.). *Na escola que fazemos... uma reflexão interdisciplinar em educação popular*. Rio de Janeiro/RJ: Vozes, 1988.

Freire, Paulo. & Faundez, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1985.

Freire, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo/SP: Editora Moraes, 1980.

Gajardo, Marcela. *Pesquisa Participante*.1986.

Gohn, Maria da Glória. *Teoria dos movimentos sociais*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

Gonzales, Cubelles, M.T. *El taller de los talleres*. Buenos Aires: Talleres Gráficos de Industrias, 1987.

Gramsci, Antonio. *A concepção dialética da história*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

_____. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

Guimarães, Flávia Maia. *A luta pela terra: imaginário e gênero*. João Pessoa/PB: UFPB/CE. 1998 (Dissertação de Mestrado em Educação).

Heller, Agnes. *O cotidiano e a história*. 4ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

Holliday, Oscar Jara. *Para sistematizar experiências*. João Pessoa/PB: Editora Universitária/UFPB, 1996.

Ieno Neto, Genaro. *Extensão universitária*. Texto apresentado no IV Encontro de Movimentos Sociais Populares e experiências de Extensão Universitária na Paraíba. João Pessoa, 2000 (mimeo).

_____. *Uma experiência de aproximação entre a universidade e movimentos sociais na Paraíba*. Anais do I Encontro Nacional de Psicologia Comunitária e Trabalho Social. Belo Horizonte: Tomo I Agosto/1992.

_____. *Memória e formação política de trabalhadores*. UFPB, João Pessoa, 1990 (Dissertação de Mestrado).

_____. *Classes subalternas: um enfoque psicossocial*. In revista de Psicologia. UFCE, Nº 1, vol. 5, jan-jun/1987.

Ireland, Timothy Denis (org.) *Memórias do IV seminário internacional: universidade e educação popular*. João Pessoa/PB: Editora Universitária, 1995.

Jezine, Edineide Mesquita. *Universidade e movimento de educação popular: o sonho possível*. UFPB, João Pessoa: 1997 (Dissertação de Mestrado).

Lakatos, Eva Maria & Marconi, Marina de Andrade. *Metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 1986.

Melo Neto, José Francisco de. Educação Popular - uma ontologia. In: Melo Neto, José Francisco de & Scocuglia, Afonso Celso (orgs.) *Educação popular: outros caminhos*. João Pessoa/PB: Editora Universitária/UFPB, 1999.

_____. *Extensão universitária: em busca de outra hegemonia*. In Revista de Extensão. UFPB, ano I, nº 01, Junho/1996.

Minayo, Maria Cecília de Sousa. (org.). *Pesquisa social - teoria, método e criatividade*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

Neves, Mary Yale Rodrigues. *Análise da prática educativa do projeto de educação integrada em áreas rurais*. UFPB, João Pessoa, 1990 (Dissertação de mestrado).

Oliveira, Jader Nunes. *Na extensão da palavra*. In Revista de Extensão. UFPB, ano II, nº 5, agosto/1997.

Plano Nacional de Extensão. In Revista Inform ANDES. ANDES-SN, Ano XI, nº 96, janeiro/2000:7.

Ponce, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1995.

PROGRAMA DE FOMENTO À EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Ministério da Educação e do Desporto, Comissão de Extensão Universitária. 1995 (mimeo).

Richardson, Roberto Jarry et all. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo/SP: Atlas, 1999.

Rodrigues, Luiz Dias. Como se conceitua a Educação Popular. In: Melo Neto, José Francisco de & Scocuglia, Afonso Celso (orgs.) *Educação popular: outros caminhos*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

Rousseau, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

Sader, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*. 2ª ed. São Paulo/SP: Paz e Terra, 1991.

Sales, Ivandro da Costa. Educação Popular - uma perspectiva, um modo de atuar. In: Melo Neto, José Francisco de & Scocuglia, Afonso Celso (orgs.). *Educação popular: outros caminhos*. João Pessoa/PB: Editora Universitária/UFPB, 1999.

_____. et all. *O servidor público no aparelho governamental do Estado: como acertar no que lhe interessa*. Relatório de Pesquisa - SINDSEP/Oficina do Saber, 1996 (mimeo).

_____. *Universidade e sociedade - como resgatar suas principais relações*. In: Educação e Debate, Fortaleza. Jan-jun/1986. P.1-13.

Serrano, Rossana Souto Maior. *Apresentação*. In: Revista de Extensão. UFPB, ano I, nº 3, junho/1994.

Sime, L. *Educación, persona y proyecto histórica*, In Magendzo, A., *Educación en derechos humanos: apuntes para una nueva práctica*. Chile: Corporación Nacional de Reparación y Reconciliación y PIIE, 1994.

Thiollent, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo/SP: Cortez, 1986.

Torres, Maria Rosa (org.). *Educação Popular: Um Encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

Vasconcelos, Eymard Mourão. Educação Popular em tempos de democracia e pós-modernidade: Uma visão a partir do setor saúde. In: Costa, Marisa Vorraber (org.). *Educação popular hoje*. São Paulo/SP: Editora Loyola, 1998.

A N E X O S

Planejamento do pré-teste

Data: 23/11/99

Dia: 3ª feira

Horário: 13:00 as 15:45 horas

Local: Sala de aula nº 407 – CCHLA/UFPB

População: 25 alunos dos cursos de História, Biologia, Serviço Social e Matemática da UFPB

Disciplina: Psicologia da Educação V

Professora: Flávia Maia Guimarães

Pesquisadoras: Helena Lins e Leidaci Candeia

Material para construção da maquete

03 pranchas de isopor; 06 bolas de argila; 03 caixas de palito de dente; 03 caixas de palito de picolé; 03 colas; 01 pacote de canudos coloridos; 01 rolo de cordão; 03 folhas de papel de seda cores variadas; 01 caixa de lápis hidrocor. Pedra, areia, folhas secas e verdes, galhos... 01 gravador, 02 fitas cassetes

Entrevista coletiva

Planejamento:

Grupo I – Alunas e alunos da Especialização Provenientes de atividades de extensão vinculados a UFPB (Helena Lins)

Grupo II – Alunas e alunos da Especialização Provenientes de ONG's (Leidaci Candeia)

Data: 02/12/99

Dia: 5ª feira

Local: SEAMPO (Entrevista com o pessoal das ONG's) e UNITRABALHO (Entrevista com o pessoal de Extensão)

Horário: 17:30 as 19:30 horas

Público: Alunas e alunos da especialização em E.M.S.

