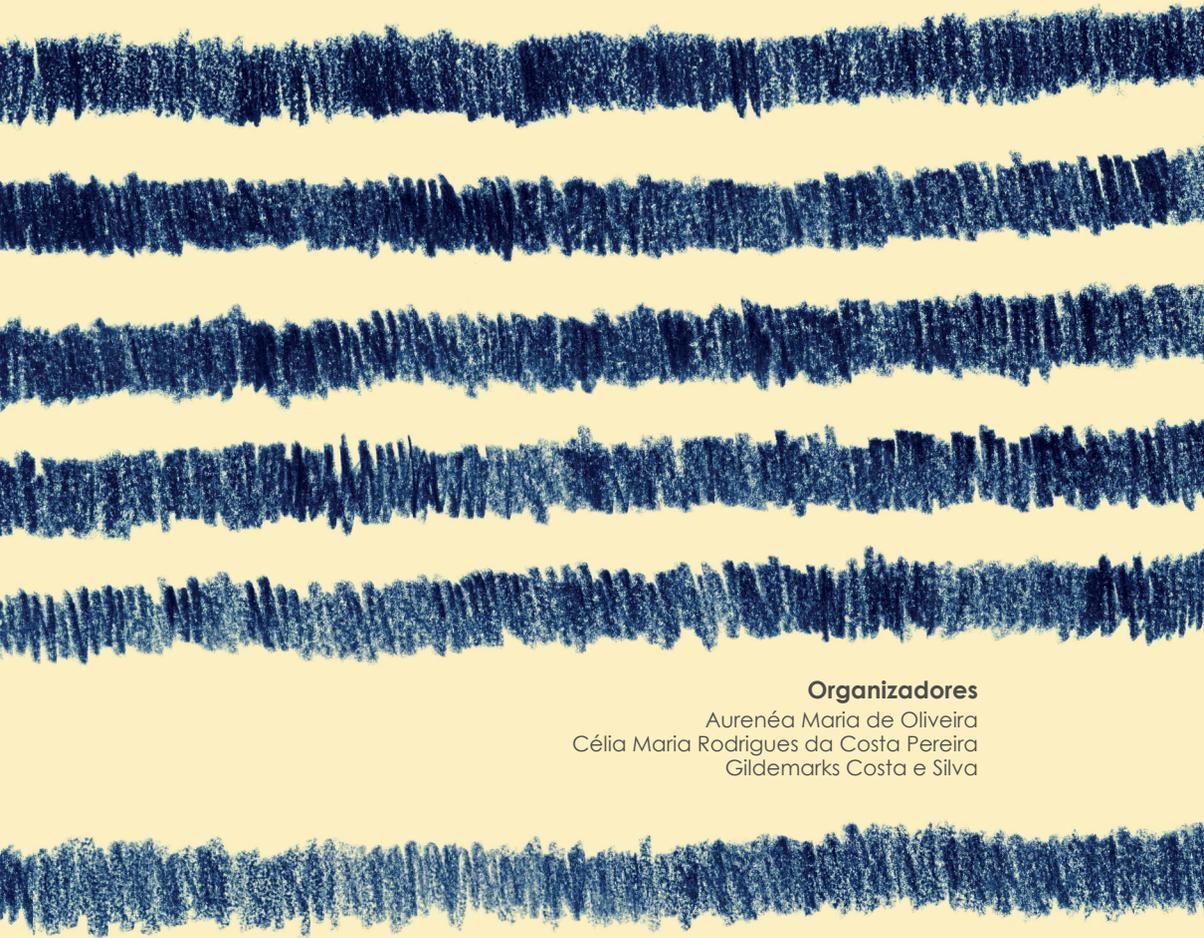


# Temas Contemporâneos em Educação

extensão, cidadania e tecnologia



**Organizadores**

Aurenéa Maria de Oliveira  
Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira  
Gildemarks Costa e Silva



# **Temas Contemporâneos em Educação**

extensão, cidadania e tecnologia



# Temas Contemporâneos em Educação

extensão, cidadania e tecnologia

## **Organizadores**

Aurenéa Maria de Oliveira  
Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira  
Gildemarks Costa e Silva



Editora  
**UFPE**  
Recife,  
2017

Catálogo na fonte:  
Bibliotecária Kalina Lígia França da Silva, CRB4-1408

---

T278 Temas contemporâneos em educação : extensão, cidadania e tecnologia [recurso eletrônico] / Aurenéa Maria de Oliveira, Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira, Gildemarks Costa e Silva (organizadores). – Recife: Ed. UFPE, 2018.

Vários autores.

Inclui referências bibliográficas.

ISBN 978-85-415-0981-7 (online)

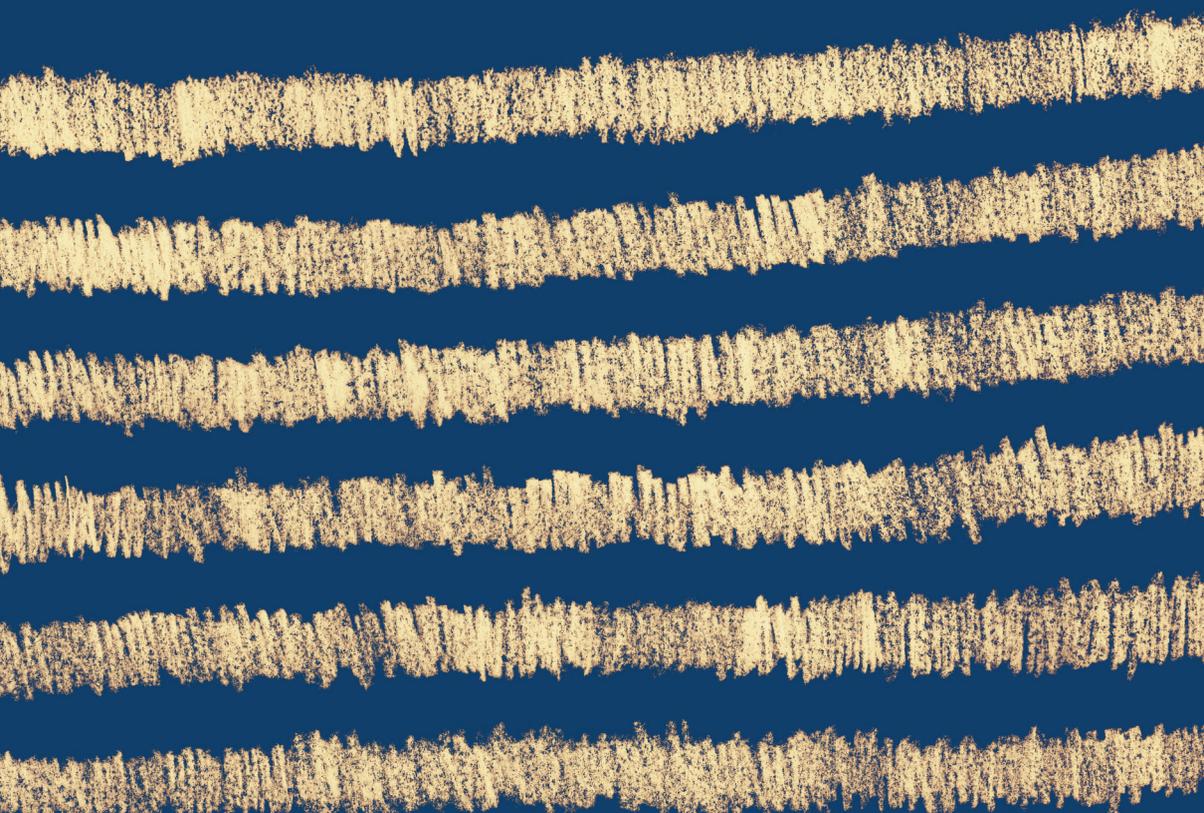
1. Educação – Estudo e ensino. 2. Extensão universitária. 3. Direito à educação. 4. Tecnologia educacional. 5. Igualdade na educação. 6. Identidade de gênero na educação. I. Oliveira, Aurenéa Maria de (Org.). II. Pereira, Célia Maria Rodrigues da Costa (Org.). III. Silva, Gildemarks Costa e (Org.).

370

CDD (23.ed.)

UFPE (BC2018-009)

# Apresentação





# **Extensão, cidadania e tecnologia: a educação e os seus novos desafios**

*Aurenéa Maria de Oliveira  
Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira  
Gildemarks Costa e Silva*

## Introdução

Este texto se propõe a efetuar uma primeira aproximação conceitual aos termos extensão, cidadania e tecnologia de forma a pensar suas interfaces com o campo educacional. Para tal, dialoga, enquanto estratégia de apresentação do presente livro, com o conjunto de capítulos que o compõe, os quais focam em reflexões e relatos de experiências relativos a três dos principais problemas contemporâneos em educação, quais sejam: extensão, cidadania e tecnologia. A “aceleração da aceleração” das transformações na sociedade contemporânea tem imposto um conjunto de mudanças, as quais implicam em novos desafios para aqueles que trabalham com educação. Desafios esses que, em função da própria velocidade em que se efetiva a transformação, nem sempre são acompanhados pela devida análise crítica. É justamente a contribuição em pensar esses novos problemas que se constitui o foco do conjunto de textos presentes neste livro. Os capítulos constantes neste livro expressam o esforço do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação da Universidade Federal de Pernambuco em termos de estudos, pesquisas e atividades extensionistas que visam a contribuir, portanto, para o pensamento e as práticas pedagógicas dessa desafiante realidade educacional.

## A extensão em debate

A questão da extensão universitária vem se traduzindo em tema candente, assumindo maior vulto nos últimos anos. Ela comporta reflexões sobre o papel da universidade e da própria educação, como uma prática social e política, bem como da relação que se opera entre extensão e sociedade. O desafio torna-se maior quando se elegem a cidadania e a democracia como princípios fundantes do fazer educativo, da forma de Ser da universidade e do projeto de sociedade que se pretende construir.

É na encruzilhada dessas questões que situamos a temática da extensão, como uma função da universidade. Sua compreensão demanda um olhar multifacetado capaz de desvelar suas bases ontológicas, desnudando-se os pressupostos paradigmáticos que lhe vêm dando assento. Extensão constitui, portanto, uma temática que envolve significativa complexidade, dada às diferentes abordagens que vem assumindo ao longo dos tempos. Analisá-la envolve, necessariamente, a concepção que se tem de educação, de universidade, de conhecimento-saber e de sociedade, conceitos que possuem uma íntima e estreita relação.

Nesse sentido, conceber a educação a partir do paradigma crítico-transformador significa entendê-la como fator decisivo e fundamental à existência humana, à formação de sujeitos de direitos, contribuindo para a sua qualidade de vida. Exerce, ao mesmo tempo, papel proeminente na busca de soluções de problemas sociais, econômicos e cultu-

rais, na perspectiva da construção de uma sociedade mais equânime e mais humana. Uma educação capaz de se colocar a serviço dos interesses das camadas menos privilegiadas da sociedade, fundamentando-se nos princípios da igualdade, da equidade social, da liberdade, da autonomia e da valorização da pessoa humana. Tais pressupostos devem constituir as bases ontológicas da concepção de universidade e nela, da extensão, colocando-as a serviço de um projeto de sociedade em que a pessoa humana seja o epicentro, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade em suas múltiplas dimensões, inclusive, de forma a ficar atenta aos apelos e desafios postos pela contemporaneidade.

Nessa perspectiva, concordamos com a ideia de que é preciso afirmar e reafirmar “[...] o compromisso social da universidade como forma de inserção nas ações de promoção e de garantia dos valores democráticos de igualdade e desenvolvimento” (BRASIL, 1998, p. 4). Uma universidade que seja capaz de superar a conotação que historicamente lhe fora atribuída de “[...] proprietária de um saber pronto e acabado a ser oferecido à sociedade” (BRASIL, 1988, p. 4). Trata-se de adotar uma nova identidade em que se possa identificar-se como parte da sociedade, construindo com ela um caminho de mão dupla, mediante processos de interação e de troca. Essa questão se torna fundamental à geração de conhecimentos socialmente necessários, pautados nos seus desafios, nas suas demandas e firmada nos princípios da cidadania e da inclusão social.

Desse modo, uma universidade que se pretenda engajada na vida da sociedade deve rever seus conceitos de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, de pesquisa e de extensão. Esta última como uma de suas pilastros e participe ativa dos movimentos sociais, mediante projetos e ações capazes de contribuir para a superação das desigualdades, das discriminações e da exclusão em todas as suas vertentes, propalando valores da cidadania.

Nesse sentido, vale mencionar que no XIII Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste foi sinalizada a necessidade de se visualizar a extensão como “[...] um nascedouro e desagudouro 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” (BRASIL, 1994, p. 1). Essa concepção parece possibilitar a necessária e almejada parceria tanto em nível interno da universidade, como em nível externo a ela.

Sousa (1994) corrobora essa ideia ao vislumbrar a extensão como “[...] a porta na qual os usuários têm de bater, quando necessitados” (p. 16). Segundo ele, compete à extensão “construir as ‘passarelas’ por onde se dará o relacionamento da universidade com a sociedade, pois ela, a

universidade, ‘faz com’ e ‘faz fazer’ ‘amealhar parcerias’. E num mutirão de solidariedade consegue navegar” (SOUSA, 1994, p. 16). Sousa traduz, assim, uma perspectiva de extensão pautada na cidadania, sendo a universidade entendida como um sujeito social que, a partir de sua autorreflexão, abre espaço para o intercâmbio entre si mesma e a sociedade, com olhares voltados, sobretudo, para os excluídos, os não cidadãos.

Superar formulações e práticas equivocadas de extensão constitui grande imperativo para uma universidade que se deseja a serviço dos desafios do terceiro milênio, comprometendo-se com a construção de uma cultura de cidadania e prática da democracia. Nesse sentido, compete-lhe substituir visões de extensão que se manifestam em ações de prestação de serviços – realização de estágios, repasse de conhecimentos prontos e acabados e como verdades absolutas, promoção de eventos esporádicos e pontuais. É possível substituir, assim, uma concepção que visa meramente à promoção de eventos e, ao mesmo tempo, apresentando-se inorgânica, por outra concepção de caráter orgânico, processual, permanente e, por que não, que se consolide por meio de eventos.

A concepção de extensão proposta pelo I Fórum de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas, em Brasília, parece se pautar nos princípios e nas ideias crítico-transformadoras, ao ser explicitada como um

[...] processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará na 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. Esse fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizado, acadêmico e popular, terá como consequência a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. (FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 1989, p. 1).

Contudo, o sentido de extensão como mão dupla precisa ser bem compreendido, para não se incorrer no risco de atribuir apenas à universidade a condição de único espaço de reflexão teórica, de produção de saber, pois os próprios sujeitos partícipes das ações extensionistas devem refletir sobre as mesmas em seus próprios espaços sociais, de forma crítica e contextualizada.

Melo Neto (1994), reconhecido estudioso e militante da ação extensionista universitária, ressalta que a extensão pode ser considerada

como um 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” (1994, p. 15). Para ele, “[...] essa é outra dimensão fundamental caracterizada como devolução de suas análises da realidade objetiva à própria comunidade” (MELO NETO, 1994, p. 15), o que poderá configurar a comunidade como detentora de novos saberes ou saberes reconstruídos, ressignificados, superando-se a dicotomia teoria e prática.

Nessa perspectiva, Santos (2004) afirma a necessidade da inserção da universidade na sociedade e a inserção desta na universidade sob o argumento de que, mesmo tendo sido retirado da legislação o princípio da indissolubilidade entre ensino, pesquisa e extensão, este se faz necessário para que as funções da universidade sejam tratadas “[...] com consonância e qualidade para gerar uma formação transformadora e inovadora em nosso meio” (SANTOS, 2004, p. 31).

Não obstante os avanços contemplados nas recentes produções teóricas sobre extensão, o *modus operandi* das universidades, com raras e reconhecidas exceções, tem relegado a prática extensionista a lugar secundário, isolado e dissociado, em grande medida, do ensino e da pesquisa, realidade que necessita urgentemente ser avaliada, refletida e repensada.

É nesse contexto que se insere a iniciativa do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação de priorizar, também, o tema da extensão quando da organização deste livro. Isso tem em vista contribuir com o debate, instigar a reflexão, mobilizar esforços capazes de se introduzir mudança no pensar e no fazer a extensão numa perspectiva emancipatória e comunicativa (FREIRE, 1979). Desinstalar o velho e instalar o novo requer desacomodação, mobilização, enfrentamento e coragem, na certeza de que a introdução do novo desestabiliza e promove outra instabilidade desejada, esta, por natureza, provisória, processual e inacabada.

Iniciando o debate promovido nesta obra, Ferdinand Röhr, em seu texto “Extensão: o privilégio de não ser privilegiada”, reflete sobre a sua própria experiência acadêmica, tanto na RWTH (Rheinisch-Westfälisch Technische Hochschule), Aachen, Alemanha, quanto na Universidade Federal de Pernambuco onde atua, reconhecendo que esta não vem recebendo a devida valorização no espaço universitário. Concentrando seu olhar no trabalho que vem desenvolvendo com a Terapia Floral, anuncia seus “[...] encantos e descobertas” nesta área que se traduzem em elementos inovadores, instigantes e relevantes acerca das dimensões básicas do ser humano. Assim, sinaliza para dimensões temático-transversais

importantes como: a relacional, a social, a prático-laboral-profissional, a político-econômica, a comunicativa, a sexual-libidinal e a de gênero, a ética, a estético-artística, a místico-mágico-religiosa, dentre outras. O seu trabalho se inspira, especialmente, nas contribuições de Martin Buber e Karl Jaspers. Seu engajamento em ONGs através de projetos pedagógicos, com vistas a ajudá-las a partir de seus conhecimentos e experiências, é por ele bem relatado, explicitando conclusões relevantes.

Diante disso, a exposição que faz de suas experiências ratifica ser a extensão uma atividade considerada “menos nobre” no meio universitário. Sobre isso Röhr escreve: “[...] vejo exatamente nessa desvalorização corriqueira da extensão uma possibilidade de introduzir questões acadêmicas marginalizadas pelo ‘senso comum científico’, mas de relevância significativa para o melhoramento de problemas seríssimos da educação pública do país”. Vale ressaltar as conclusões a que chega o autor, em face da riqueza que as permeia, afirmando considerar a extensão privilegiada, “[...] exatamente por não ser privilegiada pelos guardiões da ciência, que se fecham por determinações paradigmáticas enraizadas ainda em velhos pressupostos positivistas, supostamente superados pela onda da crítica marxista de poucas décadas atrás, porém renascidos e bem casados no bojo do produtivismo pragmático neoliberal”.

Já Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira, tomando como referência as contribuições de Paulo Freire, tece breve análise do papel social e político que vem sendo exercido pela universidade. O texto destaca a urgente necessidade de um repensar da universidade como *locus* importante de educação, com base nos desafios conferidos pela contemporaneidade, sobretudo quando se está diante de um contexto social e político que conclama por inclusão, por justiça e por respeito à diversidade e à diferença e pela defesa intransigente da dignidade da pessoa humana.

Neste aspecto, a autora pretende desconstruir velhos e obsoletos paradigmas, construindo novas bases que atendam aos desafios postos pelo desenvolvimento da ciência e da tecnologia e, sobretudo, pela necessidade de se conferir centralidade à pessoa humana, à cidadania e à democracia. Ela transita por diferentes concepções de extensão que vêm dando assento ao pensar e ao fazer da extensão, encontrando na célebre obra de Paulo Freire “Extensão ou Comunicação!” valiosas contribuições para a reconstrução-ressignificação da extensão com base na criticidade, na dialogicidade, na conscientização, na libertação e na intercomunicação, enfim, numa abordagem emancipatória da ação extensionista. Por isso mesmo, a autora realça as três relações constitutivas do conhecimento advogadas por Freire – gnosiológica, lógica, histórica – como prática dialética, conferindo à extensão uma conotação comunicativa.

Em seu texto “Ação de extensão enquanto tarefa científica: contribuições de Michel Thiollent”, André Gustavo Ferreira da Silva parte da ideia de que a pouca aceitação e engajamento da comunidade acadêmica nas ações extensionistas deriva da visão corrente de que constitui finalidade da universidade produzir saber e ciência. Analisando a realidade extensionista, o autor advoga que “[...] nem toda ação extensionista é por natureza inviável nos termos da proposição de uma natureza científica”. Ele defende, com base em sólidos argumentos teóricos, que as ações de extensão interferem numa dada realidade social, podendo produzir, “[...] além de impactos socioeconômicos, saberes e conhecimentos úteis para o conjunto da sociedade”. Afirmar cientificidade às ações extensionistas demanda ampliar o próprio entendimento de “natureza científica”.

Em sua base argumentativa, o autor vai encontrar respaldo em Michel Thiollent, notório teórico da Pesquisa-Ação, cujas contribuições para o campo das ações extensionistas são muito bem apreendidas, possibilitando “[...] o reconhecimento dessas ações enquanto de natureza similar ao que se conjectura como sendo a finalidade e objetivo maior da universidade: a produção científica”. Nesse sentido, são abertas possibilidades para se defender que determinadas ações extensionistas sejam validadas não apenas por sua pertinência sociopolítica, mas também “[...] pela validade metodológica do processo de sua produção”.

## **Cidadania, direitos coletivos e educação**

A discussão acerca da cidadania entrecruza-se com o debate sobre direitos coletivos e com a área da educação, esta última concebida tanto em espaços escolares como não escolares. Neste aspecto é que, para Tosi (2003), até pouco tempo, as questões de direitos eram visibilizadas apenas por juristas, isso como conteúdo diluído em várias disciplinas. Elas eram também trabalhadas por historiadores, cientistas políticos e sociais, contudo, de modo eventual. Neste caso, só a UNESCO as abordava de modo contínuo, como eixo educativo e igualmente como eixo de pesquisa científica (TOSI, 2003).

Todavia, atualmente isso tem mudado já que as noções de cidadania e de direitos coletivos aparecem como temas amplamente discutidos em instâncias e instituições sociais (TOSI, 2003). No Brasil, por exemplo, em 13/05/1996 foi criado o PNDH (Programa Nacional de Direitos Humanos) e a Secretaria de Estado de Direitos Humanos. Desse modo, questiona-se sobre o que fez com que essas temáticas saíssem de um quadro de invisibilidade e ganhassem relevância tanto social como política e cultural. Algumas alternativas podem nos explicar isso, e dentre

elas sublinham-se a organização da sociedade civil em seus movimentos sociais, a gestão dos poderes públicos e o deslocamento promovido em torno do lugar das diferenças.

Assim diferenças que foram, durante muito tempo, sufocadas pela construção dos Estados Nacionais no século XIX – Estados estes que ao serem erigidos obedeceram a uma lógica de unidade do poder político como símbolo de soberania e de *status* internacional e que tiveram como objetivos ter esse poder tanto como estratégia fundamental de unificação dos territórios por meio da anexação e da conquista, como tê-lo com o fim de manter suas fronteiras via monopólio da violência – emergiram de forma a lutar por cidadania e direitos sufocados por essa lógica de unidade/homogeneidade agregada na/à concepção de nacionalidade.

É dentro dessa lógica de construção de nações que encontramos, então, as políticas de homogeneização da população que se configuraram, sobretudo por meio do controle dos meios de comunicação de massa e pelo controle do sistema de educação, via uniformização da língua. Como sequela dessas estratégias promoveu-se a aniquilação de culturas de minorias, estas “integradas” à cultura hegemônica maior e ou eliminadas, num processo de flagrante desrespeito às diferenças do outro, o que redundou em desigualdades através de formas de padronização/universalização cultural.

No entanto repete-se, como reação a esse quadro, que lutas eclodiram advindas sobremaneira de movimentos sociais, no sentido de ver a diferença como um processo humano e social, deslocando o espaço e o lugar de minorias em relação à maioria e ampliando e diversificando o espaço público no sentido de mudar o olhar não só acerca dessas minorias, mas para segmentos vários marginalizados, estigmatizados socialmente, o que envolve fatores espaciais/geográficos, culturais, econômicos, raciais etc.

Diante disso, a preocupação com uma educação sensível a essas questões – preocupação esta que é esboçada no Brasil especificamente a partir das décadas de 80 e 90 do século passado – é entre outras motivações uma consequência das brigas em prol da necessidade de se conviver com diferenças e diminuir as desigualdades (ZENAIDE, 2002).

Como reflexo dos embates por direitos coletivos que envolvem direitos civis, econômicos, políticos, sociais e culturais, a ênfase que ocorre contemporaneamente em torno de uma educação para além da cidadania, e reitera-se, ofertada tanto em espaços escolares como não escolares, traz à tona o retorno de outro debate: o das liberdades civis e

políticas em sua ressignificação, estruturação e/ou reestruturação e ampliação. Sobre isso Zenaide (2002, p. 1) escreve:

[...] foi neste contexto histórico, após 23 anos de regime ditatorial, que o Brasil reagiu às formas opressivas e lutou pelo retorno do regime democrático, através da expansão de processos participativos e movimentos pela conquista dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais. Se em meados de 79 as lutas sociais no Brasil privilegiaram a conquista dos direitos civis e políticos, na década de 80 o enfoque centrou-se nas lutas em torno dos direitos coletivos. Em todas essas décadas, as universidades públicas brasileiras exerceram importante papel educativo e político em prol da conquista da democracia. Esta participação foi concretizada no engajamento nas lutas promovidas e apoiadas pelos diferentes segmentos universitários organizados e da sociedade civil. Vale lembrar que as universidades públicas brasileiras no período equivalente ao regime militar tiveram vários de seus membros afetados pela repressão, fato este que mobilizou a comunidade acadêmica para a luta permanente em defesa da democracia. A luta pelo retorno das liberdades civis e políticas foi encampada pelas universidades públicas, considerando esta dimensão indispensável para a universidade, uma vez que, sem a liberdade de pensamento e expressão, a universidade perde sua autonomia política de produção acadêmica.

Neste sentido de comprometimento das universidades junto a esse processo é que a extensão universitária vem assumindo um papel importante na educação da/para a cidadania à medida que tem oferecido aos vários e distintos setores acesso às formas acadêmicas de conhecimento e cultura, dialogando com a sociedade civil na perspectiva de reconhecimento de si e de outros como parceiros e arquitetos de direitos e deveres sociais (TOSI, 2003). Assim, através de ações extensionistas,

[...] os universitários têm colaborado com a construção de uma sociedade promotora dos direitos civis, políticos, econômicos, culturais e sociais. Pelas ações voltadas para indivíduos, grupos, comunidades e instituições, a extensão universitária vem possibilitando a democratização do acesso à justiça e à tutela jurisdicional do Estado; a capacitação de agentes sociais e agentes públicos no sentido da democratização do Estado e da gestão pública, na assessoria a processos organizativos e aos movimentos sociais fortalecendo a organização da sociedade civil na participação das políticas sociais. (TOSI, 2003, p. 7).

Desse modo, a extensão universitária, dialogando tanto com os espaços “formais” como os “não formais” de educação, tem ajudando a promover uma cultura voltada para a construção de um estado democrático, especialmente para aqueles segmentos sociais considerados subalternos/à margem em relação à consciência de seus direitos (TOSI, 2003). Em tal contexto, a temática da cidadania e dos direitos coletivos

[...] se torna um eixo articulador de ensino, pesquisa e extensão, que parte das necessidades reais da sociedade, promove estudos e pesquisas, que servem de subsídios para a sala de aula, e para a extensão, tanto no campo da formação quanto da assessoria e de outras formas de intervenção junto aos movimentos sociais e às entidades públicas. Desta maneira, a realidade consistiu um ponto de partida e de chegada e um objeto permanente de preocupações e de intervenção, que entra a fazer parte do cotidiano acadêmico e não se torna um mero objeto de pesquisa eventual e instrumental. (TOSI, 2003, p. 8).

É nessa perspectiva de contribuição para o processo de articulação entre universidades e sociedade civil com o fim de gerar redes/espços de diálogo e de troca de conhecimentos e informações que elaboramos este livro. Dentro desta perspectiva apresentamos três capítulos que buscam enfrentar o debate supracitado, pois tiveram como eixo em comum de discussão, seja direta ou indiretamente, a questão da cidadania e dos direitos coletivos envolvendo a universidade, os movimentos sociais e a educação.

Assim é que o texto, fruto do projeto de extensão “Educação, Gênero e Sexualidade: socialização do saber e formação de cidadania”, efetivado pelos professores Aurenéa Maria de Oliveira e Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda, teve como objetivo discutir desconstruções de inteligibilidade heteronormativa, compartilhando, através de encontros temáticos com estudantes e membros da sociedade civil e de movimentos sociais, “[...] saberes acadêmicos e não acadêmicos acerca das categorias dicotômicas e excludentes de sexo (macho-fêmea), de gênero (homem-mulher) e de sexualidade (heterossexual-homossexual)”.

Este debate interligou elementos de uma Pedagogia *Queer* a uma discussão sobre o lugar que os segmentos LGBTTTTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis e Intersexs) ocupam no currículo da disciplina de Ensino Religioso em Pernambuco, já que a relação entre sexualidade e religião, envolvendo sobretudo as religiões hegemônicas cristãs, comumente é negativa, o que promove mais intolerância e invisibilidade junto a esses grupos que escapam ou tentam escapar a uma lógica sexual binária.

Trabalhando com ações extensionistas que lidam com a questão da Reforma Agrária – estas articuladas a diagnósticos de realidades rurais com atuações de assessoria jurídica e/ou políticas, aliadas à presença de grupos e/ou movimentos sociais visando à capacitação para o trabalho, organização e autonomia popular, geração de renda, projetos educacionais etc., o texto dos professores Rui Gomes de Mattos de Mesquita e Gustavo Gilson Sousa de Oliveira discute educação no MST (Movi-

mento dos Trabalhadores Rurais) a partir, segundo os autores, de um estranhamento sobre “[...] a dificuldade taxonômica de nomeação do Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST) no Brasil”. Desse modo, promovem uma reflexão “[...] tendo como campo empírico a experiência do MST com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – sobre a possibilidade dos movimentos sociais estabelecerem relações ‘autônomas’ – não funcionais em relação aos interesses do capital – entre trabalho e educação”. Adotam para tal “[...] uma metodologia que interpõe o político e o cultural na análise da autonomia da educação”, debatendo “[...] a relação que o MST estabelece com a institucionalidade democrática, com vistas a entender os processos de aumento/diminuição de potência dos sujeitos políticos”.

Por fim, o texto dos professores Marcelo Sabbatini, Djário Dias de Araújo, Maria Eliana Cavalcante Matos e Tânia Vargas estabelece como meta, através da apresentação de relatos de experiências, a ampliação da perspectiva de trato com a língua escrita por meio do “[...] ler por si mesmo, recitar textos, recriar textos. Tarefas desafiadoras para a formação de leitores da escola tradicional e que têm por objetivo a formação de leitores autônomos, competentes, capazes de atribuir sentido ao que leem”. Tal projeto assumiu assim a dimensão outra de um público considerado alijado culturalmente e marcado pela exclusão social como o dos “[...] educadores em exercício atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) vinculados às redes públicas de ensino das Secretarias de Educação do Estado de Pernambuco e Municipais da Região Metropolitana do Recife, Zona da Mata e do Agreste Meridional (Garanhuns)”. Neste caso, buscou-se responder “[...] à necessidade do NUPEP/MEC/SECADI em implantar uma política de formação de professores para desencadear ações que resultassem na formação de mestres para ampliar a cultura de formação de leitores entre professores da EJA e de seus respectivos estudantes”.

## **Tecnologia, tecnocentrismo e educação**

No momento atual, a tecnologia ocupa um lugar central, colocando um enorme poder à disposição das pessoas, ao mesmo tempo em que impõe a necessidade de reflexão sobre esse fenômeno. Nesse contexto, posições extremas têm sido usuais, configurando um sério problema, o tecnocentrismo. É necessário, assim, compreender a tecnologia no seu devido lugar, como uma atividade humana ligada à produção de métodos e artefatos (KLINGE, 1997, 2000; VIEIRA PINTO, 2005; ILLICH, 2006; ILLICH et al., 2009; ELLUL, 1968; 2009; MARCUSE, 1973). Sig-

nifica compreender a tecnologia como uma dimensão da cultura, aquela relativa à dimensão produtiva. Em outras palavras, isso significa que o debate sobre tecnologia e educação envolve, em muito, as condições de surgimento e possibilidades de superação do tecnocentrismo a partir da compreensão da tecnologia como uma dimensão da cultura. Isso culmina na exploração das implicações desse debate para uma compreensão não instrumental da relação tecnologia e educação. É essa relação não instrumental que emerge na abordagem do tema tecnologia e educação nos três textos do tópico tecnologia e educação deste livro.

Embora a expressão meio técnico esteja eivada de ambiguidades, não há como negar que se vive em um meio cada vez mais tecnologizado. Basta-se observar que o desenvolvimento tecnológico está amplamente difundido entre os diversos domínios da existência humana: hábitos de alimentação, ritmos de vida, maneira de trabalhar, sistema de saúde, processos pedagógicos etc. Assim, conforme se amplia a influência da tecnologia na vida das pessoas, é normal que se coloque a questão sobre o seu sentido. Nesse debate sobre a tecnologia e sua repercussão na vida do ser humano, uma questão tem emergido como fundamental: a de situá-la como uma dimensão da cultura (KLINGE, 2000). Além disso, há outras inquietações: “o que é a tecnologia?”, “qual o lugar que ela deve ocupar?”, “como orientar esse desenvolvimento?”

De um modo geral, o debate sobre a questão tecnológica envolve as vantagens e desvantagens do desenvolvimento tecnológico. Por um lado, percebem-se os enormes benefícios provocados por esse desenvolvimento, o qual tem sido vertiginoso nos últimos anos, e os benefícios são muitos e fundamentais. Porém não se pode negar o surgimento de problemas relacionados a esse progresso. Diante dessa situação, tem sido comum que muitos assumam posições extremas, as quais culminam por visualizar a tecnologia como uma força capaz de determinar transformações sociais e culturais.

Se, de um lado, há aqueles extremamente céticos, denominados de tecnófobos (teoria substantiva), de outro, há os que veem de forma profundamente positiva a tecnologia, considerados tecnófilos (teoria instrumental). Ambos, contudo, veem a tecnologia como uma grande força que determina a própria sociedade. Isso é o que alguns filósofos da tecnologia (FEENBERG, 2001; KLINGE, 2000; entre outros) denominam de tecnocentrismo. A consequência disso está em outorgar à tecnologia um lugar que lhe é inadequado (KLINGE, 1997, 2000), implicando na não compreensão do tema. Trata-se de uma perspectiva que coloca o fenômeno tecnológico como “o centro de tudo”.

Las dos posiciones que hemos mencionado, tanto la instrumental como la substantiva, corren el riesgo de darle a la tecnología un lugar demasiado protagónico en el análisis de la sociedad y la cultura – de hecho muchos autores caen en este problema. Ésta es una característica típica de quienes sólo ven beneficios en la tecnología [...]. También puede atrapar a quienes se aproximan críticamente a las nuevas tecnologías y a sus efectos, como de hecho parece estar sucediendo con no pocos. (KLINGE, 1997, p. 6).

O grande desafio, portanto, posto em relação à tecnologia implica em compreendê-la no seu devido lugar, que é o de uma atividade humana referida à produção de métodos e artefatos. Esse posicionamento aproxima-se de uma compreensão histórica que situa a tecnologia como uma atividade humana subordinada a outras dimensões humanas, como a ética, a qual, por sua vez, depende da verdade (KLINGE, 2000). De acordo com Klinge (2000), colocar a tecnologia como superior às demais dimensões da atividade humana significa retirar-lhe o sentido, configurando, assim, uma situação de tecnocentrismo. A posição tecnocêntrica deixa de lado questões como “o que é?” por questões do tipo “que fazer?” e “como fazê-lo?”

Dito de outro modo, a atividade produtiva depende da ética que, por sua vez, depende do conhecimento da verdade e por isso algumas questões são fundamentais: “como se busca a verdade?”; “qual o caminho a seguir?”; “o que é a beleza?”. Klinge (2000) apresenta a atividade humana composta de três dimensões. A primeira é a *theoria*, a qual tem por finalidade o acesso ao *ser* das coisas. A partir desse conhecimento da *verdade*, orienta-se toda a atividade do ser humano. Por outro lado, há a ação a qual possui duas direções: *praxis* e *póiesis*. Para Klinge (1997, 2000), a *praxis* é o agir. A *praxis* busca o aperfeiçoamento do ser humano, com base em sua liberdade e cuja finalidade é o bem do próprio sujeito. A *póiesis* corresponde ao fazer e aponta para a atividade do sujeito para fora de si mesmo. Nesse caso, de acordo com Klinge (2000), a finalidade é o aperfeiçoamento do objeto. A atividade relativa a *póiesis* se realiza em objetos externos à pessoa, com a finalidade de ter algo útil ou belo ou, ainda mesmo, as duas coisas ao mesmo tempo. Para o autor, não necessariamente necessita ser uma ação de transformação, mas pode ser um processo ou um método. Trata-se da prevalência da “*fnis operis*”, o fim da obra.

De acordo com Klinge (2000), a cultura centrada no ser (*theoria*) e no agir (*praxis*) não exclui o fazer ou produzir (*póiesis*). Para o autor, a produção permite ao ser humano obter meios necessários a uma humanização integral do seu entorno. No entanto, devido à própria condição de meio, o *produzir* deve estar sempre a serviço do *agir* e do *ser*. Os

problemas com a atividade tecnológica se iniciam quando ela deixa de ser vista em seu lugar, e é colocada acima de outras demandas da vida humana. Quando um setor específico da cultura se desenvolve de forma independente dos demais e adquire um peso maior do que lhe cabe, ele se desarticula em relação aos seres humanos. Isso configura uma situação que aproxima a tecnologia não do aperfeiçoamento do ser humano, mas da “anti-cultura”. Como enfatiza Klinge (1997, p. 3/4),

en primer lugar está el conocimiento de la verdad; luego la *praxis*, aquello que perfecciona al ser humano en cuanto ser humano y donde entran la libertad, el amor, las virtudes, la solidaridad; y en tercer lugar la tecnología, que se conoce como la dimensión de la *póiesis* en términos filosóficos, y se refiere a la perfección del objeto externo, es decir, ya no se fija tanto en su propia perfección sino que se preocupa por la perfección de un objeto externo a él – como por ejemplo un artefacto –. Si el hombre se subordina a este tercer aspecto, que no es el más importante, deja de lado la pregunta por la verdad y el bien de la persona y termina cayendo en una lógica que, aplicada a la tecnología, está bien, pero que no puede ser absolutizada.

Como se observa, essa lógica representa a absolutização da racionalidade tecnológica. O perigo da tecnologia reside, justamente, em colocá-la em um lugar demasiado central em determinado contexto cultural. A tecnologia é fruto da aplicação da razão a determinados meios, em função da finalidade de obter algo de forma eficaz e útil. Nesse caso, ela se torna uma habilidade e um saber prático especializado. A nota da utilidade passa a ser, então, a característica central do agir tecnológico (KLINGE, 2000). Processos e artefatos passam a ser desenvolvidos em função da utilidade. Essa é, para Klinge (2000), a dimensão instrumental dela, porém é um equívoco querer reduzi-la apenas a isso. Nesse contexto, uma das consequências é um processo de aceleração tecnológica e não se pode esquecer, contudo, que os bens úteis que se consegue com o desenvolvimento tecnológico representam meios para determinados fins.

O fato é que a questão sobre a técnica e qual o lugar que ela deve ocupar deve ser respondida, para Klinge (2000), em função da compreensão do lugar que ela ocupa no mundo cultural. Cultura tem a ver com colere, ou seja, cultivar. Trata-se do cultivo tanto da natureza humana, tendo em vista o aperfeiçoamento pessoal, quanto da natureza externa, onde o ser humano habita e se desenvolve. Historicamente, vários autores se preocuparam com esse tema nessa perspectiva: Heidegger, Mumford, Spengler, Marcuse, Guardini entre outros. Acredita-se, contudo, que ainda há um longo caminho pela frente na exploração do problema, conforme perspectiva delineada até aqui.

É necessária a clareza de que o cultivo do entorno cultural é algo secundário. Assim, se a tecnologia é parte da cultura, aquela relativa à atividade produtiva, ela deve ser subordinada a outros fins humanos (KLINGE, 2000; VIEIRA PINTO, 2005; FEENBERG, 2001). Como vimos, a tecnologia se situa na dimensão da humanização da natureza externa, a qual gera a tecnologia, correspondendo à ação da *póiesis* (KLINGE, 2000). Se o processo cultural resulta no cultivo do humano e o cultivo do seu entorno, não se deve esquecer que o mais fundamental é o primeiro. A tarefa de aperfeiçoar o ser humano enquanto humano é a primordial. É na condição de parte do entorno em que vive o ser humano que a tecnologia exerce influência na vida do mesmo e na forma que ele percebe a realidade (KLINGE, 1997, 2000; FEENBERG, 2001). É por isso que a tecnologia faz parte do patrimônio que vai se configurando e deve ser garantido de geração a geração. O problema, como mencionado antes, é quando passa a considerá-lo como o único fator de mudanças sociais e culturais; nesse caso, há uma posição que limita a criticidade e a real compreensão do tema.