Pesquisadoras facilitadoras: Helena Lins e Leidaci Candeia

Técnica: Construção de maquete em argila sobre as concepções de Educação Popular

Material para construção da maquete:

02 pranchas de isopor; 05 bolas de argila; 03 caixas de palito de dente; 03 caixas de palito de picolé; 03 colas; 01 pacote de canudos coloridos; 01 rolo de cordão; 03 folhas de papel de seda cores variadas; 01 caixa de lápis hidrocor. Pedra, areia, folhas secas e verdes, galhos... 01 gravador, 02 fitas cassetes, 01 fita de vídeo VHS, 01 filmadora, 01 máquina fotográfica

Grupo I – Alunos da Especialização Educação em Movimentos Sociais, representantes de atividades de Extensão vinculados à UFPB

01 – Ivanilda Matias Gentle – COPAC/PRAC

02 – Antonio Mendes da Silva – SEAMPO/CCHLA

- 03 – Joselita Ferreira de Lima – SEAMPO/CCHLA
- 04 – Vanalba Barbosa da Silva – SEAMPO/CCHLA
- 05 – Maria Helena Serrano de França Lins – SEAMPO/CCHLA
(Pesquisadora Participante)

Roteiro das questões norteadoras

- 01 – Representar sua compreensão de Educação Popular, ou seja o que é Educação Popular?
- 02 – O que você conhece, viu ou viveu em Educação Popular?
- 03 – O que é Educação?
- 04 – O que é Popular?
- 05 – Fazemos Educação Popular?
- 06 – O que na minha prática, reconheço/representa, ou ainda o que caracteriza na ação uma perspectiva da E.P.?

Desenvolvimento da oficina

Primeira parte:

Desencadear o processo de discussão a partir da apresentação do roteiro com as questões norteadoras;

Construção da maquete em argila, tomando como base as questões norteadoras;

Segunda parte:

Verbalização, explicitação da representação da concepção de E.P.;

Reflexão coletiva com gravação em fitas cassetes;

Filmagens e fotografias do processo de construção da maquete e da reflexão coletiva.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: possibilidades de diálogo entre o saber acadêmico e o saber popular

Joselita Ferreira de Lima⁷¹

Subjetividade na formação dos educadores populares

Vivemos no contexto de um novo cenário mundial e nacional, onde as tradicionais formas de efetivação da educação popular não causam o mesmo impacto das décadas anteriores.

As categorias de análises adotadas pelos intelectuais de esquerda não dão conta de uma realidade dinâmica e dialética como a atual, como assinala Comblim: “*estamos diante de uma situação nova na qual os modelos anteriores já não se aplicam*” (Comblim, 1996: 17).

Precisamos atualizar nossas matrizes discursivas para que possam nos auxiliar na construção de um novo vocabulário e uma nova gramática que materialize, traduza o momento que estamos vivendo, enquanto educadores populares, como seres humanos que desejam viver numa sociedade onde o lucro não seja sua força motriz, mas o bem estar da maioria.

Os movimentos de Cultura e Educação Popular emergiram no governo Kubitschek (1956-1960), objetivando a conscientização da realidade social, discutindo suas contradições para transformá-la (Jezine, 1997: 125).

Os círculos de cultura, criados pelo referido movimento no final dos anos 60, foi o espaço onde nasceu o método de Alfabetização de Paulo Freire. O respeito ao saber popular e a construção de um saber coletivo, onde educando e educador participassem conjuntamente na compreensão da realidade, pedagogia realizada nestes círculos de cultura, serviram como referência e inspiração na elaboração do método Paulo Freire.

A leitura crítica da realidade realizada nos círculos de cultura independia da alfabetização dos educandos, fato que levou Paulo Freire a refletir sobre a possibilidade de uma

⁷¹ Mestranda em Educação na Universidade Federal da Paraíba.

experiência de alfabetização onde pudesse “*engajar criticamente os alfabetizados na montagem de seus sinais gráficos enquanto sujeitos dessa montagem*” (Gadotti, 1989: 34).

Nesta perspectiva, Paulo Freire torna-se o primeiro teórico a sistematizar uma teoria da educação popular, a ser referência no mundo para os educadores que comungam dos objetivos da ação política-pedagógica explícita em sua obra: “*experimentar uma prática educativa em que, a partir da realidade, e dos interesses daqueles com quem se trabalha, se busca um processo de conhecimento e instrumentação que aumente seu poder de intervir na realidade*” (Gadotti, 1989: 60).

Dentro desta lógica, Paulo Freire resgata no processo de alfabetização “*a educação que invade a vida*”; partindo do particular para o geral., desvelando a realidade, suas determinações, a partir do significado atribuído a determinada palavra, como fruto da vivência cotidiana, objetivando o engajamento político do educando numa ação transformadora da realidade circundante.

No período da ditadura militar, os militantes de esquerda, utilizavam a Educação Popular como instrumento de conscientização política das classes subalternas; acreditando que o conhecimento das causas da opressão teria como consequência a transformação social, mais precisamente, a derrocada do capitalismo e a instauração do socialismo. Essa idéia perdurou até a década de 80.

No final da década de 80 ocorreu a queda do socialismo nos países do leste europeu, o fortalecimento do capitalismo, fruto da tecnologia de ponta, da globalização econômica, da ideologia neoliberal, da idéia disseminada de que não há alternativa econômica fora do capitalismo. É a era da decadência dos Estados nacionais, da desintegração das classes trabalhadoras, com a diminuição dos postos de trabalho, resultante, entre outras coisas, da especulação financeira; da vitória da direita nos processos eleitorais da América Latina.

Todos esses fatores obrigaram os educadores populares a reavaliarem suas práticas educativas, a reverem suas posturas metodológicas. Até então nossas práticas de educação popular tinham como objetivo a construção do socialismo, e este, seria implantado pela classe trabalhadora através da tomada do poder estatal das mãos da burguesia pelo Partido dos Trabalhadores via processo eleitoral, consequência da conscientização política das camadas populares.

Fazendo uma leitura crítica dos fatos, percebemos então, que a prática de nossa “conscientização política” nos processos de educação popular não mobilizou as classes populares para uma transformação social, estas não assumiram o projeto político da esquerda, a direita continua ganhando as eleições. Talvez porque nossa prática de educação popular tenha sido totalitarista e manipuladora; ela de fato, como ressalta Comblim com referência à postura dos intelectuais de esquerda na transformação da consciência das classes operárias, buscava na verdade *“impor às classes populares, os sentimentos e os desejos dos militantes com relação à transformação social”* (Comblim, 1996: 147).