A influência da tecnologia, nesse contexto, depende, em muito, da ideia que se tem da tecnologia e da importância que lhe é atribuída em determinado contexto cultural. A forma como cada cultura visualiza a tecnologia determina, em muito, a presença que a tecnologia terá em nossas vidas. Em outras palavras, o debate sobre a tecnologia não envolve apenas a questão sobre o que ela é, mas sobre o lugar que ela deve ocupar em nossas vidas. Como bem pontuava Illich sobre a tecnologia da escola, a questão não é tão somente o que a escola enquanto tecnologia hegemônica do educativo pode fazer, mas, antes, o que é que a escola enquanto tecnologia nos comunica.

Dito de outro modo, no momento, há uma mudança no modo do ser humano se relacionar com o desenvolvimento tecnológico, implicando nisso um contexto de profunda valorização do mesmo. Isso pode, inclusive, acarretar um problema epistemológico, visto que a tecnologia pode influenciar a forma como se percebe a realidade (ILLICH, 2006; FEENBERG, 2001; KLINGE, 1997, 2000), semelhante à escola, enquanto tecnologia, influencia a forma como se percebe a educação. Aliás, não só isso, mas também a maneira de se situar diante da mesma. Isso, porém, não está restrito à escola, e é algo que pode ser verificado em diversos âmbitos do ser humano, tais como a relação com a natureza, com os outros seres humanos, consigo mesmo etc.

Assim, a valorização que a tecnologia recebe em determinado contexto está entre os fatores que explicam a enorme dimensão da tecnologia na sociedade atual. Evidentemente, há outros fatores, tais como

a existência de mecanismos tecnológicos em um grau significativo em nossa sociedade. Se há em nossa cultura uma valorização excessiva da tecnologia, a questão que emerge passa a ser a seguinte: que fatores há em nossa cultura que dão proeminência a esse fenômeno sobre todos os outros, colocando-o como um fator determinante em nossa sociedade? Para Klinge, entre os vários fatores pode, sem dúvida, ser mencionada a *mentalidade tecnologista*.

A se constitui com Francis Bacon e Tomaso Campanella (KLINGE, 2000). Essa mentalidade encontra contornos iniciais no Renascimento e se trata de uma espécie de absolutização da tecnologia que culmina por relegar outros domínios do saber e da realidade. Essa forma de aproximação à realidade, quando absolutizada, implica em um reducionismo metodológico, valorativo e prático, cujo valor supremo é a eficácia pela eficácia, sem nenhum interesse pela verdade, pelo bem e, ainda, pela beleza. Trata-se da subordinação da cultura à racionalidade tecnológica, implicando uma perversão dos meios, os quais passam a ser considerados fins. Assim, o grande desafio de nossa época é buscar uma forma diferente de se relacionar com os meios tecnológicos.

O problema da mentalidade tecnologista, portanto, é limitar outras possibilidades de compreensão da tecnologia. Assim, o problema não é a tecnologia em si, mas uma mentalidade que faz com que a tecnologia perca a condição de meio e se torne fim para as atividades culturais. Isso pode ser ilustrado com o caso da imprensa; na China, houve a descoberta da imprensa bem antes de Gutemberg, porém ela não tomou a dimensão que teve na Europa (KLINGE, 2000). Isso demonstra que a compreensão da tecnologia deve passar pela análise de um tipo de mentalidade que altera a forma de compreender a tecnologia. Ou seja, a compreensão da tecnologia passa, antes, pela percepção de uma mentalidade que modifica a forma de compreender a tecnologia.

Essa mentalidade culmina por levar a que tudo seja julgado e valorizado conforme o funcionamento da tecnologia. É uma mentalidade que, embora seja marcante nas sociedades ocidentais, tem se difundido pelo resto do planeta; nos diversos países, esse tipo de mentalidade tem se ampliado sem nenhum tipo de criticidade. A globalização, com o consequente processo de homogeneização do mundo, tem ampliado o alcance da *mentalidade tecnologista*. De acordo com Klinge (1997, 2000), esse contexto implica uma espécie de colonialismo tecnológico, tendo como principal perigo as pessoas fazerem da tecnologia um paradigma da realidade. Trata-se de uma espécie de perversão dos meios, quando se propõe uma valorização “cega” da tecnologia, alterando, assim, o seu papel na nossa sociedade, visto que ela se torna pouco ou mal compreendida.

Normalmente, no contexto de uma *mentalidade tecnologista*, se observa: a) certa “embriaguez” em relação à tecnologia, supostamente em função da ideia de que não há limites para o que ela pode oferecer; b) assim, ela passa a ter um lugar proeminente na resolução dos problemas da realidade; c) ao se atribuir esse lugar demasiado central à tecnologia, muitos passam a acreditar que ela é capaz de permitir a compreensão sobre o próprio sentido da existência humana. É possível observar em alguns autores, por exemplo, a compreensão de que a tecnologia seria o principal agente das principais mudanças culturais, conforme alia dinâmica histórica e objetos tecnológicos: moinhos de vento e feudalismo; motor a vapor e capitalismo; finalmente, o papel das tecnologias de informação na sociedade atual (KLINGE, 2000).

Em resumo, a tecnologia é uma das expressões da atividade humana, referida à produção de métodos e artefatos, correspondendo ao que os Gregos denominavam *póiesis* e, por isso mesmo, sendo parte da cultura. Essa dimensão, a *póiesis* (fazer), se refere à produção no campo da utilidade, seja de processos, métodos ou artefatos. A tecnologia é fruto da razão na busca por conseguir, de maneira eficaz, algo útil. Para Klinge (1997, 2001), a tecnologia pode ser vista, ainda, como uma habilidade, como um saber prático que pode ser transmitido ou, finalmente, pode ser sinônimo de produtos tecnológicos concretos. O fundamental é que o agir tecnológico tem como característica a utilidade. Porém, na nossa sociedade, o agir tecnológico passa a ser considerado superior a todos os outros atos humanos, tornando sem sentido questões sobre a verdade, a beleza e o bem.

Nesse contexto, a utopia tecnológica passa a ser o horizonte a partir do qual tudo se reordena, passando a ser o objetivo de muitos re-fazer o mundo à luz da racionalidade tecnológica. Trata-se de uma ampliação do modo técnico de pensar para as outras esferas do ser humano, e a tecnologia assume a condição de filtro que distorce a realidade. Ora, não há dúvida quanto à influência da tecnologia, mas isso não quer dizer que ela seja o elemento determinante na aproximação à realidade. É por isso também que, para Feenberg (2001), o poder, na nossa sociedade, passa, em muito, pelo “poder tecnológico” ou, da mesma forma, pelo “poder dos experts do sistema técnico”. E isso necessita ser submetido ao crivo da análise crítica e da discussão.

É, portanto, no contexto das preocupações anteriores que se insere a necessidade de se continuar a reflexão sobre o fenômeno tecnológico e sua relação com a educação. Trata-se de uma responsabilidade para com as novas gerações, principalmente caso se leve em consideração o fato de que muitos não compreendem o que é a tecnologia e qual o

lugar que ela deve ocupar na vida dos seres humanos. A questão não se trata apenas de desenvolver a tecnologia a qualquer custo (FEENBERG, 2001; VIEIRA PINTO, 2005; KLINGE, 1997, 2001), mas de colocar, relacionado a esse desenvolvimento, a questão sobre o sentido do mesmo. Mais do que sabermos o que podemos fazer ou não com determinadas tecnologias, trata-se antes de debater o que a tecnologia pode fazer aos seres humanos. Nesse sentido, os três textos sobre esse tema procuram, de alguma forma, propor uma análise ampliada, crítica e contextualizada sobre a relação tecnologia e educação.

Assim, o texto intitulado “Proi-digit@l: extensão e formação no contexto da inclusão digital”, de autoria de Sérgio Paulino Abranches e Maria Auxiliadora Soares Padilha, apresenta o Programa de Extensão Proi-digit@l e discute os pressupostos teóricos e metodológicos do mesmo. Trata-se de um programa de extensão universitária que concentra o trabalho de inclusão digital junto a jovens da periferia de Recife e Caruaru, no Estado de Pernambuco. “A proposta básica é trabalhar o letramento digital destes jovens como forma de expressão própria através do uso de tecnologias digitais e produção de narrativas digitais. O processo de inclusão digital se dá não somente com a apropriação das tecnologias digitais, mas, principalmente, pelo uso pessoal e social de tais tecnologias”. Em outras palavras, o Proi-digit@l é um Programa de Extensão da UFPE cujo objetivo central envolve a promoção da leitura, interpretação, produção e compartilhamento de conteúdos digitais, tendo em vista tornar os sujeitos envolvidos em atores e produtores desses conteúdos.

Ao assumirem o pressuposto que a inclusão digital não se esgota com a simples incorporação de equipamentos à vida diária e, portanto, deve ser pensada no contexto mais amplo do problema da inserção social, os autores procuram demarcar que a ação extensionista “[...] visando à inclusão digital se apresenta como um caminho possível, pois busca trabalhar no sentido da participação ativa de todos na sociedade. Assim, o conhecimento elaborado e sistematizado na academia é ressignificado na ação extensionista junto a jovens de periferia, almejando um novo patamar para este conhecimento a serviço de todos os participantes do Programa”.

Da mesma forma, o capítulo “Tecnologias digitais na prática docente: uma metanálise no contexto das escolas públicas estaduais de Ensino Médio da cidade do Recife/PE”, de autoria de Viviane de Bona e Dayse Rodrigues de Oliveira Zschiesche, concentra a análise nas práticas docentes com o uso de tecnologias digitais no contexto das escolas públicas estaduais de Ensino Médio, na cidade de Recife/PE. O texto procura responder às seguintes questões: “[...] de que maneira o uso de novas tecnologias em sala de aula tem se tornado um fator de mudança nos

processos de ensino-aprendizagem? As formas de utilização dos artefatos tecnológicos digitais no contexto educacional constituem-se em novas formas de produção de conhecimento ou ainda figuram no patamar da reprodução dos padrões tradicionais?”

As autoras realizam uma metanálise de dois estudos que investigaram o uso de tais tecnologias. “O primeiro estudo se valeu de entrevistas e questionários, visando recolher a fala dos estudantes sobre o uso de tecnologias pelos professores. O segundo estudo consistiu em observações de práticas docentes que utilizavam tecnologias digitais e de registros sistemáticos em diário de campo. Os sujeitos participantes da pesquisa foram os estudantes de 2º e 3º ano do Ensino Médio de três escolas públicas estaduais”. As autoras procuram demarcar, nas considerações finais, que “[...] os resultados apontam que o uso das tecnologias digitais em sala de aula ainda se configura fortemente em práticas de exposição e reprodução de conteúdos. Todavia, é possível visualizar essas práticas convergindo e comungando com atividades de cocriação, interação e de aprendizado mútuo, capazes de produzir conhecimento não diretivo e autônomo”.

Finalmente, o texto “Tecnologia como ideologia na educação: análise de livros didáticos de história, geografia e ciências”, de autoria de Gildemarks Costa e Silva, apresenta os resultados de pesquisa financiada pela FACEPE/CNPq. Em termos mais gerais, o capítulo explora o crescente interesse sobre o tema da tecnologia como objeto de ensino, o que envolve o esforço de pensar essa temática incorporada ao processo formativo, especialmente no domínio escolar. Essa “formação em tecnologia” visa a possibilitar aos educandos uma compreensão da tecnologia como parte da cultura, permitindo assim romper com visões distorcidas e equivocadas sobre o desenvolvimento tecnológico, tais como: a) tecnologia como mera ciência aplicada; b) tecnologia como algo que só traz o bem; c) tecnologia como neutra e instrumental; d) tecnologia como causa de todos os problemas humanos; e) e, principalmente, superar o problema do tecnocentrismo, que é a percepção da tecnologia como um destino e não como uma possibilidade humana. O texto parte do pressuposto que a tecnologia é um dos elementos mais importantes de nossa cultura e vivemos em sociedades cada vez mais tecnologicizadas, o que exige, portanto, uma preparação para que os educandos possam ter uma inserção ativa nessas sociedades.

De modo mais específico, o capítulo apresenta os resultados de pesquisa que teve por objetivo analisar o conceito de tecnologia que permeia livros didáticos de história, geografia e ciências, adotados nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade do Recife/PE. No contexto da preocupação da tecnolo-

gia como objeto de ensino, a pesquisa apresentou a seguinte questão síntese: qual a concepção de tecnologia presente em tais livros didáticos? O principal problema em questão envolveu o perigo da absolutização do paradigma tecnológico e de que toda a vida do ser humano venha a ser regida pela racionalidade tecnológica. No que concerne à questão metodológica, foi realizada análise hermenêutica de livros didáticos de história, geografia e ciências. Com base em conceito de tecnologia desenvolvido por Vieira Pinto, o texto procura enfatizar que houve a confirmação da hipótese da pesquisa de que nos livros analisados o tema da tecnologia é convertido em ideologia a serviço de interesses de uma minoria econômica, o que implica na não compreensão do tema da tecnologia na sociedade moderna por parte de importantes segmentos da população, configurando aquilo que Vieira Pinto descreve como a ideologização da tecnologia.

## Referências

BRASIL. MEC. XIII Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas do Nordeste. João Pessoa/PB: Brasil/MEC, 1994. *Anais...* João Pessoa/PB, 1994.

BRASIL. MEC. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Brasília: MEC, 1998.

ELLUL, Jacques. *A Técnica e o Desafio do Século*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

\_\_\_\_\_. A ambivalência das técnicas. In: I SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE O PENSAMENTO DE JACQUES ELLUL, 2009, Araraquara: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciência e Letras. *Anais...* Araraquara/SP, 2009. p. 259-294.

FEENBERG, Andrew. *Questioning Technology*. 3. ed. London and New York: Routledge – Taylor & Francis Group, 2001.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. I ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. In: GARRAFA, Volnei. *Extensão: a Universidade construindo saber e cidadania. Relatório de atividades 1987/1988*. Brasília: Ed. UNB, 1989.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos Movimentos Sociais*. São Paulo: Loyola, 1997.

\_\_\_\_\_. *Educação Não Formal e o Educador Social*. São Paulo: Cortez, 2010.

ILLICH, Ivan. *Obras reunidas*. Vol. I e II. México: FCE, 2006.

\_\_\_\_\_. et al. *Desfazer o desenvolvimento para refazer o mundo*. Vargem Grande Paulista, SP: Cidade Nova, 2009.

KLINGE, Germán D. *Tecnología, Utopía y Cultura*. Lima, Peru, mayo/agosto, 1997. Mimeografado.

\_\_\_\_\_. **El desafío de la Tecnología:** más allá de Ícaro y Dédalo. Lima, Peru: Vida y Espiritualidad, 2000.

MARCUSE, Herbert. **A ideologia da Sociedade Industrial:** o homem unidimensional. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MELO NETO, José Francisco de. **Hegemonia e Extensão.** Recife/PE: Escola de Formação Quilombo dos Palmares – EQUIP, 1994.

PINTO, Álvaro Vieira. **O Conceito de Tecnologia.** v. 2. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

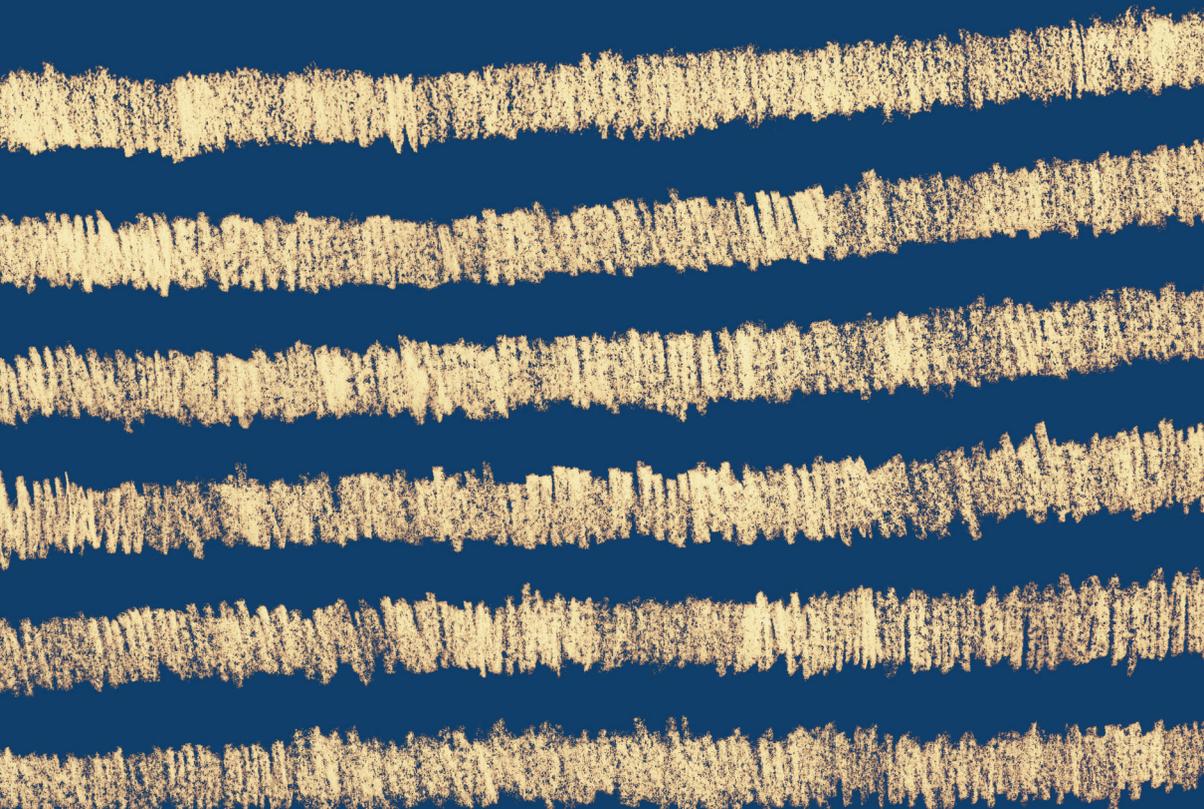
SOUSA, Marcondes Rosa. A extensão como função integradora das atividades de pesquisa e extensão. In: FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO NORDESTE, 1994, Natal/RN. **Anais...** Natal, 1994.

TOSI, G. Os Direitos Humanos como eixo articulador do Ensino, da Pesquisa e da Extensão Universitária. In: SEMINÁRIO A CONTRIBUIÇÃO DA UNIVERSIDADE NA FORMAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, 2003, João Pessoa/PB. **Anais...** João Pessoa, 23, 24 e 25 de julho de 2003.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares. Direitos Humanos e Extensão Universitária: a atuação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. In: I CONGRESSO NACIONAL DE EXTENSÃO, 2002, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa-PB, 2002.



# Extensão em debate





# **Extensão:** o privilégio de não ser privilegiada

*Ferdinand Röhr*

Acordou-se, entre os autores desta seção, apresentar contribuições em torno da questão: “qual o papel da extensão na universidade?”. Não pretendo, neste texto, fazer uma análise histórica do surgimento da ideia da extensão universitária, das disposições legais sobre ela e o espaço que ocupa nas universidades hoje. Vou concentrar as minhas reflexões em experiências próprias com essa tarefa acadêmica que, reconhecidamente, não recebe a mesma valorização dos demais pilares da universidade, a saber, ensino e pesquisa<sup>1</sup>. O primeiro fato a destacar é que trabalho há um bom tempo em universidades – oito anos na universidade RWTH (Rheinisch-Westfälisch Technische Hochschule) Aachen, Alemanha<sup>2</sup>, em cargos semelhantes ao do professor substituto e auxiliar, e sou professor da UFPE desde 1986 –, mas somente nos últimos sete anos desenvolvo projetos de extensão. Também é verdade que apenas no momento em que ingressei na UFPE soube da existência da extensão como atividade acadêmica. Na Alemanha, a tarefa da universidade é *Forschung und Lehre*, quer dizer, pesquisa e ensino. É curioso observar que a atividade de pesquisa está sendo colocada em primeiro lugar e o ensino em segundo. Não disponho de conhecimentos sobre o porquê de não incluir a extensão como tarefa “indissociável” ao lado da pesquisa e do ensino na universidade alemã. Sobre a diferença na valorização de ensino e pesquisa nos dois países só posso especular. Acredito que a criação tardia das universidades brasileiras, no início do século vinte, deparou-se com a quase ausência de pesquisas no país e, ao mesmo tempo, sentiu como primeira tarefa deslocar o ensino universitário para o território nacional que, até então, os acadêmicos brasileiros necessariamente tinham que absorver no exterior. Na Alemanha, na mesma época, a modernização das universidades pôde contar com uma tradição sólida de pesquisas não só no próprio país, mas num intercâmbio estreito com a Europa e os Estados Unidos. Dessa forma, a primeira tarefa da universidade é gerar conhecimentos, via pesquisa, que só num segundo passo pode reverter-se em conhecimentos sistematizados e didaticamente apresentáveis<sup>3</sup>. Posso afirmar, partindo das minhas vivências acadêmicas na Alemanha, que o pensamento mais comum nas universidades alemãs é que se a pesquisa gera conhecimentos sólidos e o ensino transmite-os de forma eficiente, serão os próprios egressos da universidade que irão assumir

---

1 Este fato se expressa de forma mais superficial e óbvia na determinação que todos os docentes necessariamente têm que ensinar, e quem optar por desenvolver um projeto de pesquisa pode contabilizar 20 horas semanais por essa atividade, em vez de 12 horas no caso de um projeto de extensão.

2 Absorvi toda minha formação acadêmica inicial, inclusive o doutorado, na RWTH Aachen.

3 Seria interessante, para aprofundar mais esta questão, desenvolver pesquisas sobre a origem e as características dos livros e materiais didáticos usados, na época, no ensino universitário no Brasil e na Alemanha, bem como em outros países europeus. Acredito que tais pesquisas podem lançar uma luz sobre a pertinência das minhas impressões.

a tarefa de extensão, quer dizer, levar os benefícios do conhecimento acadêmico para todos os âmbitos da sociedade.

A influência dessa mentalidade acadêmica levou-me, por longos anos, a me concentrar nas atividades universitárias de ensino e pesquisa na minha área – Filosofia da Educação –, reforçada ainda pelo meu engajamento na tarefa de reerguer e reestruturar o programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE. É principalmente nesse meio de pós-graduação que se encontra, com mais frequência, a posição de que a extensão é uma atividade mais secundária, supostamente destinada a docentes menos preparados para a pesquisa científica ou com maior tendência à militância social e política.

Nessa época, comecei a me interessar por um tipo de medicina complementar, a Terapia Floral, descoberta pelo médico inglês Edward Bach na década dos anos trinta do século passado. Cursei alguns *workshops* sobre aplicações avançadas de essências florais nas minhas férias na Europa e conheci ligações estreitas dessa terapia mais recente com as terapias milenares chinesas, principalmente com os centros energéticos sutis do corpo humano, chamados *chakras*, com os meridianos – vias energéticas sutis que são manipuladas tradicionalmente pela acupuntura clássica – e com o significado da dualidade *yang* (o masculino) e *yin* (o feminino) como princípios presentes em toda realidade, conhecidos pela filosofia do Taoísmo. A junção desses conhecimentos revelou-se especialmente eficiente e desfez, aplicando essências florais com sucesso em bebês e animais domésticos, o resto das minhas dúvidas sobre a atuação delas além do efeito placebo que a medicina cartesiana normalmente atribui à Terapia Floral. Os resultados foram tão animadores que comecei, com um amigo psicólogo e altamente sensitivo, a pesquisar a riquíssima flora do Agreste de Pernambuco, em relação à aplicabilidade das essências florais, culminando na possibilidade de produzir florais próprios da nossa região, inclusive correspondentes aos Florais de Bach.

Tudo isso aconteceu como atividades de tempo livre, absolutamente separadas das minhas tarefas acadêmicas. Em conversas informais sobre essa atividade com colegas de trabalho senti, quase de forma generalizada, um estranhamento que às vezes se manifestava como atitude aberta de desprezo, considerando o meu envolvimento em práticas supostamente “esotéricas” não dignas de uma pessoa esclarecida e membro da academia.

Ainda que se tratasse, aparentemente, de áreas de conhecimento bastante distintas, de um lado a medicina complementar e de outro a Filosofia da Educação como meu campo de atuação acadêmica principal, a aproximação dos dois campos se deu para mim gradativamente e

quase que de forma natural. O estudo da Terapia Floral, especialmente em conjunção com as filosofias e práticas medicinais antigas do mundo ocidental, permitiu um aprofundamento dos conhecimentos sobre a nossa vida emocional, independentemente dos pressupostos muitas vezes bastante estreitos das teorias psicológicas em discussão na academia. Com o tempo de estudo, tornou-se uma experiência assustadora perceber com que naturalidade consideramos as nossas reações emocionais normais e justificadas. Estamos, em nossa cultura, acostumados a analisar tudo que existe ao nosso redor e somente em raras ocasiões a nós mesmos e aos próprios estados emocionais. Simultaneamente, cresceu a consciência de que estados emocionais desequilibrados se tornam sempre mais presentes, devido ao ritmo frenético da globalização da economia e à mundialização da circulação de informações com suas mudanças em muitos aspectos radicais do nosso estilo de vida, prejudicando a saúde física das pessoas, sob a forma de somatizações. Até a medicina cientificista da nossa cultura começa a admitir, sempre mais, que doenças contam com uma contribuição de fatores emocionais. Quer dizer, a pouca atenção que dispensamos à análise e à possibilidade de equilibrar os nossos estados emocionais resulta em prejuízos à própria saúde, numa dimensão da qual não temos ainda visão mais clara.

Por outro lado, a ampla negligência em relação aos conhecimentos sobre os nossos estados emocionais deve-se a uma nítida supervalorização da parte racional do ser humano. A racionalidade começou a ser ressaltada pelos filósofos mais estimados da Grécia Antiga, principalmente Platão e Aristóteles, e tomou volume até no cristianismo da escolástica medieval. Ela encontrou seu ápice de valorização teórica na época do esclarecimento e tornou-se prática na modernidade via industrialização e cientificismo em todas as áreas da vida cotidiana. Seu poder hegemônico deixou seus contrapontos no romantismo, no neo-humanismo, no vitalismo, no existencialismo e até no atual pós-modernismo, e apareceram como episódios esporádicos, sem força de direção, sem capacidade de atuarem de fato no decorrer da marcha racional-progressista da história<sup>4</sup>.

Não temos a intenção de jogar a emoção contra a razão ou vice-versa. Os estudos em torno da Terapia Floral me ajudaram, profundamente, a redefinir para mim o relacionamento entre as duas, que significou um passo importante na elaboração de uma compreensão multidimensional do homem, da realidade e da educação<sup>5</sup>. Observando a relação

---

4 Questiona-se a primazia da razão em relação à emoção, facilmente, a partir de análises apuradoras e concretas da base das nossas decisões cotidianas.

5 Uma apresentação mais completa e sistematizada dessa temática encontra-se no meu livro "Educação e Espiritualidade" (2013).

entre razão e emoção em pessoas que não refletem muito sobre si e as motivações das próprias ações, encontramos como autocompreensão básica que o agir delas está sendo direcionado pela razão. É nisso que a visão ocidental do mundo se expressa. Porém, analisando mais apuradamente as nossas decisões, encontramos inconsistências que não se justificam diante da razão. Poderíamos considerar essas incoerências consequências naturais do desenvolvimento sempre incompleto da nossa razão, se não procurássemos sempre novas razões para justificar a suposta justeza das incoerências. Temos, necessariamente, de admitir que existam, além da manutenção da racionalidade, outras motivações que nos levam a justificar as incoerências. Podemos, nesses casos, encontrar vontades que se opõem à racionalidade e se apoiam no nosso lado emocional. Comecei a observar o comportamento humano, dentro e fora do ambiente acadêmico, sob o seguinte aspecto: em que medida estados emocionais interferem na confecção e no direcionamento dos discursos aparentemente racionais. Isso me levou a entender, sempre mais, o sentido da expressão de Nicolau de Cusa, demasiadamente grosseira para um Cardeal que foi representante elevadíssimo da Santa Igreja Católica: “a razão é a prostituta da vontade!”, que conhecia desde os meus estudos universitários iniciais sem, portanto, haver compreendido a sua abrangência. O comportamento mais comum das pessoas é – uma vez tendo clareza do que querem – procurar os argumentos supostamente racionais para demonstrar aos outros que a realização do próprio desejo, na verdade, não é um desejo próprio, mas a ação mais adequada à situação, que naturalmente pode contar com a adesão dos envolvidos que prezam a razão. O mais surpreendente para mim foi constatar que essa atitude não é mais comum entre as pessoas que não possuem uma formação mais aprofundada das capacidades racionais. É somente verdade ser mais fácil descobrir esse mecanismo em argumentações menos sofisticadas. Quanto maior a capacidade intelectual, tanto maior a tentação de usá-la em prol de projetos próprios, camuflando-os como projetos em prol do bem comum. Não quero julgar, de antemão, essas atitudes em termos éticos. Essa atitude é tão comum e faz parte do nosso processo de socialização e enculturação, que normalmente não tomamos consciência clara disso. Muitas vezes<sup>6</sup> basta, nesses casos, chamar a atenção para esse mecanismo, para que se inicie um processo de atenção em relação a ele e se adote um rumo diferente na vida. As orientações mais profundas

---

<sup>6</sup> É difícil quantificar essa questão, mas parece que os casos em que esse mecanismo se torna estratégia sempre mais consciente para impor-se aos outros, tornam-se gradativamente mais frequentes na nossa sociedade com tendências consumistas e hedonistas crescentes.

para efetuar essa mudança encontrei no livro de Buber “O caminho do homem segundo o ensinamento Chassídico”, que é relativamente sucinto, porém extraordinariamente denso em sentido, permitindo abstrair das crenças especificamente chassídicas contidas nelas<sup>7</sup>. O processo em que se abriu para mim, gradativamente, essa face da realidade também modificou, paralelamente, a importância que atribuí à Terapia Floral. O equilíbrio da nossa dimensão emocional não tinha mais somente um sentido relacionado ao bem-estar emocional e à prevenção de somatizações, mas, o que talvez seja mais importante ainda, abriu um espaço para tomar decisões sem utilização da razão como camuflagem das vontades egocêntricas. À medida que equilibramos sempre mais tendências emocionais possessivas, dominadoras, invejosas, orgulhosas etc. ou de insegurança, indecisão, baixa estima, tristeza, frustração etc. como fontes de compensações em ações impositivas, podemos esperar que os nossos discursos racionais se baseiem sempre menos na necessidade de esconder as nossas vontades em racionalizações. É inestimável o valor do equilíbrio do nosso lado emocional para uma atuação mais adequada das nossas capacidades racionais.

Foram basicamente essas experiências com as essências florais que me proporcionaram os *insights* fundamentais para elaborar um conceito próprio da integralidade do ser humano e da educação. Próprio não no sentido de algo totalmente novo, mas no que tange a compor e interligar os componentes dessa integralidade de uma forma nova. Identificamos, finalmente, cinco dimensões básicas do ser humano, a saber: a físico-corporal, a sensorial (relacionada aos cinco sentidos), a emocional (medo, alegria, melancolia, insegurança, entusiasmo, tristeza, pessimismo, possessividade, raiva etc.), a mental (racionalidade propriamente dita, reflexões, memórias, fantasias, imaginação, intuição etc.) e a espiritual (valores éticos e metafísicos mais profundos do homem). A distinção entre as dimensões mental e espiritual deve-se mais a leituras na área da filosofia, inspirando-se basicamente em Martin Buber, Karl Jaspers, Henri Bergson, Immanuel Kant, Emmanuel Lévinas, Gabriel Marcel, Otto Friedrich Bollnow e Edward Jack Birkenbeil. Considero todas essas dimensões de teor material, sendo que o corpo físico é de matéria mais densa, chegando à dimensão espiritual como mais sutil<sup>8</sup>. O grau de densidade da matéria determina as características das inter-relações entre as dimensões. Dimensões mais densas atuam fortemente e de imediato

---

7 Conferir meu artigo “Ética e educação – contribuições buberianos” (RÖHR, 2013b).

8 Conferir, para obter algumas justificativas para estas afirmações, o meu texto: “Spirituality and education” (RÖHR, 2013c).

nas mais sutis e as mais sutis devagar e com menos força nas mais densas. Isso não pode nos levar a desprezar essa última atuação, pensando, por exemplo, nas somatizações como consequência de longos estados emocionais desequilibrados que são, em vários casos, até mortais ou nas mudanças radicais que a dimensão espiritual gerou em algumas pessoas extraordinárias. Temos também, a partir dessas observações, uma explicação contundente da forte atuação da emoção na dimensão mental. Em termos gerais, podemos dizer que o fluxo normal das influências de forma material ocorre das dimensões mais densas para as mais sutis. Porém, considerando que os valores humanos mais profundos se encontram na dimensão espiritual, precisamos tentar inverter esse processo na nossa atuação educacional e fazer com que a dimensão espiritual norteie a ação humana. Obviamente, isso só pode acontecer quando as dimensões mais densas são em boa medida equilibradas.

Ao lado das dimensões básicas, distinguimos ainda dimensões temático-transversais: a dimensão relacional-social, a prático-laboral-profissional, a político-econômica, a comunicativa, a sexual-libidinal e de gênero, a étnica, a estético-artística, a ética, a místico-mágico-religiosa, a lúdica, a ecológica e a volitivo-impulsional-motivacional. Essas dimensões representam as grandes temáticas em que o ser humano se realiza. Podemos ainda acrescentar mais dimensões ou sistematizá-las em agrupamentos diferentes. É impossível fazer distinções inequívocas ou que evitem superposições entre essas dimensões. Isso não é uma preocupação fundamental na nossa argumentação. O que é essencial para mim é que a realização nessas dimensões se torna mais humana à medida que percebemos a presença de todas as dimensões básicas, perpassando as temático-transversais e buscamos incluí-las nas nossas ações, gerando uma unidade pessoal entre elas. A dimensão comumente negligenciada nessa união é a dimensão espiritual. Existe até uma “cultura” quase que generalizada de considerar ingenuidade incluir a dimensão espiritual nas dimensões mais “pragmáticas”, como, por exemplo, na político-econômica ou na prático-laboral-profissional. Porém, insistimos na possibilidade de encontrar em todas as dimensões temático-transversais valores mais íntimos da realização humana, portanto, espirituais<sup>9</sup>.

O meu primeiro projeto de extensão formalizado na universidade partiu de um trabalho de assistência a uma ONG com um projeto pedagógico bastante interessante. A ONG se propôs a oferecer um curso de formação de três anos a adolescentes de comunidades de alto risco

---

9 O que resumimos aqui em sucintas afirmações encontra-se no nosso livro “Educação e espiritualidade” (RÖHR, 2013a) de forma mais elaborada e argumentada.

social para se tornarem repassadores de cuidados com seus pares na própria comunidade, em termos de prevenção de violência, prostituição, consumo de drogas e aprendizagens na área de saúde básica, conhecimentos propedêuticos para a vida profissional e qualificações para o exercício da cidadania. Inicialmente, fui chamado para intermediar conflitos internos do grupo de educadores. O êxito positivo deste trabalho resultou no pedido de uma assistência pedagógica contínua à equipe de educadores. Durante dois anos, discutimos conflitos cotidianos no trabalho educacional, principalmente os relacionados a uma educação integral, e reformulamos junto à equipe o currículo do curso. A aceitação da minha proposta, aparentemente, foi unânime, mas a capacidade de segui-la com certa coerência na prática educacional se revelou desigual. Subestimei esse problema acreditando que o exemplo dos que tinham mais preparo para desenvolver uma educação orientada pela dimensão espiritual poderia servir de exemplo para aqueles que ainda apresentavam dificuldades a respeito. A dinâmica que se instalou foi totalmente diferente. Foi nítido observar que os educadores que desenvolveram mais sensibilidade para cuidar do lado humano dos adolescentes ganharam, com facilidade, a confiança dos mesmos. Os educadores que assumiram a nova proposta apenas no discurso foram rapidamente detectados pelos adolescentes, provocando neles as reações costumeiras. Uma parte reagiu ao fingimento com fingimento. Assumi a aparência para ter privilégios no tratamento dos educadores. A outra se revoltou e respondeu com comportamentos agressivos, perturbando o trabalho pedagógico. As reflexões sobre essas tendências geraram mecanismos defensivos no segundo grupo. As tendências emocionais que bloquearam a possibilidade de um maior despojamento nas ações pedagógicas foram racionalizadas em acusações de inadequação dos jovens à proposta pretendida e em críticas aos educadores que tinham mais condições de corresponder às ideias propostas. A minha insistência na necessidade de iniciar mais um processo de análise profunda do conflito por dentro do grupo foi bloqueada pelo segundo grupo, que era majoritário. Não existia mais a disposição para esmiuçar os acontecimentos e comportamentos em longas e numerosas reuniões, como se processou no início da minha participação. A minha intermediação não foi aceita pelo segundo grupo por me julgar partidário da primeira. Encerrei a minha colaboração quando, no auge do conflito, se inviabilizou o trabalho dos membros do primeiro grupo.

O que tinha sido um fracasso, na prática, deixou valiosas reflexões para a minha elaboração teórica. Primeiramente reforçaram-se mais ainda as minhas afirmações sobre a predominância de estados emocio-

nais sobre as dimensões mental e espiritual. Se essas dimensões bastante sutis não são suficientemente formadas e fortalecidas, estados emocionais como inveja, autoestima baixa, insegurança, possessividade e vontade de dominação e coação geram, facilmente, racionalizações que se distanciam da realidade e invertem os fatos e argumentos. As pessoas, no mais íntimo, sabem disso. Daí a recusa veemente de participação num processo para apurar, de fato, o acontecido.

Disso resulta uma segunda conclusão. Já dispunha da certeza teórica de que as questões envolvendo a espiritualidade não podem, de forma alguma, ser impostas aos outros. A própria caracterização da espiritualidade como adesão livre aos valores mais humanos impede isso. O que me impressionou foi que pessoas envolvidas num projeto educacional bastante interessante chegaram a desenvolver atitudes bastante agressivas em relação às demais que conseguiram abraçar uma proposta de educação mais integral somente para camuflar a própria fragilidade neste aspecto. O hiato entre o proclamado e o que está sendo feito de fato encontra-se no cerne do conflito<sup>10</sup>.

A terceira conclusão que tirei dessa experiência foi uma ampliação da minha percepção da relação da ética com a educação. Anteriormente, visualizava somente duas grandes questões éticas envolvidas na educação. Primeiramente, a que chamo de educação ética, que seria o trabalho pedagógico que ajuda o educando a desenvolver um agir ético na sua vida. A segunda, como a educação é um tipo de agir, consequentemente temos de pensar numa ética que oriente o fazer do educador. Denomino esta de ética pedagógica, quer dizer, a ética subjacente à atividade pedagógica do educador. Acrescentei, a partir das dolorosas experiências com o grupo de educadores da referida ONG, um terceiro aspecto. Como o processo de educação apenas raríssimas vezes está concentrado em uma só pessoa, precisamos pensar numa certa sincronia do agir pedagógico do conjunto dos educadores em prol de uma meta em comum. Não encontrei ainda melhor nome para essa exigência indispensável a um bom projeto pedagógico do que “a ética da comunidade dos educadores”. A falta de esforço por parte dos educadores para criar uma convergência em prol dos objetivos e procedimentos do trabalho educacional pode prejudicá-lo bastante e até inviabilizá-lo. Uma vez visualizada essa terceira questão, abriu-se a importância dela nas mais variadas situações educacionais, começando com os conflitos entre pais separados, pretendendo fazer as crianças partidárias da própria

---

<sup>10</sup> Conferir as reflexões esclarecedoras sobre esse fenômeno no livro de Martin Buber “O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico” (2011, p. 29–35).

posição, jogando-as contra o ex-cônjuge, passando pela prática comum entre professores nas escolas públicas de barrar o entusiasmo dos jovens colegas, recém-formados, para preservar-se do questionamento sobre as próprias práticas, e chegando a espaços acadêmicos, em que interesses particulares de professores ligados à própria área de conhecimento, não raras vezes, impedem a elaboração de um currículo pedagogicamente mais justificável.

Esses *insights* valiosos e as experiências positivas do início do primeiro projeto me levaram a não desistir da extensão. Também para mim tornou-se evidente que não adianta simplesmente propor à maior parte dos educadores um conceito de educação integral com elevadas exigências em relação à dimensão espiritual sem anteriormente ajudar na harmonização das dimensões mais densas do ser humano, especialmente a dimensão emocional. Visualizei exatamente nesta dimensão a origem dos conflitos entre o grupo dos educadores. Foi nessa situação que recebi de colegas do Centro de Educação um convite de participar de um projeto social que se direcionava também a adolescentes, desta vez envolvendo um curso de formação de “Educadores Holísticos”. Não trabalhei com o grupo de educadores, essa tarefa já estava nas mãos dos colegas. O pedido de colaboração foi para, de um lado, contribuir para proporcionar uma ajuda na melhora do equilíbrio da turbulenta vida emocional dos adolescentes, e, de outro, para repassar conhecimentos básicos de uma terapia holística. Os colegas sabiam dos meus trabalhos com essências florais e propuseram tanto tratar os adolescentes com florais como fornecer a eles os conhecimentos e as habilidades básicas para tratar pessoas do ciclo de convivência deles.