Diferente dos princípios pedagógicos sistematizados por Freire, para quem umas das virtudes fundamentais do educador é *“escutar as urgências e opções do educando”* (Gadotti, 1989: 67).

Tivemos que assumir conscientemente que o socialismo real, nos países onde foi implantado, não foi fruto do desejo da maioria, mas da imposição de um grupo de “iluminados” que acreditavam saber o que era melhor para a população sob seu domínio.

Todos esses fatos tiveram como repercussão uma maior cautela por boa parte dos educadores populares nos trabalhos de estimulação à ação reivindicativa que desenvolvem junto às comunidades, respeitando seus valores, cultura, necessidades, interesses. Tais percepções foram sendo explicitadas nos processos de formação dos educadores populares até tornarem-se um certo consenso.

Num curso de formação de educadores populares do Nordeste, promovido pela EQUIP(Escola Quilombo dos Palmares), que objetiva a formação de dirigentes e educadores, realizado em João Pessoa, no ano de 1991, pude verificar a importância da subjetividade nos processos de formação dos educadores populares

O Curso contou com a participação de vinte e dois educadores populares dos movimentos de saúde, moradia, mulheres, professores, sem teto, deficientes, indígena, e de entidades de assessoria aos movimentos populares.

Durante a primeira etapa do curso, os participantes de vários estados do Nordeste dividiram-se em três equipes de trabalho para a realização de um exercício metodológico do trabalho de formação, que seria a elaboração de um projeto de intervenção, no espaço de dois anos, no processo de ocupação de terra nos terrenos públicos que originaram a favela

Gauchinha I, tendo como objetivo dar continuidade ao processo de luta dos moradores, marcado pela desmobilização no ano de 1990.

Na realização de tal empreendimento, tínhamos como subsídio uma pesquisa sobre o processo de ocupação da favela em 1978, analisando a conjuntura nacional, regional, local e a presença dos agentes externos que influenciaram no processo.

A segunda etapa do trabalho seria a apresentação dos projetos, onde cada grupo analisaria o trabalho do outro, levantando dúvidas, concordâncias e discordâncias, considerando os objetivos a curto e longo prazo, a metodologia, a forma de inserção na favela, para que tais análises pudessem auxiliar na construção de recomendações metodológicas nos trabalhos de educação popular junto aos movimentos populares.

No processo de avaliação dos projetos, foram analisadas nossas práticas educativas, nossas posturas pedagógicas. Percebemos que os projetos refletiam nossa crença de que a simples transformação do sistema econômico e político garantiria por si só, a realização de todas as nossas expectativas com relação ao que seria uma sociedade justa e igualitária, onde o bem-estar humano fosse a referência. Tivemos que desconstruir essa imagem.

Percebemos nossos erros e equívocos metodológicos, constatamos a presença de novos aspectos que deveriam ser considerados na realização da educação popular, como a subjetividade, a fantasia e os sonhos das classes populares.

Avaliamos tudo a nível cognitivo, apenas compreendendo que nossas metodologias precisariam ser reformuladas.

Sofremos com a desconstrução de nossas posturas pedagógicas. Foi um processo doloroso, sofremos de forma isolada e individual. Na busca de uma melhor compreensão sobre como redimensionar as práticas de educação popular, evitamos tocar na emoção que movem tais práticas, como se o nosso desejo, nossa paixão não fizessem parte do processo de conhecimento. Isso me fez lembrar um trecho do discurso de uma oradora numa turma universitária, referindo-se aos estudantes, ela fala do aprendizado do *“jogo da intelectualização como uma maneira confortável de evitar a vida...”* (Rogers, 1978: 250).

Talvez ainda estivéssemos sob a idéia de que, as questões da subjetividade fossem valores burgueses, que deveriam ser esquecidos em função de uma luta maior, a tomada do poder político, idéia tão disseminada entre os militantes de esquerda..

Uma oficina do corpo, realizada para aliviar o cansaço do curso, mostrou outra face: fez emergir as emoções que mobilizavam a atuação nas práticas educativas de educação popular. Na emergência dessas emoções, partilhamos nossa frustração e nossa dor frente a uma sociedade que não corresponde às nossas expectativas, ao nosso desejo de vida digna.

Percebemos que a vivência coletiva de nossas dores e esperanças, compartilhadas na construção do conhecimento, fortalece-nos e serve como energia revigoradora. Tornamo-nos solidários na dor e no amor, cúmplices da mesma busca. *“Até que você me revele as esperanças que movem suas mãos, não posso amá-lo. Talvez você odeie aquilo que amo! Como podemos caminhar juntos se os nossos corações estão ligados a valores diferentes?”* (Alves, 1987: 167).

As falas dos cursistas na avaliação sobre o significado do curso em termos de aprendizagens mostrou que *“o afetivo é determinante na construção do conhecimento”* (Gadotti, 1989):

- sonhar é possível, o melhor sonho é junto;
- o individual não se sobrepõe ao coletivo nem vice-versa;
- ter clareza do que é e porque queremos;
- trabalhar mais o relacionamento e o aspecto pessoal dos militantes;
- trabalhar as sensações;
- solidariedade entre os militantes, trabalhar a disputa pelo poder;
- buscar elementos na subjetividade para o projeto do futuro;
- socializar as angústias, tristezas e alegrias;
- investir no corpo como espaço de formação;

As práticas de formação para educadores populares, embora já incorpore às recomendações metodológicas um certo consenso da importância de considerar a influência das paixões, dos sentimentos, dos afetos sobre o agir e o pensar das pessoas, considerando a educação com *“a produção ou reprodução de modos de sentir/pensar/agir.”*, ainda não assumiram como consenso o fato de que os educadores populares também são pessoas, cujo agir e pensar são influenciados por estes mesmos fatores, não somos seres alienígenas desprovidos de subjetividade.

Referências

Alves, Rubens. *Gestão do futuro*. São Paulo: Papirus, 1987.

Comblim, José. *Cristãos rumo ao século XXI* - São Paulo: Paulus, 1996.

Gadotti, Moacir. *Um convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989. (Série: pensamento e ação no magistério).