Para minha própria surpresa, o meu Departamento aprovou o Projeto, certamente por haver enfatizado na elaboração do mesmo as questões de uma formação integral dos adolescentes, bem mais do que o lado terapêutico da intervenção. Ainda que contando com um número considerável de dificuldades na execução do projeto, pudemos contabilizar um saldo positivo. Inicialmente, foi fácil conquistar os participantes para tomar as essências. Isso era esperado, pois nessa fase se revelam as atuações mais evidentes do tratamento. Perder, de repente, o medo do cachorro do vizinho, ter coragem de falar espontaneamente em sala de aula na escola e surpreender com isso o professor, sentir mais facilidade de controlar a raiva ou tratar facilmente uma dor de cabeça foram momentos de grande motivação. Recebemos, também, notícias dos demais educadores do projeto sobre mudanças surpreendentes nos adolescentes, como principalmente aumento de autoestima e diminuição de comportamentos ansiosos. Observamos um constante crescimento dos laços

entre os adolescentes e um espírito de grupo. Uma aprendizagem sistemática da terapia com as essências florais se revelou mais problemática. Faltou em todos os adolescentes o hábito de decorar conhecimentos. Ao final dos dois anos de projeto, alguns dos participantes não alcançaram segurança na identificação da correlação entre os nomes das essências florais (trata-se de 38 diferentes essências, contando infelizmente com a dificuldade de que esses nomes são da língua inglesa) e sua atuação no campo emocional. Nem frequentes jogos, pequenas peças de teatro e técnicas de memorização resolveram a questão. Segurança, de fato, todos alcançaram no tratamento dos próprios estados emocionais e somatizações mais frequentes que os incomodavam. Dentre esses, mais ocorrente era o ciúme, seguido de autoestima baixa, medos concretos, contrariedades, raiva e início de gripe. Estados emocionais que exigem uma auto-observação mais apurada como, por exemplo, melancolia, possessividade, pessimismo, incapacidades de pôr limites nos outros e perfeccionismo, os adolescentes detectaram mais facilmente nos outros, dificilmente em si mesmos. Neste aspecto, pequenas apresentações teatrais e filmagens em vídeo melhoraram a aprendizagem, porém não geraram conhecimentos realmente consolidados. Ao contrário das partes do curso que envolveram conhecimentos teóricos e memorização, os que disseram respeito a habilidades práticas alcançaram resultados além do esperado. Todos os adolescentes que acompanharam o curso aprenderam um teste que analisa a sensibilidade de determinados pontos no corpo humano e indica o nível de desequilíbrio dos *chakras* com elevada objetividade. Consequentemente, esse teste permite com facilidade – uma vez sabendo a ligação de determinadas combinações de essências florais com cada *chakra* – identificar a combinação apropriada para a atual situação da pessoa. Com isso, cumpriu-se a meta de habilitar os adolescentes a atuar, com certa segurança, com essências florais nos ciclos da sua convivência. Mesmo assim, algumas atitudes bem características dessa idade não permitiram instalar um hábito mais consistente de auto-observação e maior disciplina em tomar as essências na frequência indicada.

Por vários motivos pedagógicos, os coordenadores do curso optaram por começar o curso seguinte com participantes mais novos, o que inviabilizou a continuidade da minha intervenção no projeto. O saldo de conhecimentos teóricos dessa segunda experiência com a extensão também foi a aquisição de uma clareza significativamente superior de aspectos que já sabíamos em termos mais abstratos. Assumir a tarefa de equilibrar os próprios estados emocionais é, de fato, muito difícil para adolescentes, pelo menos os oriundos de meios de alto risco social.

**Extensão:** o privilégio de não ser privilegiada

Exige um estado de amadurecimento maior para perceber mais existencialmente a necessidade de cuidar do próprio lado emocional com mais atenção. Naturalmente, a grande maioria dos adultos de qualquer nível social não apreende isso no decorrer de toda vida. Infelizmente, a educação emocional é órfã entre as tarefas educacionais privilegiadas na cultura ocidental. Raras vezes encontra-se a expressão educação emocional na literatura pedagógica. Assim, também não podemos esperar grandes habilidades em relação ao domínio sobre as emoções em termos mais gerais.

Esses impasses nos levaram, naturalmente, à questão mais complicada da teoria educacional, por assim dizer, o calcanhar de Aquiles dela, a saber, a da educação do educador. Como o educador vai desenvolver uma educação emocional quando ele mesmo não aprendeu a lidar adequadamente com as próprias emoções? Um sinal bastante nítido desse fato é o alarmante crescimento de doenças somáticas nos professores. São eles que alcançam os maiores patamares de licenças de saúde no funcionalismo público. Antes do término do meu segundo projeto de extensão, cresceu meu interesse em ajudar os professores a lidarem emocionalmente melhor com a situação profissional; situação esta que, sem sombra de dúvida, se torna sempre mais estressante quando relacionada a fatores como a falta de educação doméstica dos alunos, exigências burocráticas crescentes, gestores pouco habilitados, pais que se ausentam do processo de colaboração com a escola, estruturas sociais mais inseguras, violência na escola etc.

Foi através de um ex-orientando meu que entrei em contato com a Secretaria de Educação da Prefeitura de Jaboatão dos Guararapes e tomei conhecimento de uma iniciativa pioneira em Pernambuco, a de criar uma instituição específica para atender às questões de saúde do professor, a Coordenação de Assistência à Saúde dos Profissionais da Educação (CASPE). Essa iniciativa surgiu, originalmente, para tratar um problema tradicional do professor, o da voz, que exige em muitos casos um acompanhamento intensivo de fonoaudiólogo para evitar a invalidez do docente. Acrescentou-se rapidamente, a partir da evidência da necessidade, uma assistência psicológica, principalmente em função do esgotamento emocional do profissional em educação e de suas consequências psíquico-físicas. Também já existiam algumas iniciativas de aplicar terapias complementares como, por exemplo, massagens terapêuticas. A minha proposta de contribuir com essências florais na saúde emocional do professor foi abraçada com muito entusiasmo pela coordenação da CASPE. Elaborei o projeto “A multidimensionalidade na formação humana do educador: a contribuição da terapia floral

para a saúde emocional do professor” que aliou mais ainda o meu interesse pela Terapia Floral à maior preocupação do Centro de Educação da UFPE, a de contribuir com a educação pública. Ao mesmo tempo, tornou-se mais fácil acoplar a iniciativa de uma educação emocional à compreensão de uma educação baseada na multidimensionalidade do ser humano. Pude contar com maior possibilidade de compreensão dos professores em relação às múltiplas interferências do emocional, tanto com as dimensões mais densas das sensações físicas e o corpo físico propriamente dito, quanto com as dimensões mais sutis do mental e da realidade espiritual. Posso afirmar que nesse projeto se consolidou, definitivamente, a junção de uma área de conhecimento equivocadamente considerada esotérica com uma atividade acadêmica de extensão de maior urgência e interesse social na área educacional. Uma descrição dos pressupostos teóricos, das justificativas e dos objetivos, bem como uma outra mais detalhada dos procedimentos do primeiro ano do desenvolvimento desse projeto já foram publicadas num capítulo de livro que apresenta diversas experiências de extensão no Centro de Educação (RÖHR, 2013d). Restrinjo-me, portanto, a reproduzir aqui o levantamento de dados que mostram a repercussão da ação extensionista e uma análise prévia desses dados.

Procurou-se elaborar uma estratégia de verificação da atuação dos florais nos professores que participaram do projeto. Contamos, para isso, com um questionário, aplicado no início do projeto, que levantou a frequência de estados emocionais desequilibrados e somatizações, ocorridos nos professores que participaram do projeto. Optamos por fazer, no final, entrevistas semiestruturadas e individualizadas. Não seria possível retornar, nessas entrevistas, aos 48 estados emocionais ou de somatização do levantamento inicial realizado com o questionário aplicado. Fizemos, portanto, primeiramente, uma análise dos sintomas que se apresentaram mais fortes e frequentes nos professores. Para tal finalidade, atribuiu-se a cada resposta relacionada aos 48 sintomas elencados no levantamento inicial três pontos para a resposta “quase sempre”, dois pontos para “frequentemente”, um ponto para “raras vezes” e nenhum ponto para “nunca”. A soma dos pontos gerou a hierarquia da presença desses sintomas nos professores.

Para a preparação das entrevistas, consideramos os quinze sintomas que apareceram com mais frequência e maior força. Seguem os sintomas em ordem hierárquica, partindo do que tem mais peso:

1. cansaço físico (263);
2. cansaço mental (257);

**Extensão:** o privilégio de não ser privilegiada

3. preocupação permanente (233);
4. viajar com os pensamentos (219);
5. impaciência (217);
6. preocupação exagerada com pessoas próximas (210);
7. contrariedades (209);
8. perfeccionismo (204);
9. acordar antes da hora (202);
10. dor de cabeça (200);
11. indecisão (198);
12. dificuldade de dizer não (180);
13. apego (175);
14. vontade de criticar (172);
15. dificuldade de embarcar no sono por impaciência (170).

Foram feitas várias tentativas, a partir desse levantamento, para encontrar regularidades significativas entre a presença e a gravidade dos sintomas nos professores. Os dados coletados foram relacionados a fatores como idade, número de turnos trabalhados e número de anos trabalhados no magistério. Não foi possível indicar essas regularidades por causa da distribuição diversificada do grau e do número de desequilíbrios nos professores, que resultou em exceções significativas em cada suposta regularidade. É possível que se identifiquem tendências nítidas na observação de maior número de professores e critérios adicionais, como, por exemplo, o grau de satisfação com a própria profissão.

Do total dos 116 professores, 17, pertencentes à mesma escola, desistiram coletivamente, alegando aumento de cansaço. Isso aconteceu apesar de ter dado esclarecimentos sobre o fato de que o consumo de essências florais relaxa a pessoa e quando existe cansaço acumulado, este vai se revelar no momento de maior relaxamento por certo período de tempo. Esses professores optaram, conscientemente, por continuar acumulando cansaço, certamente induzidos pela exigência sociocultural introjetada de ser produtivo cem por cento sempre. Em compensação, foi incluída uma escola que, ao tomar conhecimento do projeto, insistiu muito para ser contemplada. Mais 23 professores das quatro escolas restantes desistiram individualmente ou não alcançaram o tempo mínimo de seis semanas tomando os florais, devido, às vezes, ao fornecimento irregular por parte da escola. Não foram entrevistados 15 professores,

pois ou saíram da escola onde estavam lotados no decorrer do ano letivo, ou estavam de licença ou em férias. Não estiveram presentes nas suas respectivas escolas 7 professores nas várias vezes em que as entrevistadoras os procuraram.

Conseguimos, portanto, 50 entrevistas de professores que tomaram os florais num tempo mínimo em que se espera uma atuação mais nítida. A análise que segue concentra-se nessas entrevistas. As entrevistas semiestruturadas foram preparadas para cada professor individualmente. Para isso, levantaram-se os sintomas dentre os 15 mais frequentes, que cada professor identificou como “quase sempre” ou “frequentemente” no questionário inicial, e perguntou-se, no questionário, se nesses itens foram identificadas melhoras ou não. Além disso, coletaram-se dados sobre a frequência e o tempo em que tomaram os florais. Foram considerados, na nossa avaliação, apenas os professores que tomaram os florais pelo menos durante seis semanas, com frequência regular, considerando as condições da distribuição do floral nas escolas.

A questão principal na análise das entrevistas foi: em que medida os professores perceberam uma melhora naqueles sintomas verificados mais fortemente antes do tratamento? Se um participante, por exemplo, só assinalou no questionário inicial três dos 15 sintomas mencionados como “quase sempre” ou “frequentemente”, ele só foi questionado na entrevista sobre melhoras nesses três itens. Revelou-se, na preparação das entrevistas individualizadas, que a coincidência de sintomas fortemente sentidos com os 15 mais frequentes é bem maior do que no nosso exemplo. A análise concentrou-se, portanto, nos sintomas experimentados com mais frequência e mais força, só na medida em que existiam nos entrevistados no início do projeto. No total dos 50 questionários existiam 452 com incidências desse tipo. Isso significa que os 50 professores tinham identificado, em média, pouco mais do que 9 sintomas dos 15, como aqueles que foram percebidos ou “quase sempre” ou “frequentemente”. Nessas respostas, analisou-se, como mencionado, se os professores detectaram uma melhora. Pela variedade das expressões que usaram nas respostas, não foi possível levar em consideração o grau da melhora que obtiveram. As afirmações oscilam numa escala de “melhorou um pouco” até “desapareceu totalmente”. Também temos que levar em conta que as respostas dependem, até certo grau, da tendência mais otimista ou pessimista que a pessoa entrevistada apresenta. Na nossa experiência, é mais do que provável que, numa análise mais investigativa, percebam-se muitas melhoras numa pessoa que, por tendência negativa diante da sua situação, negou qualquer melhoramento nos sintomas. Por outro lado, podemos supor que uma pessoa que tenha uma posição

positiva em relação à vida ou ao tratamento apresenta uma tendência a afirmar mais melhoras do que de fato aconteceram. Pode até ser que as duas tendências se equivalham. É isso que o número dos questionários que indicaram quase nenhuma melhora ou só melhoras sugere.

Levando em conta esses comentários, identificamos 280 indicações de melhoras nas 452 questões recebidas, o que significa, praticamente, 62% do total. Avaliamos esse resultado como surpreendentemente positivo, considerando que o próprio tratamento não se concentrou nas necessidades específicas que a pessoa apresenta, mas atuou no campo emocional em geral. É óbvio que o resultado seria qualitativamente melhor numa possibilidade de acompanhamento individual, através de uma escuta atenta e treinada, que em grande número é muito difícil realizar.

Consideramos o fato dos professores melhorarem em média 5,6 de 9 sintomas o principal motivo para a continuidade do projeto, obviamente com algumas alterações motivadas pelas dificuldades detectadas neste experimento-piloto. Diante desse resultado, não surpreende que 88% dos professores pleitearam a continuidade do tratamento, em alguns casos, acompanhada do pedido de ter à disposição as essências individualmente e/ou com a solicitação de um oferecimento de aconselhamento individual.

Para alcançar uma objetividade maior na avaliação das mudanças nos professores, incluímos no questionário a pergunta se pessoas próximas notaram mudanças neles enquanto tomavam o floral. Obviamente, trata-se de mudanças já significativas, que ultrapassam a mera percepção subjetiva e se expressam em comportamentos observáveis. Mesmo assim, 24 professores afirmaram que outros (marido, familiares, amigos) repararam mudanças neles, índice que corresponde a 48% dos questionários avaliados. Achamos esse índice bastante elevado, pois temos que considerar que ele depende também de um fator externo ao projeto, que é a capacidade e o grau de atenção que as pessoas próximas têm em relação aos professores.

Deixamos, no questionário, um espaço específico para elencar, espontaneamente, as demais melhoras que os professores detectaram. Se um sintoma foi mencionado mais de uma vez, indicamos a frequência do aparecimento dele. *Melhoras no sono (9), não acordam mais durante a noite, passou a insônia e acordo mais disposto (2), em conjunto fiquei mais calmo relaxado (7), mais tranquilo(a), mais zen (7), relaxamento muscular, menos cansado, melhorou o cansaço físico*, são as afirmações que atestam a capacidade das essências florais de relaxar a pessoa e gerar maiores condições de recuperação das forças, via relaxamento. Como consequência, aumenta a disposição: *fiquei com mais energia, acordo*

*mais disposto* (2) e *fico mais ativo*, ou *melhora o bem-estar*, *senti-me mais leve*, *menos ansioso* (2), *menos estressado*, *menos preocupações*, *mudou o humor* e *fiquei mais paciente* (3). Também foram ressaltadas interferências nas questões de sensações físicas: *passou a dor de cabeça* (3), *melhorou a cólica menstrual*. Como efeito colateral, pelo fato de tomar água com mais frequência em sala de aula, duas professoras lembraram-se de que melhoraram os problemas de garganta.

Uma questão que tem especial importância na avaliação da nossa intervenção é a da repercussão do tratamento no trabalho educacional dos professores. Trinta e oito, quer dizer 76% dos entrevistados, afirmaram ter percebido mudanças na sua atuação em sala de aula durante o tempo que tomaram as essências. As afirmações correspondem, em muito, às observações gerais das melhoras. Contudo, chama a atenção que muito daquilo que antigamente se intitulou “virtudes do educador” foi mencionado. Em primeiro lugar, a *paciência* (7), que aumentou e é de valor pedagógico inestimável. Além disso, os docentes se perceberam *mais tolerantes*, *compreensivos*, *reflexivos*, *atenciosos*, com *melhor controle da situação*, *domínio próprio*, *controlando o próprio perfeccionismo* e *reconhecendo mais os limites* da própria ação. Em relação às múltiplas tensões que a profissão de professor inclui, mencionaram que ficaram *mais calmos* (4), *tranquilos* (7), *relaxados*, *menos estressados* e *ansiosos*. Para outros, *melhorou o desempenho*, sentiram *mais energia* e *disposição* (2).

Não é tarefa fácil ponderar os resultados do projeto apresentados neste capítulo, sob a perspectiva dos aspectos de intervenção extensionista e de pesquisa. O mais seguro que podemos afirmar é que o projeto, de um lado, tratou do problema da saúde emocional, com múltiplas facetas e de imensa importância na situação atual, e de outro, revelou que estamos tendo pouca consciência da gravidade desses problemas. Identificamos escassas aprendizagens acumuladas social e culturalmente na análise de desequilíbrios emocionais e menos experiência ainda em maneiras razoavelmente eficientes de manter o equilíbrio emocional ou sair de estados emocionais fora da normalidade. O mais comum é aguentar os desequilíbrios até um agravamento e uma conseqüente necessidade de intervenção médica, prevalentemente com uso de psicofármacos.

Não é de se surpreender que os professores têm uma tendência maior de somatizações, pois, além da pressão comum da vida contemporânea no campo emocional, os mesmos se encontram diante da tarefa de educar crianças com atitudes emocionais bastante imaturas. Nessa situação, os professores sofrem mais emocionalmente, desprovidos de recursos para restabelecer o equilíbrio. Não temos dúvidas que o lado emocional do professor necessita de cuidados urgentes.

O mais preocupante é que uma boa parte dos professores nem percebe o problema e, conseqüentemente, não desenvolve iniciativas e esforços para enfrentá-lo. Consideramos alarmante o fato de um grupo inteiro de professores, mesmo depois de haver recebido esclarecimentos detalhados sobre cansaço acumulado (com suas conseqüências preocupantes) e percebido no seu próprio corpo a confirmação tanto da atuação do floral quanto do próprio estado de cansaço em que se encontra, preferiu não enfrentar um período de alguns dias de um sentimento de cansaço acrescentado. Em outras palavras, optaram por continuar acumulando cansaço, em vez de zelar pela própria saúde emocional. Parece ser sintoma bem comum de uma sociedade que se chama “do conhecimento” não avaliar o grau em que um conhecimento está sendo internalizado. Um conhecimento de fato internalizado seria aquele que determina a ação da pessoa.

Estamos, portanto, diante da enorme tarefa de adquirir um conhecimento internalizado sobre a importância de cuidar da saúde emocional, não só no que diz respeito aos professores, mas à população em geral. Contudo, o professor deveria ser o protagonista dessa tarefa, uma vez que as forças econômicas, sociais e midiáticas, na sua esmagadora maioria, querem convencer que a chave da felicidade se encontra no aumento do consumo. Uma suposta solução do problema poderia ser aguardada até o momento em que o equilíbrio emocional vira objeto de consumo, da mesma forma que a beleza e a *fitness* física se tornaram. Porém, para quem tem experiências com mudanças emocionais, fica claro, de antemão, que iríamos nos confrontar com as mesmas deturpações que estamos presenciando nessas áreas relacionadas ao corpo físico. O famoso problema da educação do educador aparece aqui; aliás, está onipresente. Por outro lado, não podemos desconsiderar os resultados que conseguimos registrar em cinquenta professores. Levando em conta a dificuldade que temos de mudar estados emocionais em geral e também o fato de que o projeto não interferiu diretamente em nenhum outro fator estrutural da situação escolar que pesa na vida emocional do professor, avaliamos como surpreendentemente positivos os resultados. Depois de um período mínimo de seis semanas tomando essências florais, mais do que sessenta por cento dos sintomas de emoções desequilibradas, aparecendo anteriormente quase que sempre ou frequentemente, melhoraram, segundo a própria percepção dos participantes.

Mesmo se tratando de uma pesquisa exploratória, que precisaria de bastante aperfeiçoamento para validar empiricamente os resultados, temos indicadores fortes da atuação da intervenção com florais, principalmente a partir da percepção das melhoras por terceiros e dos depoimen-

tos sobre mudanças positivas da própria prática pedagógica. Temos de levar em conta, também, que esses resultados foram alcançados mesmo na condição de impossibilidade de um atendimento e aconselhamento individual dos professores, que em princípio é uma parte essencial do tratamento floral.

Na continuidade do projeto, enfatizamos bastante a habilitação de um grupo de educadores para atuar como cuidadores dos colegas, transmitindo conhecimentos mais aprofundados sobre a Terapia Floral, antes do início do tratamento dos professores em geral, garantindo assim um maior e melhor acompanhamento dos mesmos. Além de enfatizar essa *interface* entre os professores e o coordenador do projeto, optou-se, no segundo ano do projeto, por criar um *blog* na internet, em que a partir de vídeos – ainda que produzidos tecnicamente de forma pouco profissional – facilita-se o acesso dos professores que participam do projeto às informações básicas, tanto dos objetivos quanto das bases para a compreensão e prática da Terapia Floral. Dedicou-se, também, um vídeo à atuação de cada combinação de florais utilizados no projeto, indicando a dinâmica de estados emocionais relacionados e os principais sintomas a eles ligados. Sendo assim, cada professor tinha, pelo menos, a possibilidade de acessar essas informações via meio eletrônico e assim aperfeiçoar o seu tratamento, não só no que diz respeito ao consumo dos florais de forma rotineira, mas também de forma mais direcionada, caso ele perceba uma necessidade específica de tratar estados emocionais desequilibrados ou de somatizações. A essas iniciativas se juntou outro fator essencial. Foi aprovada uma verba pela Pró-Reitoria de Extensão para a aquisição de frascos apropriados para a Terapia Floral numa quantidade suficiente para que cada professor dispusesse de todas as sete combinações de essências florais usadas no Projeto e, também, fora da sala de aula pudesse tomá-las a qualquer momento de necessidade.

As primeiras análises mostraram que essas mudanças repercutiram em resultados melhores. A percentagem dos sintomas avaliados pelos próprios professores com melhoras subiu de 62% para 76%. Mesmo assim, lutou-se contra os mesmos problemas estruturais: a falta de estrutura específica nas escolas, que impossibilita o fornecimento regular das essências florais aos professores durante a sua atuação profissional, e ainda a falta de disciplina dos professores em tomar os florais fora do âmbito da escola. Parece que quanto mais estressante a situação do professor se torna, quanto menos tem condições de cuidar de si mesmo com perseverança e autodisciplina. É triste constatar que, nesses casos, só o colapso causado pela síndrome de *burnout* obriga o professor a olhar para si mesmo e enfrentar um período às vezes bastante longo de

**Extensão:** o privilégio de não ser privilegiada

recuperação e conseqüente afastamento da sua atividade profissional. São exatamente esses casos que se tornam mais frequentes nas redes públicas de educação: licenças de saúde e longos períodos de readaptação em funções não docentes, muitas vezes sem êxito. O trágico nessa situação é que são, na quase totalidade, os professores mais esforçados e bem-intencionados que se estressam mais e apresentam um sofrimento emocional intenso diante dos resultados limitados da sua atuação. Os acomodados e menos interessados em resultados se protegem com as bem conhecidas desculpas diante do insucesso, “preservando” a própria saúde, porém, perpetuando a miséria da educação pública. Estes, aos professores estressados aconselham: “nada disso vale a pena, ninguém paga a você para isso”. Sabemos que esse tipo de atitude também não preserva a saúde emocional de ninguém. A falta de sentido nas nossas atividades principais, como demonstra bem a logoterapia, fundada no pensamento Viktor Frankl, leva a médio e longo prazo ao cinismo, à melancolia, à depressão e a outras psicopatologias.

Com essas observações encerramos a apresentação das nossas experiências referentes à extensão universitária. Resta, contudo, avaliar o significado geral que a extensão assumiu para mim. Esse se enquadra numa iniciativa mais abrangente da minha atuação no meio acadêmico, a de incluir dimensões humanas na discussão científica sobre a educação que tradicionalmente são negligenciadas na universidade. Ao nível de pós-graduação, coordenei a criação de um núcleo de pesquisa sobre Educação e Espiritualidade, cuja aprovação demandou um significativo esforço de convencimento e que tem se revelado bastante produtivo e com grande procura. Mesmo assim, não acredito que teria sido possível a aceitação de uma temática como a da Terapia Floral, como meio de atuar na saúde emocional do professor, ser incluída na estrutura da Pós-Graduação em Educação. Isso porque os guardiões dos paradigmas da ciência em vigor, hegemônicos no programa, menos por descrença relacionada à minha atuação, mas, principalmente, pela preocupação profunda por poder ser tachado negativamente pelas instâncias superiores de avaliação, notadamente pela CAPES, não iriam correr o risco de aceitar atuações em áreas de medicina complementar não consolidadas no âmbito científico. Sabemos que o reconhecimento dessas terapias é um processo longo que enfrenta resistências econômicas e corporativistas poderosas. A acupuntura, por exemplo, precisou décadas e hoje já consta como disciplina eletiva no curso de medicina na UFPE. A homeopatia, por outro lado, mesmo já reconhecida por muitos planos de saúde, sofre ainda rejeições acadêmicas por incompreensão do seu funcionamento. A ciência limita-se ao quimicamente detectável. O

mesmo esperamos acontecer com a Terapia Floral. No meu caso, verificou-se que tanto a autoridade municipal quanto as instâncias avaliativas da Pró-Reitora de Extensão abriram um espaço que na vida acadêmica *stricto sensu* se revela fechado. Os mencionados guardiões estão menos interessados no controle dessa modalidade acadêmica. Trata-se, aos olhos deles, de uma área menos “nobre” na universidade. Vejo exatamente nessa desvalorização corriqueira da extensão uma possibilidade de introduzir questões acadêmicas marginalizadas pelo “senso comum científico”, mas de relevância significativa para o melhoramento de problemas seríssimos da educação pública do país. Por isso, considero a extensão privilegiada, exatamente por não ser privilegiada pelos guardiões da ciência, que se fecham por determinações paradigmáticas enraizadas ainda em velhos pressupostos positivistas, supostamente superados pela onda da crítica marxista de poucas décadas atrás, porém, renascidos e bem casados no bojo do produtivismo pragmático neoliberal.

## Referências

- BUBER, M. *O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico*. São Paulo: Realizações, 2011.
- GASPARINI, S. M.; BARRETO, S. M.; ASSUNÇÃO, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189–199, maio/ago. 2005.
- KRÄMER, D. *Nuevas Terapias*. Florales de Bach – com cores, sonidos y metales. Malaga, Del Alvaro Obregón, Buenos Aires: Sirio, [19??]a.
- \_\_\_\_\_. *Nuevas Terapias*. Florales de Bach 3. Malaga, Del Alvaro Obregón, Buenos Aires: Sirio, [19??]b.
- MARQUES, L. H. Professores no limite da resistência. *Cidade Nova*, Rio de Janeiro, v. 538, n. 2, p. 53, fev. 2011.
- RÖHR, F. Intuição e formação do professor. *Revista de Educação/ACE*, Brasília, v. 29, n. 115, p. 123–140, 2000.
- \_\_\_\_\_. Ética pedagógica na educação espiritual – um estudo comparativo. In: ENCONTRO DE FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DO NORTE E NORDESTE, 2002, Recife. *Anais...* Recife: Mestrado em Educação, 2002. p. 1–28. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Transcendência e educação no pensamento de Karl Jaspers. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPENN, 16, 2003, Aracaju. *Anais...* Aracaju: Editora da UFS, 2003. 1 CD-ROM. p. 1–15.
- \_\_\_\_\_. Liberdade e destino: reflexões sobre a meta da educação. *Ágere*, n. esp., Salvador, 2004. p. 1–18. 1 CD-ROM.
- \_\_\_\_\_. Formação humana e cifras da transcendência – uma contribuição de Karl Jaspers à Educação Espiritual. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, EPENN, 17., 2005, Belém. *Anais...* Belém: Artecontexto, 2005. 1 CD-ROM.

**Extensão:** o privilégio de não ser privilegiada

\_\_\_\_\_. Espiritualidade e formação humana. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE – EPENN, 18, 2007, Maceió. **Anais...** Maceió: Qgráfica, 2007a. 1 CD-ROM.

\_\_\_\_\_. Reflexões em torno de um possível objeto epistemológico próprio da educação. **Pro-Posições**, Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação, Campinas, v. 18, n. 1, p. 52, jan./abr. 2007b.

\_\_\_\_\_. Espiritualidade e educação. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Universitária da UFPE, 2010a. p. 13–52.

\_\_\_\_\_. Espiritualidade em diálogo. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Universitária da UFPE, 2010b. p. 201–221.

\_\_\_\_\_. Espiritualidade, liberdade e intuição – reflexões sobre o imanente e o transcendente. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Diálogos em educação e espiritualidade**. Recife: Universitária da UFPE, 2010c. p. 315–340.

\_\_\_\_\_. **Espiritualidade e educação**. Contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação. Campinas: Mercado de Letras, 2013a.

RÖHR, F. Ética e educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 2, p. 115–142, jun. 2013b.

\_\_\_\_\_. Educational theory and spirituality. IN: 3<sup>rd</sup> GLOBAL CONFERENCE SPIRITUALITY IN THE 21<sup>th</sup> CENTURY. AT THE INTERFACE OF THEORY, PRAXIS & PEDAGOGY. **Anais eletrônicos...** Lisboa/Portugal, março de 2013c. Disponível em: <<http://www.inter-disciplinary.net/critical-issues/wp-content/uploads/2013/02/frohr-cenpaper.pdf>>. Acesso em: 12 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Problemas e perspectivas do professor em cuidar de si: contribuições à saúde emocional do educador. In: TEIXEIRA, L. M.; FERREIRA, C. E. (Org.). **Extensão e Educação**. Recife: Editora UFPE, 2013d.

**Extensão universitária:**  
uma leitura a partir  
de Paulo Freire

*Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira*

O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação trans-formadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. (FREIRE, 2003, p. 16).

## **Introdução**

O presente texto tece uma análise acerca da extensão universitária tomando como referência as contribuições teóricas de Paulo Freire contidas, em especial, em sua obra “Extensão ou Comunicação!”. Partindo de uma breve reflexão sobre o papel social e político da universidade ao longo dos tempos, sobretudo na atualidade, enfatiza a necessidade do seu repensar, à luz dos desafios impostos pela contemporaneidade, na perspectiva da inclusão social, da justiça e do respeito à dignidade da pessoa humana. Situa a questão da extensão e o papel social e político que ela deve assumir no âmbito de uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade, explicitando diferentes concepções de extensão que circulam na academia. Percorre a obra de Freire “Extensão ou Comunicação!”, extraíndo da mesma os grandes contributos deste teórico para a construção de uma abordagem emancipatória da ação extensionista, com base nos princípios da criticidade, da dialogicidade, da conscientização e da intercomunicação. Explicita as três relações constitutivas do conhecimento sinalizadas por Freire, gnosiológica, lógica e histórica, como prática dialética. Ressalta o desafio posto por Freire de a universidade repensar a si mesma, conferindo à extensão a conotação de comunicação.

## **Sobre a universidade: breves reflexões**

Muito se tem discutido sobre o papel social e político da universidade, sobretudo em tempos demarcados por processos de rápidas e profundas transformações nas diferentes esferas da existência humana, na economia, na política, na cultura.

Há quem ressalte o caráter conservador e elitista ainda presente na forma de ser da universidade, outros vêm sinalizando mudanças no seu perfil, em face dos desafios e das exigências postas pela contemporaneidade. Entre críticas e aplausos a universidade se vê conclamada a um constante repensar de sua tarefa histórico-social, de colocar para si mesma a necessidade de refletir sobre o seu dever ser num mundo que grita por inclusão social, justiça, equidade, dignidade humana. E aí? O que dizer da universidade hoje? Pergunta que não pode ser calada sobretudo quando se está numa realidade cujos reclamos são múltiplos e

multifacetados, exigindo novos saberes e novos fazeres, uma nova compreensão do conhecimento socialmente produzido e a direção para a qual está se colocando tal produção.

Assim sendo, a tarefa de pensar e repensar a universidade, sobretudo nos tempos presentes, é tarefa complexa, pela própria complexidade de que se reveste o processo de formação humano-profissional, de seu papel de construção e disseminação de conhecimentos mais diversificados face às rápidas e profundas transformações que vêm se operando nos diferentes campos da atividade humana.

Como sabemos, a universidade constitui lócus privilegiado de construção do conhecimento e de sua disseminação, além de se traduzir em espaço de convivência humana, de seu desenvolvimento enquanto pessoa ávida pelo alcance de novos horizontes, portadora de desejos, expectativas e necessidades. Uma pessoa que busca desenvolver-se como indivíduo e como profissional, dotado da capacidade de ler o mundo com novas lentes, mediante a construção de conhecimentos, atitudes e habilidades que lhe confirmam chaves interpretativas da realidade social e de nela intervir com consciência crítica e competência profissional. Um cidadão capaz de interagir consigo mesmo, com os outros e com o mundo, estabelecendo conexões entre o local, o regional e o global, num mundo que a cada dia estreita mais os seus vínculos pelo ritmo acelerado do avanço científico-tecnológico.

A tarefa de formar cidadãos do mundo está exigindo da universidade a revisão constante de sua tarefa educativa, na perspectiva de colocar a pessoa humana como centralidade de seu fazer histórico, comprometendo-se com a democracia, com a emancipação e com a inclusão social. Isso conduz à necessidade de busca constante de integração entre suas clássicas funções de ensino, pesquisa e extensão, estando atenta à sua função política de transformação das condições sociais desumanas e de dominação existentes nas práticas sociais que prevalecem no sistema social em que estamos inseridos.

Garantir essa interação com base em princípios democráticos comprometidos com a transformação social só será possível a partir de novas bases paradigmáticas que encontrem no diálogo fecundo entre tais funções a base de sua articulação, numa perspectiva inter/trans/multi-disciplinar, questão que exige uma nova forma de pensar a construção do conhecimento e sua aplicabilidade social.

Nesse aspecto, o conhecimento pode ser concebido

[...] como compreensão da realidade em que se vive cuja apreensão ocorre no processo reflexão-ação. Dessa forma, o saber construído na experiência

propicia ao ser humano condições de responder às exigências do tempo e do espaço em que está inserido. (UNIFRA, 2007, p. 32).

É importante destacar que a constituição brasileira de 1988 contempla a viabilização da integração entre ensino, pesquisa e extensão, convocando as universidades a promovê-la de modo a garantir a articulação entre teoria e prática. Tal ação integradora e complementar permitirá que a pesquisa, ao produzir novos conhecimentos, revigore o ensino e contribua para a busca de novas alternativas para o desenvolvimento de práticas extensionistas, conferindo a esse tripé que dá sustentabilidade à universidade e que é balizador da formação humana, de fato, uma unidade garantindo-se a diversidade de suas atribuições. Em outros termos, significa promover a articulação entre essas três dimensões do conhecimento que é a um só tempo uno e multidimensional. A integração entre os três pilares constitutivos da universidade coloca em debate a questão da qualidade de suas ações, o seu compromisso político e a sua responsabilidade social, traduzida em projetos coletivos inscritos nas demandas da sociedade em que se acha inserida.

Esse desafio passa pela concepção da extensão universitária como uma prática que é ao mesmo tempo educativa e cultural, contribuindo para a produção e disseminação dos avanços científico-tecnológicos, de forma articulada com o ensino e a pesquisa, viabilizando uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Nesse processo, a interlocução entre saberes, a relação entre teoria e prática numa perspectiva interdisciplinar e a efetiva participação da comunidade nas ações desenvolvidas constituem aspectos relevantes que contribuem para a materialização de uma ação extensionista crítico-transformadora.

Nesse sentido, podemos dizer que

o campo de extensão é expresso na prática acadêmica, na qual conflui a interação universidade–sociedade–universidade, por meio da articulação de atividades de ensino e pesquisa, articuladas com as demandas sociais emergentes, pela vivência de ser com a comunidade e de estar e sentir na comunidade. (PIVETTA et al., 2010, p. 387).

Considerando o compromisso social que a universidade deve perseguir, Demo escreve que ela

precisa, por constituição e vocação histórica, estar inserida na problemática social, porque faz parte da usina do futuro de qualquer sociedade. A falta de compromisso social seria um escárnio. Mas precisa saber colocar o compromisso social dentro de seus mandatos essenciais, que são reconstruir conhecimento e educar novas gerações. (2002, p. 155).

Boaventura Santos (1996) corrobora essa perspectiva de compromisso social da universidade, dizendo que ela só será democrática à medida que for capaz de colocar o seu saber hegemônico à disposição do desenvolvimento autônomo de “saberes não-hegemônicos” que são produzidos nas práticas das classes sociais oprimidas e discriminadas. Para ele, acontecerá à medida que um “novo senso comum” seja gestado possibilitando que os grupos subalternos se vejam em condições de dialogar com o saber hegemônico, ao mesmo tempo em que a universidade assuma a consciência de que sua sabedoria de vida não é maior pelo “simples fato de saberem mais sobre a vida” (1996, p. 228).

Nesse sentido, Santos nos alerta para o fato de que compete à universidade assumir o seu compromisso social, congregando universidade e sociedade em “autênticas comunidades interpretativas que superem as usuais interações, em que os cidadãos são sempre forçados a renunciar à interpretação da realidade social que lhes diz respeito” (1996, p. 224).

### **A extensão universitária: entre diferentes concepções**

A concepção de extensão universitária vem, ao longo dos tempos, passando por redefinições, compondo diferentes matrizes de pensamento, análise que é bem descrita por Serrano,

da extensão cursos à extensão serviço, à extensão assistencial, à extensão ‘rendidora da função social da Universidade’, à extensão como mão dupla entre universidade e sociedade, à extensão cidadã, podemos identificar uma resignificação da extensão nas relações internas com os outros fazeres acadêmicos, e na sua relação com a comunidade em que está inserida. (2013, p. 1).

Tais resignificações ocorridas na forma de conceber, historicamente, a extensão compondo quatro momentos históricos, mas que podem estar presentes, de forma híbrida, ainda hoje no cotidiano das universidades, a depender de sua realidade e de suas opções, “o modelo da transmissão vertical do conhecimento; o voluntarismo, a ação voluntária sócio-comunitária; a ação sócio-comunitária institucional; o acadêmico institucional” (SERRANO, 2013, p. 1), sinalizando a natureza das ações desenvolvidas<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Existem outras formas de classificação de concepções de extensão. Uma delas é sistematizada por Maria das Graças Martins da Silva (2001, p. 97-98). Concepção tradicional (ou funcionalista): a extensão é entendida como uma função específica, autônoma, sendo a desarticulação com o ensino e a pesquisa praticada e considerada natural. A extensão baseia-se no atendimento de carências imediatas da população, numa perspectiva apolítica e assistencialista. Concepção processual: aparece como reação à anterior pelo caráter de politização imprimido às ações e de combate ao assistencialismo. Não mais representa a terceira função (desprestigiada), mas articuladora entre a universidade e as demandas sociais. Concepção crítica: surge como uma

A apreensão da perspectiva sociopolítica subjacente a cada um desses momentos ou modelos de entendimento da extensão nos é facilitada pelo pensamento de Freire, consubstanciado em suas diferentes obras.

O primeiro modelo, o da **extensão serviço**, que se caracteriza pela mera transmissão de conhecimentos tidos como verdades absolutas, trabalhados de forma verticalista e desconectada da visão de mundo do público-alvo que é tratado como mero receptor de informações prontas e acabadas, nos é muito bem descrito por Freire ao dizer que “todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase ‘coisa’ o negam como um ser de transformação do mundo” (2006, p. 22). Tal modelo se enquadra naquilo que Freire chama de ensino bancário que deforma a curiosidade epistemológica, pois “inexiste validade no ensino de que resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz” (2006, p. 26).

Com efeito, este modelo que se coloca como primeiro momento da história da extensão, mas que ainda coexiste no seio de muitas universidades, é demarcado por fortes traços de autoritarismo e de negação da cultura popular, desconectado das reais demandas e necessidades da população, apresentando-se como “detentora de um saber absoluto, superior e redentor da ignorância” (SERRANO, 2013, p. 2). Freire responde a essa visão dizendo 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. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto 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. (2006, p. 25).