Jezine, Edineide Mesquita. *Universidade e movimentos de educação popular - um sonho possível (uma análise da prática extensionista do SEAMPO)*. João Pessoa: UFPB, 1997. (Dissertação de Mestrado).

Rogers, Carl. *Sobre o poder pessoal*. Santos: Martins Fontes, 1978.

Sales, Ivandro da Costa. *Educação popular: uma perspectiva, um modo de atuar* - João Pessoa: 1998. (mimeo).

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E SABER POPULAR

Roberto Mauro Gurgel Rocha⁷²

“ Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética de meu mover-me no mundo. Se sou puro produto de determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço ao mover-me no mundo e se careço de responsabilidade, não posso falar em ética”. (Freire, 1998: 21)

Uma reflexão inicial

O livro escrito por Oto Maduro, intitulado “Mapas para a Festa : Reflexões Latino-Americanas sobre a Crise e o Conhecimento”, representa, certamente, um dos mais interessantes textos para quem deseja analisar o *conhecimento* a partir de sua dimensão *popular*. É representativo de uma contribuição da América Latina, onde historicamente, social e culturalmente, econômica e politicamente estamos situados, sendo por esta razão uma construção fecunda no sentido da compreensão de nossa gente.

Maduro, nos fala da necessidade da comemoração, da *festa*, mostrando que “na América Latina, para um número cada vez maior de pessoas : a vida, e, a festa se tornam cada vez mais difíceis...mas, por isso mesmo mais urgentes...”

“Os tempos difíceis duros e cheios de sofrimento quando rareiam as ocasiões para festejar – talvez sejam aqueles em que nós, seres humanos, sentimos mais clara, aguda e fortemente a necessidade de *conhecer* a realidade que nos rodeia procurar compreender o que está acontecendo, para ver se é possível fazer alguma coisa que nos traga de volta a tranquilidade...e nos dê razões para uma festa!” (Maduro:1994,12)

⁷² Professor Aposentado da Universidade Federal do Maranhão. Secretário Executivo da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Seção Maranhão.

Para o autor, “a vida humana – é entre outras coisas – uma busca constante de motivos para festa”, uma festa onde os obstáculos dolorosos estão entre os principais estímulos do esforço humano para *pensar, conhecer, compreender e transformar* a realidade circundante”. Segundo ele, poderíamos imaginar o conhecimento humano como uma tentativa de elaborar/esboçar “mapas para a festa. E o que seriam nesta dimensão cartográfica, tão bem trabalhada também por Boaventura Cunha, os “mapas para a festa”. Maduro especifica que estes representam “uma espécie de roteiros para tentar achar caminhos que nos levem de volta à vida feliz, a uma vida que mereça e facilite ser frequentemente festejada com *alegria, prazer e gosto*” (ibid.: 13).

O *conhecimento*, segundo o autor, seria precisamente o esforço para “classificar, entender e explicar como é por que a realidade é, como é, e funciona como funciona”. Para que possamos chegar à concepção de Saber, Maduro, nos mostra que “em latim *saber* se diz *scire*, advindo daí “a palavra scientia” que ainda no século XIX significava *as coisas sabidas*” os saberes (ibid.: 53).

Aprofundando sua reflexão referente a conhecimento Maduro, explicita que “nossa experiência tem um decisivo impacto sobre nosso conhecimento da realidade”.

“Nossa vida, nossa experiência – pessoal ou coletiva – influi vigorosamente sobre nosso conhecimento, sobre aquilo que conhecemos e a maneira como conhecemos. Nossa experiência tem também repercussões – e talvez isto seja mais importante ainda – naquilo que ignoramos e na maneira como nos arranjamos para não conhecer algumas coisas e para negar ou justificar este desconhecimento”...”a vida, a experiência tanto individual como coletiva, muda o nosso modo de ver a realidade, nossa idéia do que é ou não é conhecimento, do que é ou não é verdade”. (Maduro: ibidem 27/28)

Nossa experiência reflete largamente o que vivenciamos no passado e o que estamos vivenciando no presente. Certamente, precisamos ter uma forte dose de “*utopia*”, que amplie os nossos horizontes para pensar no futuro e nos dê forças para enfrentar as dificuldades do momento atual com sonhos de uma sociedade mais justa.

Alguns questionamentos a partir do pensar de Oto Maduro

Quando recebemos o convite do Prof. José Neto para redigir um texto sobre “Extensão universitária e saber popular”, muito nos animamos, sobretudo pela oportunidade de refletir sobre uma temática que acreditamos seja de essencial importância para as universidades públicas brasileiras ou mesmo para as instituições de educação superior de uma modo geral. Cremos, que, a reflexão somente poder-se-à dar em uma dimensão mais ampliada, levando em conta a relação “universidade e saber popular”, considerando a gravidade dos problemas enfrentados pela sociedade brasileira hoje.

Nos perguntamos, até onde existe uma relação concreta e respeitosa entre universidade e povo? Até onde a instituição do *pensar científico*, vem interagindo efetivamente com o *saber popular*? Que valores vem sendo trabalhados na extensão universitária hoje? Até onde a extensão universitária não continua a ser um ato de levar o saber dos que se julgam superiores àqueles que se julga não saberem, conforme nos alertava Paulo Freire? Como a ação extensionista vem sendo desenvolvida presentemente, que resultados vem apresentando, que mudanças concretas vem provocando a nível da universidade e da sociedade?...E muitas e muitas outras questões foram permeando o meu imaginário...

Para um amparo teórico e refletido sobre saber popular e vida, nada melhor do que levar em conta o pensar de Oto Maduro. Daí o sentido da reflexão teórica inicial, que nos dá uma base para pensar, que não se limita às estreitas possibilidades de muitos que pensam políticas públicas restritas, excludentes, limitadas a um Projeto Neo-liberal, cada vez mais discriminador elitista. Maduro nos fala dos segmentos populares na condição de gente, de sujeitos sociais capazes de participar da construção de um mundo novo, mais humano, onde conforme Leonardo Boff, predomina o *saber cuidar da nossa casa maior-a terra; o saber cuidar das crianças, dos velhos, dos mais pobres, dos desempregados, dos miseráveis. Um mundo novo onde todos tenham o direito de ser felizes...*

Maduro enfatiza ainda que, nosso conhecimento sobre a realidade, é influenciado por nossa vivência do passado e pela nossa vivência atual.