Por isso é preciso entender a construção de novos conhecimentos como fruto do confronto dialético entre os saberes produzidos pela universidade e os saberes populares, pois “é na realidade mediatizadora, na

---

nova leitura de extensão. Do raciocínio, nós eliminamos a extensão. Ela se transforma em ensino e pesquisa. Outra classificação é apresentada por Reis (1994 apud MELO NETO, 2013, p. 7) que identifica que a “extensão universitária, no Brasil, vem apresentando duas linhas de ação, refletindo o próprio conceito. Em uma delas 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”.

consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação” (FREIRE, 2005, p. 20).

O segundo modelo<sup>2</sup> – o **voluntarismo**<sup>3</sup> – apresenta avanços na medida em que a extensão inicia um processo de diálogo com a sociedade ao buscar articular o saber acadêmico com o saber popular, evidenciando o início de um processo de sua própria transformação e de sua relação com as práticas sociais. Para Serrano, “o Voluntarismo como momento da extensão universitária, reveste-se também, e de forma positiva, de um início de uma tomada de consciência da necessidade de mudanças na forma de atuação das universidades, em sua relação com a sociedade” (2013, p. 6).

A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1980, p. 26).

Freire explica que só o homem é capaz de intervir conscientemente na realidade, exercitando uma práxis humana, “a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo”. “Quanto mais conscientização, mais se ‘desvela’ a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo” (FREIRE, 1980, p. 26). Nesse sentido, a conscientização não significa apenas estar frente à realidade, ela só se efetivará a partir da dialética entre ação e reflexão, constituindo um modo permanente de ser ou de transformar o mundo

---

2 Rompendo com a visão de uma prática de extensão universitária verticalizada, pontual – na medida em que não há perenidade nas ações, descompromissada com os mais pobres e numa perspectiva mais politizada, mais ideologizada, a extensão universitária passa por experiências com a Igreja, a partir das ações educativas, principalmente dos jesuítas na Idade Média; pela interface com o movimento iluminista tomando um caráter que foi chamado de “Ação Revolucionária”; com o movimento estudantil, principalmente na América Latina; é o grande movimento deste momento conceitual (SERRANO, 2013, p. 4).

3 De acordo com Serrano (2013, p. 6), “no Brasil, ao final da década de 30 e início da seguinte, houve um período de grande efervescência, em termos de experiências de práticas educativas em extensão. Tendo como foco a cultura, são criadas salas de leituras, experiências de rádio difusão, difusão cultural, além dos cursos e conferências abertas objetivando a discussão e soluções dos problemas sociais. Para além da crítica ao voluntarismo, que dá a esta extensão a natureza meramente político/ideológica, reveste-se da leitura por olhares de correntes ideológicas, anarquismo, socialismo, comunismo, liberalismo, bem como reveste-se da marginalidade institucional”.

por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (1980, p. 27).

Assim entendida, a conscientização transcende a visão espontânea da realidade, traduzindo-se numa postura crítica em que a realidade assume a condição de objeto cognoscível e o homem uma posição epistemológica.

O terceiro modelo – a **ação sócio-comunitária institucional**<sup>4</sup> – se caracteriza por uma visão de extensão desvinculada da prática cotidiana da universidade, de caráter assistemático, ofertada através da inclusão de estudantes em projetos pontuais e esporádicos, de caráter assistencial comunitário, descomprometida com a transformação social e científica, visando, sobretudo, à manutenção da ordem e da segurança nacional.

Essa é uma forma de extensão assistencialista em que a universidade se coloca como transmissora de saberes tidos superiores, inibindo possibilidades de participação, de questionamentos e de confrontos.

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. (MELO NETO, 2013, p. 5).

É interessante perceber que mesmo diante de uma situação desfavorável à conscientização, pela forma alienante, fragmentada e descontextualizada de como as atividades extensionistas foram conduzidas, os estudantes eram capazes de desvelar a desigualdade social, pois o seu retorno à academia “era sempre, problemático, pois, ao conhecerem a realidade de regiões e comunidades mais carentes, eles levavam para as salas de aula questões muitas vezes desconhecidas dos professores” (NOGUEIRA, 2001, p. 61). Tal realidade nos faz refletir sobre as palavras de Freire quando escreve que

há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometida-

---

<sup>4</sup> “Os estudantes eram levados a conhecer apenas parte da realidade trabalhada e não estabeleciam vínculos mais permanentes com o local. Tal movimento se materializa no Projeto Rondon, instituído em 1968 e no CRUTAC, criado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte em 1966, que mesmo sendo criado em uma Universidade toma por seus objetivos o foco da manutenção da ordem e segurança nacional” (SERRANO, 2013, p. 8).

mente como se, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo. Em favor de quem estudo? Em favor de que estudo? Contra que estudo? Contra quem estudo? (2006, p. 86).

Freire escreve também que “no processo de aprendizagem só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, como o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo” (2006, p. 27). Significa a possibilidade que o sujeito tem de aplicar o aprendido-apreendido em situações existenciais concretas.

Com certeza, mesmo diante de uma realidade como essa, há, contraditoriamente, espaços para a problematização, para a busca de questionamentos, pois “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos” (FREIRE, 2006, p. 86), ideia que expressa o caráter dialético presente nas práticas sociais, estando, por conseguinte, presente nas ações extensionistas sócio-comunitárias institucionais.

O quarto modelo – **acadêmico institucional**<sup>5</sup> –, de inspiração freireana, apresenta como características a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, a introdução da ideia de troca entre os saberes acadêmico e popular, a articulação entre teoria e prática e de extensão como via de mão dupla e como produção de conhecimento (SERRANO, 2013, p. 10).

Não obstante a inspiração freireana presente nessa concepção de extensão, observamos que a ideia de “via de mão dupla” é questionada, se contrapondo ao pensamento de Freire, ao pressupor um processo de interligação e não de imbricação, inibindo as possibilidades de construção de novos conhecimentos.

Melo Neto (2004), discípulo de Freire, contesta essa visão de mão dupla, argumentando que ela “separa o processo educativo da própria educação, o processo cultural da própria cultura, bem como o processo científico da própria ciência” (p. 23). Ele advoga

um trabalho extensionista que não promova a alienação das pessoas, destacando o processo desse trabalho em vários cenários de práticas (intencionalidade) de alimentar a inter-relação do ensino e da pesquisa, em favor da cultura das classes subalternas da sociedade, na construção de um outro projeto social. (2004, p. 12).

---

5 É importante destacar que no começo dos anos 60, dentro de uma concepção mais autônoma e transformadora da universidade, inicia-se na Universidade do Recife o movimento de Extensão Cultural que foi “lócus nascedouro” do método Paulo Freire e de suas teorias. Tal iniciativa foi abortada pelo regime militar com a cassação de Paulo Freire e a proibição da publicação de suas ideias no Brasil. Este movimento freireano poderia ter se constituído num forte momento de redefinição da Universidade e da Extensão Universitária, uma vez que o método testado demonstrou ser emancipador.

A compreensão de extensão como via de mão dupla, na compreensão de Melo Neto, ao entender que há um retorno à universidade, faz prevalecer a ideia de que esta constitui o único espaço de reflexão teórica, inibindo que os participantes das ações extensionistas efetivem a sua necessidade de promover uma reflexão teórica sobre suas próprias questões. Então, Melo Neto questiona:

será a universidade o lugar, por excelência, para a reflexão teórica? Não será no próprio 'lôcus' 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 forma que se interessa o conhecimento produzido numa ação de extensão? (2013, p. 9).

Nessa linha de raciocínio, podemos perceber que o trabalho social da extensão se efetiva tanto pela comunidade acadêmica como pela participação da comunidade, dos movimentos sociais, no que Melo Neto denomina de “relação biunívoca” pela confluência entre universidade e sociedade.

Ao situar a extensão universitária como trabalho social sobre a realidade objetiva que gera um produto em parceria com a comunidade, este deve retornar, questão que é colocada por Melo Neto, como “dimensão fundamental caracterizada como a devolução de suas análises da realidade objetiva à própria comunidade” (2013, p. 11).

Nessa perspectiva, a devolução do produto gerado possibilitará aos espaços sociais avançarem na efetivação de suas práticas emancipatórias, além de possibilitar a articulação entre teoria e prática, como base ontológica da ação extensionista.

Nesse sentido, Serrano (2013, p. 11) chama a atenção para o fato de que “na relação universidade/sociedade os atores não trocarão de papéis ou perderão sua identidade, mas devem gerar mudanças, transcender, assim, a universidade que vai não é a mesma que volta, a comunidade que vai não será a mesma que volta”.

Enquadrando-se nessa concepção acadêmico-institucional, bem como na ideia de extensão processual, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – FORPROEX, instalado em 1987, como instância de discussão e proposição, definiu a extensão como “um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade” (2001, p. 29).

Tais premissas básicas assumidas pelo fórum, e que foram assimiladas pelo Plano Nacional de Extensão Universitária, são descritas por Nogueira:

o compromisso social da Universidade na busca da solução dos problemas mais urgentes da maioria da população; a indissociabilidade entre as atividades de Ensino, Extensão e Pesquisa; o caráter interdisciplinar da ação extensionista; a necessidade de institucionalização da Extensão no nível das instituições e no nível do MEC; o reconhecimento do saber popular e a consideração da importância da troca entre este e o saber acadêmico; e a necessidade de financiamento da Extensão como responsabilidade governamental. (2001, p. 67).

Segundo esse Plano (2000/2001), uma nova concepção de extensão passa a ser impressa às universidades públicas brasileiras:

do assistencialismo passou-se ao questionamento das ações desenvolvidas pela extensão; de função inerente à universidade, a extensão começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, organizando e assessorando os movimentos sociais que estavam surgindo. A institucionalização passava a ser perseguida, só que em sua dimensão processual, envolvendo toda a universidade – e não mais através de programas concebidos fora do espaço acadêmico. Pelo ensino se encontrariam formas de atender à maioria da população, através de um processo de educação superior crítica, com o uso de meios de educação de massa que preparassem para a cidadania, com competência técnica e política. A pesquisa, tanto a básica quanto a aplicada, deveria ser sistematicamente direcionada ao estudo dos grandes problemas, podendo fazer uso de metodologias que propiciassem a participação das populações na condição de sujeitos, e não na de meros espectadores. (FORPROEX, 2001, p. 3).

Nesse sentido, o desenvolvimento das ações da Extensão Universitária deve pautar-se pelas seguintes diretrizes:

1. a relação social de impacto entre a universidade e os outros setores da sociedade deve ser transformadora, ou seja, instrumento de mudança em busca da melhoria da qualidade de vida e da superação de desigualdade e exclusão;
2. a bilateralidade deve ser a principal característica da relação entre Universidade e Sociedade, de interação dialógica, bidirecional, de troca de saberes – popular e científico – e de aplicação de metodologias participativas que favoreçam a socialização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade com os grupos sociais e uma produção de novos saberes resultante do confronto com a realidade;
3. a interdisciplinaridade, caracterizada como a interação de modelos e conceitos, de metodologias e práticas de diferentes disciplinas, buscando uma consistência teórica e operacional que estructure o trabalho dos atores do processo de extensão, se impõe

como diretriz básica desse processo. Assim sendo, a prática da interdisciplinaridade e da interação com outros setores sociais conduz à interprofissionalidade e à interinstitucionalidade;

4. a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão deve ser priorizada de forma que nenhuma ação de extensão possa estar desvinculada do processo de formação, da utilização dos conhecimentos e dados produzidos e da geração de novos conhecimentos para retroalimentar o ensino e demandar novas pesquisas.

Nessa perspectiva, o referido Plano coloca como objetivo reafirmar a Extensão Universitária como processo definido e efetivado em função das exigências da realidade, “indispensável na formação do aluno na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade, o que implica relações multi, inter ou transdisciplinar e inter-profissional” (FORPROEX, 2001, p. 8).

Com base nesse enfoque, a produção do conhecimento através da extensão é entendida como expressão da troca entre os saberes acadêmico e popular, propiciando-se a participação da comunidade na atuação da universidade, a produção do conhecimento como fruto do confronto entre universidade e realidade.

Essa concepção processual, que alicerça a atual política de extensão no Brasil, apontada por Santos (2004) ao se referir à Universidade no século XXI, coloca a extensão em segundo lugar no rol de sete itens por ele considerados prioritários para a reconquista de sua legitimidade. Posição que reflete a garantia da identidade da extensão ao não ser tomada como integrante do ensino e da pesquisa.

Aliás, vale ressaltar que Santos, além de apresentar a posição acima descrita, destaca, também, no debate sobre a extensão, outra posição que se inscreve na concepção crítica que apregoa o desaparecimento da extensão, argumentando que

numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser integrante das atividades de investigação e ensino. (2004, p. 225).

Para Silva (2000), a concepção crítica imprime uma nova maneira de ver a extensão, ela não apresenta mais vida própria, pois o ensino e a pesquisa é que devem assumir o compromisso social com a realidade. Segundo ela, “a extensão representa uma etapa dependente, inerente, implícita na produção e disseminação do conhecimento” (2000, p. 103).

Reportando-se à perspectiva processual, Silva reconhece a extensão como tarefa institucional “e com isso um espaço próprio de organização política e estrutural da universidade” (2000, p. 104). Representa “uma espécie de consciência social da universidade, instigando-a a absorver as demandas da sociedade e trazê-las para o seu interior. Sua tarefa institucional é alimentar o ensino e a pesquisa com os dados da realidade” (2000, p. 104).

A viabilização de uma extensão universitária capaz de transcender as clássicas concepções que predominaram, em cada momento histórico, no sentido de torná-la, de fato, espaço de emancipação social, de avanço democrático e de efetivação do compromisso ético-político de uma universidade que se alinha às reais demandas sociais, encontra em pensadores como Freire, Boaventura Santos e Carlos Brandão o mesmo objetivo, o de valorizar os diferentes saberes, de diferentes culturas, tendo por base epistemológica a construção de conhecimentos que contribuam para a transformação da ciência e da realidade.

Ressalte-se que Boaventura Santos, ao explicitar a necessidade de uma extensão que propicie a aprendizagem de saberes recíprocos, integrando agentes da universidade e da comunidade, numa perspectiva horizontal do conhecimento, desmistificando a ideia de hierarquia cultural, está tomando uma visão de conhecimento por ele denominada de hermenêutica diatópica, cujo objetivo é

maximizar a consciência da incompletude recíproca das culturas, através de um diálogo com ‘um pé numa cultura e o outro pé noutra’. Daí o seu caráter diatópico. A hermenêutica diatópica é um exercício de reciprocidade entre culturas que consiste em transformar as premissas de argumentação de uma dada cultura em argumentos inteligíveis e credíveis noutra cultura. (SANTOS, 1996, p. 31).

Ao analisar as atividades de extensão, sobretudo a partir dos anos setenta, Santos (1996) considera que estas têm estendido a universidade sem a transformar, não se traduzindo em aplicações edificantes da ciência, uma vez que a “prestação de serviços a outrem nunca foi concebida como prestação de serviço à própria universidade” (p. 228). Ao se colocarem a serviço do cumprimento da responsabilidade social da universidade, se traduziram no reconhecimento da tradicional “irresponsabilidade social da universidade” (1996, p. 229), análise que merece ser relativizada em nossos dias, diante dos esforços para imprimir à extensão uma nova conotação, nos marcos do modelo acadêmico institucional prevalecente que, mesmo sendo passível de críticas contundentes, traduz avanços para o papel extensionista da universidade.

## Paulo Freire: pinceladas de sua contribuição ao debate sobre extensão a partir de sua obra “Extensão ou Comunicação?”

Em certa região do altiplano peruano, fortemente submetida a relâmpagos, disse-nos uma freira norte-americana, os camponeses iam todos os domingos à capela católica para ‘assistir à missa’. Várias vezes, continuou falando a freira, viu grupos de camponeses de joelhos frente a uma escultura de madeira (um cavalo e, sentado senhorialmente nele, San Thiago) dizendo palavras cujo sentido ela não podia perceber. Parecia-me, dizia a freira, que conversavam, não somente com San Thiago, mas também com seu cavalo.

Certa vez, um padre recém-chegado ao povoado, admitindo que tal comportamento dos camponeses era uma superstição prejudicial à fé católica, retirou da capela o que considerava motivo de profanação. Colocou San Thiago e seu cavalo no pátio externo da capela. Quando os camponeses perceberam o ocorrido, fizeram uma espécie de conselho, invadindo em seguida a capela, e destruindo quase tudo o que nela havia.

Recuperaram a San Thiago e seu cavalo e os devolveram a seu antigo lugar, realizando antes uma larga procissão pela praça principal do povoado. Thiago era, para eles, uma espécie de ‘gerente absoluto dos relâmpagos’ [...].

Qualquer ofensa a ele (e o que seria ainda mais grave, fazê-lo desaparecer) sem que o defendessem, poderia significar a ira do santo, que faria cair sobre eles a maldição dos relâmpagos [...]. O padre, por pouco, não pagou caro pelo seu sectarismo e por sua ignorância no domínio antropológico [...]. (FREIRE, 2003, p. 22).

Interrogando-se sobre o sentido da extensão – extensão ou comunicação? – Paulo Freire<sup>6</sup> começa a sua reflexão analisando semanticamente a palavra extensão:

o termo extensão, na acepção que nos interessa aqui, indica a ação de estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação -: estender algo a. Nesta acepção, quem estende, estende alguma coisa (objeto direto da ação verbal) a ou até alguém – (objeto indireto da ação verbal) – aquele que recebe o conteúdo do objeto da ação verbal. (1983, p. 20).

Freire sinaliza, de princípio, o equívoco gnosiológico da extensão: esta só adquire sentido se considerar a educação como prática de domesticação, objetivando substituir uma forma de conhecimento por outra, traduzindo-se numa prática eminentemente mecanicista. Pois

---

6 O autor pretende com este estudo tentar uma análise global do trabalho do agrônomo, chamado erroneamente “extensionista”, como educador. Pretende ressaltar sua indiscutível e importante tarefa junto aos camponeses (e com eles), a qual não se encontra corretamente indicada no conceito de “extensão”.

o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que julgam não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (FREIRE, 1983, p. 36).

Conhecimento que é produzido dialogicamente, na relação entre os participantes das ações extensionistas, através do estabelecimento da comunicação entre eles, torna-os sujeitos de transformação da realidade. Isso porque é na interface entre o saber acadêmico e o saber popular, numa relação de reciprocidade, criticidade e de troca de experiências e saberes que se dá uma aprendizagem. Nesse processo, todos ensinam e aprendem reciprocamente, com a convicção de que

educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto 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, 1983, p. 25).

Freire escreve, ainda, que esse educar e educar-se na prática da liberdade não é estender algo desde a “sede do saber” a “sede da ignorância” “para salvar, com este saber, os que habitam nesta” (FREIRE, 1983, p. 25). Assim, torna-se imperativo criar condições libertadoras em que os conhecimentos construídos possam ser apropriados e utilizados pela comunidade no cotidiano de sua vida, ampliando a leitura de mundo dos sujeitos e contribuindo para a apreensão crítica e resolução de seus problemas.

Isso porque, para Freire, o ato de conhecer requer a presença curiosa do sujeito diante da realidade, implicando num processo contínuo de invenção e reinvenção. Nesses termos, não podemos admitir a ideia de que o ser humano ao ser transformado em objeto, como receptor passivo de conhecimentos que lhe são impostos, seja capaz de produzir novos saberes.

Por conseguinte, é inadmissível que o sujeito seja encharcado por conteúdos que não são percebidos por sua inteligência, contradizendo a sua forma de estar no mundo, não sendo, portanto, desafiado para o ato de aprender.

Daí a justificativa da crítica feita por Freire ao conceito de extensão que predominou historicamente no seio das universidades; uma concepção que perpassa a ideia de extensão como “invasão cultural”, como a atitude contrária ao diálogo que é a base de uma autêntica educação. Segundo analisa Jacques Chonchol, ao prefaciar a obra “Extensão ou Comunicação?”

como o conceito de dominação, que se encontra tão frequentemente no âmago da concepção da educação tradicional, e como esta, em vez de libertar o homem, escraviza-o, redu-lo a coisa, manipula-o, não permitindo que ele se afirme como pessoa, que atue como sujeito, que seja ator da história e se realize nesta ação fazendo-se verdadeiramente homem. (1983, p. 7).