No sentido de resgate de nossas concepções, procuraremos proceder uma rápida regressão histórica, onde colocamos nossa caminhada extensionista, o que nos permite uma compreensão de nossa visão sobre a extensão e uma justificativa de nossas inquietudes no presente. Cremos que assim contribuiremos para o resgate de nossa práxis extensionista, mostrando fatos fundamentais para compreensão do perfil do extensionismo brasileiro no presente.

Uma caminhada propiciada pelo extensionismo universitário

Nosso compromisso com a extensão universitária é datado de nossa própria chegada a universidade na condição de estudante, carregado de sonhos, de expectativas em relação a uma educação superior que, segundo esperávamos, teria algo diferente dos demais níveis de ensino pelos quais tínhamos passado...

Nossas expectativas foram um tanto frustradas e com a decepção chegamos a pensar em abandonar nosso curso superior. Contudo, na universidade, nos meados dos anos 60, conhecemos algumas pessoas – professores, universitários, elementos representativos da sociedade civil – tentando aprender e apreender do mundo, aquilo que não tínhamos encontrado nos currículos e programas da instituição da educação superior.

Em nossa busca, na direção de uma educação diferente, que nos levasse à compreensão do mundo, nos identificamos com os militantes da *Juventude Universitária Católica – JUC*, um dos grupos mais aguerridos de então, que procedeu nossa iniciação na *universidade da vida*, no conhecimento do social. A JUC, levou-nos ao movimento estudantil e nos permitiu conhecer lideranças ainda hoje lembradas como é caso de Herbert de Sousa – o Betinho e Frei Tito, e outras ainda vivos como é o caso de Luis Eduardo Wanderley, Aldo Arantes, etc.

Como militante de JUC, tenho de lembrar dentre outros dos companheiros militantes Raimundo Holanda Farias, José Maurício Pereira, Pedro Jorge Ferreira Lima, com os quais participamos da experiência da *Equipe Piloto Jucista* do Curso de Agronomia da Universidade Federal do Ceará. Fazíamos um trabalho de assistência a plantios feitos por agricultores do cinturão verde da cidade de Fortaleza e orientávamos crianças órfãs em plantios de hortaliças na área de um orfanato. Esta experiência mesmo sem o rótulo de extensão, já era indubitavelmente uma formulação extensionista. Através dela aprendemos que o **erro** também faz parte do processo de aprendizagem, conforme salientam as pedagogias atuais, que contestam o paradigma das certezas. No orfanato, procurando vivenciar uma prática profissional, orientamos uma plantação de pimentões com metodologias participativas, sendo surpreendidos na época da frutificação e colheita com bonitas beringelas, na medida em que, mesmo como alunos universitários, não soubemos distinguir as sementes que nos foram oferecidas...Ainda que envergonhados, tivemos a

coragem de voltar, e dialogando com as crianças e o orientador da horta, mostrar que temos vulnerabilidades e estamos em constante processo de aprendizagem...

Depois de formados tivemos chance de fazer um Curso sobre Desenvolvimento Rural, em Israel, que nos permitiu ao retornar um convite da Universidade Federal do Maranhão, para, a partir de 1970, coordenar o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária – CRUTAC-Ma. Nesta experiência institucional tivemos um aprendizado bastante rico, exercido de forma competente, mesmo que com algumas limitações.

O CRUTAC-Ma, desenvolvia um treinamento interdisciplinar, através de um estágio com duração de 2 a 4 meses, vivenciado em média por 50 universitários. Os estudantes eram apoiados por docentes que passaram a residir no interior, no município de Pedreiras, ou por profissionais lá residentes que foram contratados como docentes para o cumprimento da supervisão do estágio. Vale salientar que havia um caráter de obrigatoriedade para alguns cursos e que muitos universitários reagiram à participação. Porém, ao término do estágio, em lágrimas, muitos deles desejavam prorrogar o período...O assessoramento pedagógico através do Padre Roberto Etave, um Padre operário francês, um Rogeriano nato, fazia de nossos jovens, pessoas mais sensíveis, que, na convivência com a comunidade aprendiam a ser mais gente...

O nosso primeiro grande aprendizado no CRUTAC-Ma, deu-se, quando chegamos a Pedreiras durante a realização do Treinamento básico, levando um Plano de Ação julgado perfeito em sua preparação, nos departamentos acadêmicos e cursos. Tivemos a rejeição dos grupos comunitários, que declararam não ver sentido em nossas proposições

Em lugar dos nossos Projetos departamentalizados, a comunidade, cobrou e conosco construiu projetos interdisciplinares, onde se destacavam: o Projeto Saúde Comunitária, o Projeto de Apoio aos Sindicatos, o Projeto Educação Popular, o Projeto de Apoio as Comunidades Rurais. *Aprendemos a agir interdisciplinarmente com a população.* Vale destacar que nos momentos em que os alunos saiam da área a comunidade garantiria a *continuidade das ações*, fazendo a ponte entre os universitários que partiam e os que chegavam. Tivemos um treinamento em Serviço, bem mais rico certamente...

Vivíamos ainda em plena ditadura e com o povo aprendemos a montar nossas *estratégias de sobrevivência*. Paulo Freire era um nome proscrito e proibido, para os que

fizeram acontecer o Golpe de 1964. Como estratégia aplicávamos o método Paulo Freire, sem enunciar o nome deste grande educador...

Fazíamos um trabalho usando técnicas de áudio visual, através de um Centro habilmente conduzido pela Professora Maria Teresa Poggi, vinda da Itália com larga experiência.

Tínhamos na Equipe de Supervisão, pessoas sensíveis como a Prof.^a Rosa Mochel – importante liderança comunista, o professor Jackson Lago – hoje Prefeito de São Luis. Dentre os estudantes, muitos são presentemente, figuras de liderança no cenário estadual. O CRUTAC-Ma estendeu-se depois à região de Codó, onde ainda hoje, apesar de já extinto a muito tempo, é a figura emblemática através da qual a comunidade lembra a universidade.

Graças ao CRUTAC-Ma, travamos contatos com *o conceito de extensão universitária*, em encontros promovidos pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, por meio do Projeto CR 11-PT-5. Foi igualmente por intermédio CRUTAC-Ma, que tive chance de conhecer o Prof. Onofre Lopes, então Reitor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte e criador da experiência original do CRUTAC, que posteriormente se estendeu a 22 estados brasileiros. Onofre Lopes, foi certamente uma das mais importantes figuras na prática do extensionismo universitário brasileiro, sendo depois coordenador da Comissão Nacional Incentivadora dos CRUTAC's - CINCRUTAC no Ministério da Educação – MEC. E foi o Dr. Onofre, que em sucessivas visitas ao Maranhão, conhecendo a competência da equipe maranhense, nos levou a participar de sua Assessoria no MEC propiciando nossa presença na 1ª Comissão de Integração MEC-MINTER, visando a interação de ações entre os CRUTAC's e os Campi Avançados – Projeto Rondon. Posteriormente, fomos guindados à condição de Coordenador Nacional de Extensão Universitária do Departamento de Assuntos Universitários, do Ministério de Educação, onde juntamente com Ana Rita Suassuna, Dalva Pereira e Inês Maria Carvalho Silva tivemos a oportunidade de trabalhar em universidades de todo o país. Lançamos o 1º Plano Esquemático de Extensão Universitária e tivemos um forte movimento de criação de Coordenações ou Pro-Reitorias de Extensão. Promovemos seminários e cursos, bem como criamos equipes de supervisão, acompanhamento e avaliação, o que deu à extensão universitária uma maior organicidade. Fi-

zemos alianças com outras instituições governamentais e organizações do movimento social o que ampliou mais ainda o nosso espaço de trabalho...

Dentre os frutos teóricos surgidos na época, valem salientar as discussões sobre: a questão do *relacionamento extensão/estágios* funcionando estes como campo para o exercício de práticas curriculares; o exercício da *extensão como momento de aplicação do conhecimento* no processo ensino/aprendizagem; a *indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão*, na relação entre teoria e prática; o salientar da extensão universitária processual, funcionando como algo próprio e permanente na instituição de educação superior; a dimensão da extensão universitária como ato pedagógico, que tem de existir mesmo na prestação de serviços...

Foi também neste momento que retomamos o contato com Paulo Freire, especialmente, através da discussão e tentativas de aplicação de suas reflexões, em nossa ação na CODAE.

Freire nos alertava para os perigos que o conceito de extensão representava, na medida em que estender significa não somente o levar do conhecimento dos que pensam saber, aos que pensam que nada sabem. Os intelectuais, os universitários, muitas vezes, sem o perceber, veem a população com que trabalham, na condição de objeto e lamentavelmente perdem a oportunidade de enriquecer-se com o saber do outro, um saber diferente, mas, indiscutivelmente rico e portador da experiência do cotidiano. Em sua concepção de educação libertadora, em lugar de uma educação domesticadora, Paulo Freire mostrava a necessidade de uma *relação dialógica entre sujeitos*, sujeitos que pensam e trocam saberes, o que indicava um caminho mais coerente para a extensão. Extensão, segundo ele tinha uma relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo invasão cultural, manipulação, superioridade - de quem entrega o conteúdo, inferioridade dos que recebem e funcionam como recipiente do conteúdo. Como educador, destacava que, aqueles que participam da ação com comunidades na condição de agentes sociais tem de ter a tarefa de *comunicação* e não de extensão. Comunicação, como ação e reflexão entre semelhantes, portadores, contudo, de formas de saber diferenciado...

A contribuição de Freire, serviu-nos para repensar as nossas formas de atuação e a partir de então, na medida em que não podíamos nos expressar através de suas propos-

tas, incorporamos ao conceito de extensão universitária, a sua concepção de comunicação, passando a falar de uma extensão dialógica, de um processo de ida e volta entre universidade e sociedade, entre outros aspectos. Muito nos enriqueceu a contribuição da Técnica chilena Maria Molina, contratada nos inícios dos anos 70 pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, bem como nos orientaram os escritos do Professor Newton Gonçalves, que, ocupando a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará, deram um encaminhamento às concepções de Freire. Sem falar em seu nome uma só vez, ambos aprofundaram alguns pontos fundamentais de sua obra...

Vale lembrar sempre o alerta de Paulo Freire quando nos indicava que: “ *educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a sede do saber, até a sede da ignorância para salvar, com este saber os que habitam nesta*”.

E mostrando o risco de fazer do extensionismo uma pura domesticação Freire enfatizava:

“ Ao contrário, educar e educar-se na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais” (Freire, 1975: 25).

E completava :

“... o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformações e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações” (ibid.: 36).

Veja-se quanta grandiosidade havia nesta forma de pensar. Podemos assegurar que o espírito de Paulo Freire, foi o divisor de águas no sentido de uma construção mais crítica e substancial em relação às concepções dos que vivenciaram ou vivenciam o extensionismo universitário. Lamentavelmente, muitos somente se apropriam do seu conhecimento através de seus pressupostos teóricos, que são usados em amplos discursos que não casam com suas práticas cotidianas. Outros nem sequer sabem o que foi a contribuição de Freire...E perdemos a oportunidade de um extensionismo mais autêntico,

mais vivo e funcionando realmente como um processo dialógico de troca ou conforto de saberes.

Os anos 70 foram anos de organização institucional da extensão e de muitas discussões através de seminários, cursos, congressos, que criaram uma unidade de ação entre as instituições de educação superior. Mesmo que, na maioria das vezes tendo-se propostas oriundas do Ministério de Educação e vindas de cima para baixo, criou-se um clima de deu à extensão universitária uma visibilidade no plano das instituições da educação superior.

Os anos 80, foram tempos de reconstrução democrática da sociedade brasileira, tendo-se a oportunidade de observar uma maior participação dos atores sociais na construção de nossas políticas. No caso da extensão universitária verificou-se uma profunda diferenciação dos programas e projetos, que passaram a ter uma elaboração mais de base e de baixo para cima. O Ministério da Educação assumiu gradativamente uma posição de apoio, o que continuou a ser a tônica dos anos 90. A partir de então a extensão incorporou o conceito de universidade cidadã, dando-se um passo significativo com a constituição do Fórum de Pro-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, surgido durante o encontro realizado em Brasília, nos dias 04 e 05 de novembro de 1987.

Dentre as ações do Fórum vale lembrar a elaboração do Programa de Fomento à Extensão Universitária, uma programação que procurou garantir recursos financeiros às universidades melhor estruturadas, mediante análise de projetos por um Comitê Assessor do qual participamos com outros companheiros, dentre os quais o Professor Renato Hilário da Universidade de Brasília, que muito contribuiu para a prática e teorização do extensionismo universitário. Os Pro-Reitores passavam a estruturar-se de uma forma regionalizada, apesar de articulação nacional. Além dos Seminários Nacionais, foram sistematizados seminários regionais, criou-se os “Cadernos de Extensão Universitária”, ampliaram-se as parcerias da extensão. Para uma análise da trajetória do Fórum é interessante ver a coletânea organizada por Maria das Dores Pimentel Nogueira.

Com a criação do Fórum passou-se a adotar um conceito de extensão universitária ainda hoje vigente e que garante uma unidade de ação às experiências nacionais.

Segundo este conceito: “A *extensão universitária* é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e a sociedade”.

E na maior explicitação do conceito se estabelece que :

“ A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão aprendizado que, submetido à reflexão teórica será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece **troca de saberes** sistematizado-acadêmico e *popular*, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria e prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social ”.

Conforme se pode verificar o discurso dos extensionistas, passa a abrir espaço mais definido em relação ao *saber popular*, o que motivou nos anos 90 a uma incursão das universidades no sentido de apoio a projetos de iniciativa do movimento social.

Além disso, criaram-se núcleos de trabalho, grupos de estudo e pesquisa, que, propiciando a articulação com a extensão ou melhor dizendo por via desta, ampliaram as possibilidades de uma ação parceira entre universidade e sociedade. Vale salientar dentre os grupos de estudo, o trabalho feito sob a coordenação do Professor Michel Thiollent, reunindo as Universidades Federais de São Carlos e do Rio de Janeiro, a UNIRIO e trabalho do Grupo de Pesquisa em Extensão Universitária Federal da Paraíba.

Como se pode verificar a trajetória da extensão universitária no Brasil, tem muito a ser refletido e revisto. Tivemos a chance de participar desta trajetória e poder dizer que estivemos ali na condição de ator social, nas suas diferentes fases. Isto nos dá a condição de fazer algumas considerações sobre a relação extensão universitária/saber popular, sem uma preocupação finalística e mais como provocação para um debate que precisa ser continuamente alimentado...

Extensão universitária e saber popular

A apreciações feitas no presente artigo nos levaram a alguns questionamentos sobre o relacionamento entre a Universidade e Sociedade, levando em conta que os saberes populares e os saberes sistematizados, embora diferentes entre si, se formam e reformam e “quem é formado forma-se e forma ao ser formado.(freire: 1998,25) “O aprender precedeu o ensinar ou, em outras palavras ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender”.(Freire: idem, 26). A troca de saberes é um aprender dialógico onde os dois lados que integram reaprender suas formas de ler o mundo e de agir sobre este.

Neste reaprender conjunto é bom que se leve em conta alguns indicativos feitos por Edgar Morin em relação aos Sete Saberes essenciais do Futuro, os quais devem levar a educação do futuro a “tratar em toda sociedade e em toda cultura, sem exclusividade nem rejeição segundo modelos e regras próprias a cada sociedade e a cada cultura”.(Morin, 2000: 13). Para Morin a educação necessária ao futuro deve fornecer um conhecimento pertinente e global que nos ensina a compreender nossa condição humana e nossa identidade terrena. A educação deve igualmente ter por base uma ética do gênero humano que privilegia as identidades, sem deixar de lado o coletivo. Deve fomentar o ensino da compreensão, à prática da convivência em lugar da concorrência, o preparo para o enfrentar das incertezas na medida em que “ é preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza ”(ibid.: 16). O esperado não se cumpre, e ao inesperado um deus abre caminho”(ibidem).

E finalmente Morin nos adverte para o fato de que:

“É necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão” (ibid.: 14).

Os alertas de Morin, nos mostram que muito temos a *reconstruir e a reencantar* em nossa educação. Nossas escolas onde as universidades estão incluídas, muito tem a alcançar na direção dos “Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro”...Nossas instituições de ensino superior ainda conta com um significativo quadro de profissionais portadores de um tipo de saber parcial *especialista* com linguagem difícil de ser assimilado pelo povo; são *positivistas* muitas vezes (mesmo que rotulando-se de dialéticos). A nossas universidades ainda fomentam a consciência em seus vestibulares, em avaliações onde ainda se usam as

provas, em lugar de trabalhos que sirvam realmente como instrumentos de avaliações de aprendizagem...Os nossos critérios de avaliação muito diferem dos critérios do saber popular, mais misoneista e inorgânico que o saber acadêmico, mas o primeiro tem mais conteúdo de gente. Lembramo-nos, de um agricultor com quem vivenciamos uma experiência no interior do Maranhão, que julgando os profissionais que por lá passavam destacava que os conhecia em função de seu *brilho nos olhos*. Os de muito brilho eram reconhecidos como aliados; os de médio-passageiros; os de pouco brilho vinham para dar um recado e ir logo embora e a população os aceitava, porque, “quem está no chão do chão não passa” e ela precisava de aliados para melhor compreender sua realidade e seus espaços de luta. A parceria universidade/movimentos sociais, tem de pautada em fatos ou realidades concretas, sem o superestimar ou subestimar o valor dos níveis de saber que se encontram, se confrontam ou dialogam. E muito existe a ser trilhado na direção do aprender.

A universidade, é, certamente o espaço privilegiado do saber pensar e Pedro Demo, nos orienta que :

“ Saber pensar não é algo avesso a títulos acadêmicos, mas não se correlaciona diretamente com eles. É outra coisa. É saber reconhecer rapidamente as relevâncias do cenário e tirar conclusões úteis, ver longe para além das aparências perceber a greta das coisas, inferir texto inteiro de simples palavra, porque, a bem entendedora, uma palavra basta ”(Demo, 2000: 17).

O autor nos alerta contudo, que, muitas vezes nas instituições educacionais em vez de aprender, “por vezes desaprendemos, mormente quando somos submetidos a processos institucionais reprodutivos”(ibid.: 17). Saber pensar é o centro da cidadania, a gestação de autonomia e “autonomia é conquista árdua nunca terminada”(ibid.: 19).

Especificamente em relação à extensão universitária, não podemos deixar de registrar avanços, onde podemos salientar entre outros aspectos a ação do Fórum de Pro-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras; a criação do Fórum de Pro-Reitores das Universidades Comunitárias Brasileiras(as quais mesmo classificadas como privadas pela LDB, em muitos casos desenvolvem uma ação social de grande peso - considere-se por exemplo o caso da Universidade de Ijú); a constituição de Núcleos e Grupos de Estudo; Os estudos realizados: os trabalho sociais desenvolvidos através de cursos, programas, estudos, etc...Apesar de uma preocupação com um caráter proporcional da exten-

são ainda vemos acontecerem em grande escala o assistencialismo, as práticas ocasionais ou de fim de semana, com o deslocamento de estudantes sem a orientação de seus professores. O mesmo Pedro Demo, em artigo bastante crítico publicado em coletânea organizada pela Prof.^a Maria Ozanira da Silva e Silva sobre o título: “O Comunidade Solidária: o não-enfrentamento da pobreza no Brasil, nos alertava para o fato de que:

“ A assistência mal posta pode ter efeito deseducativo típico, porque educa para a submissão, à medida que, em vez de reforçar o desafio da emancipação, solapa a competência política de se fazer sujeito capaz de história própria. Em vez de suportar o projeto da autonomia, pode mergulhar o pobre em dependência irreversível, confirmado nele a idéia perversa de que a opressão somente pode ser superada pelo próprio opressor ”.(ibid.: 45)

A extensão universitária deve ter o cuidado de não agregar a universidade a programas de instituições governamentais ou não governamentais, que não tratem das questões básicas de nossa gente através de práticas que visam a sua promoção preferencialmente ou que dêem à assistência, um caráter residual “pois é com resíduos que se trata a população também considerada resíduo”.(Demo: 2001,47). Temos de ser bastante cuidadosos e cautelosos em nossas parcerias e alianças, as quais, muitas vezes nos acenando com apoios financeiros ou proposta de valiosos apoios técnicos, nos levam a assumir propostas de caminhar na direção contrária aos interesses do povo, à sua emancipação.

A reflexão nos leva a repensar a questão da prestação de serviços por via da extensão universitária, privilegiando basicamente a questão da captação de recursos financeiros. Muitas vezes, agregamos as universidades a instituições, programas ou projetos que pouco ou quase nada tem a ver com a educação superior... Não podemos esquecer que a universidades, como instituições do campo da educação, tem como tal um compromisso educativo, onde a própria prestação de serviços deve ter um caráter de aprendizado.

Por outro lado, a Universidade não pode esquecer a sua condição de instituição de educação superior. Educação Superior que se mede pela qualidade de seu ensino, de sua pesquisa, de sua extensão e de atendimento a outras demandas sociais. Superioridade que se mede em função de um pensar crítico, tão necessário nos tempos presentes. Precisamos denunciar as injustiças e anunciar os rumos de uma sociedade mais justa. Não podemos ser parceiros do “Partido da Insensibilidade”, que se comove com as situações das novelas da Globo, com as informações virtuosas passadas à distância, mas, não se comove com a situ-

ação das famílias de rua que moram debaixo das pontes; com a situação da prostituição infantil; com o desemprego; com a fome; com a violência que é marco da sociedade atual no país...

Para finalizar, gostaríamos de reproduzir a opinião de Paulo Freire, em artigo escrito pouco antes de sua morte, onde expressa sua indignação, a qual apesar do caráter de angústia e revolta não deixa de ser carregada de esperança. Diz-nos Freire :

“ Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torna-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”. “ Desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros”...(Freire, 2000: 17)

Referências

Silva e Silva, Maria Ozanira da (coord) *O comunidade solidária: o não enfrentamento da pobreza no Brasil*. Cortez Editora: São Paulo, 2001

Demo, Pedro. *Saber pensar*. Cortez: São Paulo, 2000.

Freire, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 2ª edição : Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1979.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 8ª edição, Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1998.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. Editora UNESP; São Paulo, 2000;

Gonçalves, Newton. *A extensão como uma das funções básicas de universidades*. In: Coleção de Documentos sobre Extensão Universitária. Brasília. DDD/MEC, 1976;

Maduro, Oto. Mapas para a festa: reflexões latino-americanas sobre a crise do conhecimento. Vozes: Petrópoles, 1994;

Molina, Maria Valenzuela. *Extensión universitaria*. S/1. CRUB, 1968, 67 p, Mimeo

Morin, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. Cortez Editora/UNESCO: Brasília – DF, 2000;

Nogueira, Maria das Dores Pimentel. *Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas*. Pro-Reitoria de Extensão/Fórum de Pro-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: Belo Horizonte, 2000;

Rocha, Roberto Mauro Gurgel. *Extensão universitária: comunicação ou domesticação?* Cortez Editora/Editora Autores Associados/Edição UFC: São Paulo, 1986

A Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. In: Construção conceitual da extensão universitária na América Latina”. UNB/Fórum Nacional de Pro-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras e Unión Latino-Americana de Extensión: Brasília, 2001.

Extensão universitária: momento de aplicação do conhecimento. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Mimeo a ser editado em 2002.

Santos, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice: o social e o político na Pós-Modernidade. 6ª edição, Cortez Editora: São Paulo, 1999.

CONTRA CAPA

Extensão universitária – diálogos populares tenta mostrar que nestes tempos de discurso fácil, cheio de afagos e de retórica dirigida ao povo, cada dia, se faz necessário um olhar crítico sobre as situações que compõem esse quadro de realidade. A crítica com dupla dimensão, tanto de positividade como de negatividade. Negatividade, enquanto capaz de não permitir o estabelecimento daquilo que, efetivamente, não é. Positividade, enquanto em condição de superar o estabelecido, com avanços no sentido da organização do povo.

A extensão pode, portanto, superar as tantas possibilidades de sua realização, sobretudo o sentido dominante de assistência, para assumir um discurso e realização pautados pela dimensão do trabalho social útil, contribuindo para o exercício efetivo de cidadania, significando participação. Mas, também, um trabalho onde se buscam objetos de pesquisa para a realização da construção do conhecimento novo ou reformulações de verdades existentes. Esses objetos pesquisados são também os constituintes de outra dimensão da universidade: o *ensino*. É também um trabalho de busca de objeto para a *pesquisa*. A extensão configura-se e concretiza-se como *trabalho social útil, imbuído da intencionalidade de pôr*

em mútua correlação o ensino e a pesquisa. Portanto, é social pois não será uma tarefa individual; é útil, considerando que esse trabalho deverá expressar algum interesse e atender a uma necessidade humana. E, sobretudo, é um trabalho que tem na sua origem a intenção de promover o *relacionamento* entre ensino e pesquisa. Nisto, e fundamentalmente nisto, diferencia-se das dimensões outras da universidade, tratadas separadamente: *o ensino e a pesquisa.* Através desse *diálogo*, pode cumprir o seu papel acadêmico contribuindo, de forma concreta, para a produção teórico-acadêmica.

José Francisco de Melo Neto