Freire ressalta a ingenuidade presente em situações educativas que tomam o ato de conhecer como mera transferência e depósito, apontando o seu caráter estático que não considera o confronto com o mundo que se nos apresenta como fonte, por excelência, de construção do conhecimento, nas diferentes áreas do existir humano. Ao afirmar o conhecimento como ato de invenção e reinvenção, Freire sublinha a importância da reflexão crítica sobre o próprio ato de conhecer, pelo qual “se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato” (1983, p. 16). Assim, é através da ação reflexiva que o ser humano se aproxima do “logos” da realidade, ação que se descortina desafiadora pelo poder de desvelamento do real que propicia. Isso porque

somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações. Sua presença num tal mundo, presença que é um estar com, compreende um permanente defrontar-se com ele. (1983 p. 26).

A falta da reflexão crítica constitui elemento que traduz o equívoco gnosiológico presente, segundo Freire, no conceito de extensão. A necessidade de tomada de consciência do mundo constitui outro elemento que não é considerado, inibindo o desenvolvimento de práticas crítico-transformadoras da realidade<sup>7</sup>.

Nesse sentido, o ato de conhecer um objeto deve se dar na prática da dialogicidade entre os sujeitos, visão que supera a concepção implícita em práticas extensionistas que, analisadas do ponto de vista gnosiológico, o máximo que podem alcançar é “mostrar, sem *re-velar* ou *desvelar*, aos indivíduos, uma presença nova: a presença dos conteúdos estendidos (FREIRE, 1983, p. 17).

---

<sup>7</sup> “Este é, diga-se de passagem, um dos equívocos de algumas tentativas no setor da organização e do desenvolvimento das comunidades, como também da chamada “capacitação de líderes”. O equívoco de não ver a realidade como totalidade. Equívoco, que se repete, por exemplo, quando se tenta a capacitação dos camponeses com uma visão ingênua do problema da técnica. Isto é, quando não se percebe que a técnica não aparece por casualidade; que a técnica bem acabada ou “elaborada”, tanto quanto a ciência de que é uma aplicação prática, se encontra, como já afirmamos, condicionada histórico-socialmente. Não há técnica neutra, assexuada” (p. 21).

Ao referir-se à extensão como invasão cultural, Freire afirma que

toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos este seu sistema de valores. As relações entre invasor e invadidos, que são relações autoritárias, situam seus polos em posições antagônicas. O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra, os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são ‘pensados’ por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição. (1983, p. 26/27).

Tal afirmativa denota, dentre outros aspectos, a ausência de informação acerca dos condicionamentos históricos e sociológicos que se acham presentes no processo de construção do conhecimento, pois, mesmo que os sujeitos sofram influências de outras culturas, eles conservam, quase sempre, “os núcleos básicos de sua forma de ser no mundo”, haja vista que as mudanças não se operam de forma mecânica. E mais, ao se absolutizar a ignorância das pessoas ditas mais simples, está-se relativizando a ignorância de que invade culturalmente, procedendo-se ao que Freire denomina de alienação da ignorância, a ideia de que esta ignorância se encontra sempre no outro e não em quem aliena. Mais sério ainda, esse desconhecimento do homem como ser cultural faz com que resultados fracassados sejam debitados à incapacidade dos mais “fracos”, os ignorantes.

O processo de desalienação encontra no diálogo e na problematização elementos constitutivos da conscientização, da apreensão do mundo e de seus condicionantes históricos, culturais, sociais e antropológicos. Na dialogicidade, na problematização, “educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação” (FREIRE, 1983, p. 36), refletindo a relação homem/mundo e as possibilidades de sua transformação.

Nesse sentido, a intersubjetividade ou a intercomunicação é colocada por Freire como a característica primordial deste mundo cultural e histórico. Daí porque a tarefa gnosiológica não pode ficar restrita à mera relação de um sujeito que é cognoscente com um objeto que é cognoscível. Ela é, sobretudo, uma “relação comunicativa” entre sujeitos cognoscentes e o objeto cognoscível, sem a qual não haveria possibilidade de acontecer o ato cognoscitivo.

Daí que a função gnosiológica não pode ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo. Essa relação é assentada na intersubjetividade que se dá entre sujeitos cognoscíveis em torno de um objeto de conhecimento. Ao refletir sobre as três relações constitutivas do conhecimento – gnosiológica, lógica e histórica – inclui, com base em Eduardo Nicol, a relação dialética, uma vez que não existe pensamento isolado, por não haver homem isolado. Por isso ele diz: “todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos” (FREIRE, 1983, p. 44). “Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação” (FREIRE, 1983, p. 45).

Nesses termos, a comunicação é reciprocidade, significa comunicar-se em torno do significado significante, encerra comunicar comunicando-se, pois não existem sujeitos passivos. A comunicação é diálogo e este é, por natureza, comunicativo.

Referindo-se à extensão, Freire escreve

ainda quando estivéssemos de acordo – o que não é o caso – com a ação ‘extensiva’ do conhecimento, em que um sujeito o leva a outro (que deixa, por isto mesmo, de ser sujeito), seria necessário não somente que os signos tivessem o mesmo significado, mas também que o conteúdo do conhecimento estendido se gerasse num terreno comum aos pólos da relação. (1983, p. 49).

Ao se reportar à dimensão humanista que deve estar presente nos processos de comunicação, Freire (1983, p. 50) tece as seguintes considerações:

esse aspecto humanista deve ter caráter concreto, rigorosamente científico, e não abstrato.

Humanismo que não se nutra de visões de um homem ideal, fora do mundo; de um perfil de homem fabricado pela imaginação, por melhor intencionado que seja quem o imagine.

Humanismo que não leve à procura de concretização de um modelo intemporal, uma espécie de ideia ou de mito, ao qual o homem concreto se aliene.

Humanismo que, não tendo uma visão crítica do homem concreto, pretende um será para ele; ele que, tragicamente, está sendo uma forma de quase não ser.

Pelo contrário, o humanismo que se impõe ao trabalho de comunicação entre técnicos e camponeses no processo da reforma agrária, se baseia na ciência, e não na 'doxa', e não no 'eu gostaria que fosse' ou em gestos puramente humanitários.

É um humanismo que, pretendendo verdadeiramente a humanização dos homens, rejeita toda forma de manipulação, na medida em que esta contradiz sua libertação.

Humanismo, que vendo os homens no mundo, no tempo, 'mergulhados' na realidade, só é verdadeiro enquanto se dá na ação transformadora das estruturas em que eles se encontram 'coisificados', ou quase 'coisificados'.

Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passar a ser um estar sendo em busca do ser mais.

É com base nos pressupostos apontados até aqui que Freire explicita a sua negação do termo extensão, reafirmando a concepção de comunicação como possibilidade de potencializar uma educação libertadora. As reflexões de Freire, por certo, nos levam a um melhor entendimento do papel que deve ocupar a extensão universitária.

## **Fechando provisoriamente o debate: algumas considerações**

Como sabemos, a universidade vem há algum tempo passando por crises, respondendo a estas ora por posturas de resistência ou de acomodação. Conforme Santos (1996, p. 223), "a ideia da universidade moderna faz parte integrante do paradigma da modernidade. As múltiplas crises da universidade são afloramentos da crise de paradigma da modernidade" (estas só serão passíveis de resolução quando for resolvida a própria crise paradigmática que atravessamos).

Nessa direção, cabe à universidade repensar a si mesma, analisar e ressignificar suas clássicas funções, buscando descobrir, no seu interior, possibilidades para estabelecer rupturas no processo de transição paradigmática, mediante o repensar de suas bases paradigmáticas, frente às mudanças que se processam rapidamente num mundo em acelerado processo de transformações. Segundo argumenta Santos, é urgente a necessidade de a universidade colocar sua democratização como prioridade inadiável, dispondo-se a rever a forma de geração de seus conhecimentos de modo a comprometê-los com o avanço coletivo da humanidade.

Nessa discussão é importante destacar que a relação entre universidade e sociedade sempre esteve sob tensão, questão que nos leva ao repensar do lugar que tem ocupado a sua ação extensionista, pois presenciamos, em nossos dias, que esta relação não se encontra bem resolvida, sendo por isso mesmo questionada e criticada, não obstante os avanços que vêm sendo obtidos, a partir do predomínio da concepção processual, numa perspectiva de politização das ações e de negação do assistencialismo, historicamente prevalecente.

Mesmo diante de tais avanços, existem críticas a esse modelo a exemplo das tecidas por Botomé (1996, p. 84) ao questionar o papel da extensão como articulação entre ensino e extensão, dizendo que “a extensão não faz (ela não é um sujeito ou um agente) essa articulação. É o ensino e a pesquisa que precisam ter certas características para que essa articulação seja produzida”.

Diante dessas reflexões cabem as palavras de Santos, para quem

a universidade que se quiser pautada pela ciência pós-moderna deverá transformar os seus processos de investigação, de ensino e de extensão segundo três princípios: a prioridade da racionalidade moral-prática e da racionalidade estético-expressiva sobre a racionalidade cognitivo-instrumental; a dupla ruptura epistemológica e a criação de um novo senso comum; a aplicação edificante da ciência no seio de comunidades interpretativas. (1996, p. 223).

Nesses termos, é preciso reconhecer a existência de diferentes saberes, estabelecendo-se o confronto comunicativo entre eles, constituindo a universidade locus de encontro entre eles. Desse modo, “a hegemonia da universidade deixa de residir no caráter único e exclusivo do saber que produz e transmite para passar a residir no caráter único e exclusivo da configuração de saberes que proporciona (SANTOS, 1996, p. 24).

Pelo exposto, podemos concluir reafirmando as contribuições de Freire no presente debate, ao nos alertar para a necessidade de conferir à extensão a conotação de comunicação, entendida como ato de compreender a significação do significado e que se faz criticamente, devendo estar presente nos processos educativos libertadores.

## Referências

BOTOMÉ, Silvio Paulo. Pesquisa alienada e ensino alienante. O equívoco da extensão universitária. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CHONCHOL, Jacques. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

DEMO, Pedro. Ensino superior no século 21: aprender a aprender. 2002. Disponível em: <<http://puhrs.br/reflexoes/encontro/2002-4/documentos/04-Ensino-Superior-no-Seculo-XXI-Pedro-Demo.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2016.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC, 2006.

FORPROEX. Plano Nacional de Extensão Universitária. Ilhéus, BA: Editus, 2001.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. Extensão ou comunicação? Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. Prefácio de Jacques Chonchol. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

MELO NETO, José Francisco de. Extensão universitária é trabalho. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB. 2004.

\_\_\_\_\_. Extensão universitária: bases ontológicas. 2013. Disponível em: <[http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao\\_academica/artigos/pa\\_a\\_ext\\_ont.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/producao_academica/artigos/pa_a_ext_ont.pdf)>. Acesso em: 01 out. de 2013.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Conscientização: teoria e prática da libertação –uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Doris Santos de (Org.). Construção conceitual da extensão na América Latina. Brasília: Editora UNB, 2001.

PIVETTA, Hedioneia Maria Foletto et al. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. Linhas Críticas, Brasília, v. 16, n. 31, p. 377-390, jul./dez. 2010.

REIS, Renato Hilário dos. Extensão universitária: conceituação e práxis. Florianópolis: I Fórum de Extensão do Estado de Santa Catarina, 1994.

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

\_\_\_\_\_. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2004.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. 2013. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=SERRANO%2C+Rossana+Maria+Souto+Maior.+Conceitos+de+extensao+universitaria%3A+um+di%C3%A0logo+com+Paulo+Freire>>. Acesso em: 11 out. 2013.

SILVA, Maria das Graças M. Extensão: a face social da universidade? Campo Grande: Editora da UFMS, 2000.

**Extensão universitária:** uma leitura a partir de Paulo Freire

\_\_\_\_\_. Extensão universitária no sentido do ensino e da pesquisa. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.) Construção conceitual da extensão universitária na América Latina. Brasília: Editora UNB, 2001.

UNIFRA. Projeto pedagógico institucional – PPI: res. 15/2007, de 27/06/07, do Conselho Universitário/Centro Universitário Franciscano. Santa Maria/RS: Unifra, 2007.

**A ação de extensão  
enquanto tarefa científica:  
contribuições  
de Michel Thiollent**

*André Gustavo Ferreira da Silva*

## Introdução

Este texto argumenta que nem toda ação extensionista é por natureza inviável nos termos da proposição de uma natureza científica. Salienta que, para que se contemple cientificidade a estas ações de extensão, a própria compreensão do que se entenda por “natureza científica” seja ampliada. Assim, pela possibilidade de pautar-se por uma metodologia específica, determinadas ações de extensão podem sim contemplar também uma natureza científica. É, neste sentido, então, que trazemos aqui as contribuições de Michel Thiollent. Parte-se do princípio que o conhecimento produzido pela Pesquisa Ação (PA) é temporal e espacialmente localizado e que sua pretensa universalidade está circunscrita a uma região sociopolítica; que o conhecimento assim produzido é sistematizado sob uma quantificação que não pretende estabelecer vínculos de rigoroso encadeamento causal, fazendo com que sua pretensa necessidade não o configura enquanto uma lei.

### **A ação de extensão enquanto tarefa científica: contribuições de Michel Thiollent**

A mais recorrente dificuldade relacionada a uma maior aceitação e engajamento da comunidade acadêmica com a ação de extensão se dá em torno de sua representação como uma ação de natureza distinta da finalidade e objetivo maior conjecturado para a universidade: a produção de saber e ciência. As objeções quanto ao reconhecimento como ações de natureza científica das atuações que se voltam para a sociedade e para o cumprimento da função social da universidade fiam suas argumentações na denúncia da ausência de uma metodologia que confira, segundo a tradição da modernidade, o caráter de cientificidade a tais atuações.

Vale salientar que estas objeções teriam alguma validade apenas no limite daquelas ações que claramente não demandam a configuração segundo um método herdeiro da tradição científica moderna. Neste sentido, parece correto não requisitar das animações, assessorias e produções culturais, aqui entendidas como ações que se estendem em parcerias com os diversos sujeitos ligados à produção artística, literária e de tradições populares, uma suposta natureza científica a legitimar sua importância e pertinência no conjunto das ações que a universidade no Brasil é convocada a atuar.

Todavia, o que queremos defender aqui é que nem toda ação extensionista é por natureza inviável nos termos da proposição de uma natureza científica. Ou seja, mesmo adotando a ideia segundo a qual a importância da ação de extensão não deve ser medida sob o crivo dos princípios com os quais se avalia a importância de uma ação de pesquisa, há uma condição de possibilidade para que determinadas ações

de extensão, além de se validarem pela pertinência social, também sejam válidas por se constituírem igualmente como ações de pesquisa e produção científica. Neste sentido, ações que se proponham a interferir numa dada realidade social ou comunitária podem produzir, além dos impactos sociopolíticos desejados, saberes e conhecimentos úteis para o conjunto da sociedade, saberes que orientem similares interferências em outros espaços e experiências.

Contudo, deve-se salientar que, para que se contemple cientificidade a estas ações de extensão, a própria compreensão do que se entenda por “natureza científica” seja ampliada. Em outras palavras, o método de validade da produção de saberes e conhecimentos deve ser pensado incorporando alguns elementos não contemplados pela tradição moderna.

A primeira e fundamental questão (já constituída como lugar-comum) no que se refere à discussão sobre a contraposição de uma compreensão mais contemporânea de ciência em detrimento à tradição moderna é o abandono da separação entre sujeito e objeto. Tal separação está na base paradigmática da modernidade cujo cerne é o próprio conceito de subjetividade demarcante do projeto moderno. Descartes, apesar de não ser o único autor, sistematiza a ideia de sujeito como o ente constituído na separação entre sua dimensão cognitiva (alma pensante) e sua dimensão corpórea. Neste sentido, é desde o nascedouro da modernidade que temos desdobrada a notória máxima da produção científica: a separação sujeito-objeto. Assim, sob a ótica tradicional à modernidade, o objeto – que pode ser até mesmo o corpo biológico do investigador, seu substrato singular e particular – é um ente “posto adiante” (obiectum) da consciência cognoscente. Por sua vez, a faculdade cognoscente do pesquisador é entendida como uma prerrogativa natural à sua condição de sujeito (subiectum), aquele que tem diante de si o objeto.

Todavia, deve-se salientar que o abandono da paradigmática concepção de sujeito e objeto demarcante da modernidade não significa o abandono da demanda por um método que lastreie a produção do saber. Pois, por outro lado, uma grande contribuição da modernidade, que é seu contraponto com a tradição que lhe é anterior, a da autoridade, típica do mundo medieval, é a constituição da necessidade da existência clara e explícita da articulação entre teoria-método a lastrear a produção de um conhecimento ou saber. Portanto, se da modernidade abandona-se o paradigma da separação sujeito-objeto, permanece válida a ideia segundo a qual a legitimação do saber produzido não vem da autoridade do produtor em relação a uma dada cadeia hierárquica, mas da coerência entre o saber produzido e o rigor do método proposto. Em

suma, a grande significação da constituição da necessidade de um método se dá pelo fato mesmo de que esta atitude é diametralmente oposta à tradição da autoridade como critério de legitimação do conhecimento. Mesmo que tenha sido inaugurada com a modernidade, o que se tem é que, sob a ótica da pertinência metodológica, a legitimidade de um conhecimento não se dá pela posição do produtor dentro da hierarquia de uma dada instituição, mas pela coerência entre o processo de produção e a estrutura lógica do método ao qual o produtor alega estar vinculado. Sob esta ótica, o saber produzido é passível de falseamento, ou seja, está sempre em situação de contestação e, conseqüentemente, de falibilidade, situação que esvazia as tentativas de legitimação pela autoridade.

Assim, nem tanto pela separação sujeito-objeto, mas pela possibilidade de pautar-se por uma metodologia específica, determinadas ações de extensão podem sim contemplar também uma natureza científica no saber que produzem, entendendo-se, volto a dizer, uma outra maneira de lastrear metodologicamente a produção de saber. É, neste sentido, então, que trazemos aqui as contribuições de Michel Thiollent, registrando que tais aportes conferem ao referido autor um lugar de destaque no campo da Pesquisa-Ação.

Segundo Thiollent (1981, p. 64), o domínio apropriado de um esquema metodológico para a Pesquisa-Ação (PA) pode lhe conferir uma natureza científica. Neste sentido, não abdicando das contribuições do campo marxista, a PA se reveste de maior rigor metodológico quando incorpora procedimentos consolidados nas práticas de produção de conhecimento das ciências sociais (THIOLLENT, 1981, p. 53).

Em linhas gerais, os procedimentos balizadores da pesquisa propostos por Thiollent (1981, p. 51) visam encaminhar a produção de saberes e soluções que ampliem a consciência que os indivíduos (trabalhadores) de uma dada coletividade têm da inserção em sua respectiva classe social. As diretrizes metodológicas propostas são demarcadas em três momentos: o da investigação, o da explicação e o da difusão de ideias. A estrutura triádica sugere o esquema lógico-dialético: a investigação é o momento da tese, em que as consciências manifestam suas percepções primeiras; no segundo momento, o da explicação, as consciências (tanto a dos investigados quanto a do investigador) se confrontam com percepções distintas das suas, negando as manifestações anteriores de consciência; no último momento, o da difusão de ideias, elabora-se a síntese que, instaurando canais legítimos de comunicação, integra as consciências entre si e as integra na consciência de classe. No momento da investigação, que tem como ator principal o investigador, os grupos e

os temas a serem investigados serão determinados de acordo com suas respectivas representatividades sociopolíticas. A identificação e a avaliação das representatividades são a tarefa primordial do investigador, pois a partir do quadro problemático que a avaliação das representatividades esboça é que se dará o início da pesquisa propriamente dita. Feito isso, o investigador incita os investigados a descreverem o mundo em volta. A neutralidade científica dos métodos tradicionais de investigação social, que embute os interesses da classe dominante, é posta de lado pela PA. Thiollent acredita que a não-neutralidade da postura do investigador e a não instrumentalização dos saberes produzidos a favor do poder dominante são garantidas pelo fato de que o fim último da pesquisa é expandir a consciência de classe por parte dos investigados. No momento da explicação, os investigados realizam uma análise comparativa da sua realidade com a realidade de outros grupos sociais, estimulando a visão observadora e o confronto de percepções. No momento da difusão, todos, investigador, investigados e atores próximos, estabelecem uma rede de comunicação sociopolítica, ampliando a rede de comunicação num movimento de propagação e maior inserção na sociedade. Aqui também podemos perceber a sugestão da tríade lógico-dialética no aspecto da ascensão qualitativa partindo do individual (o momento da investigação conduzido pelo investigador), passando pelo particular (o momento da explicação vivenciado pela coletividade investigada) até chegar ao universal-objetivo (o momento da difusão inserido na luta operária cujo sentido é o avanço da humanidade como um todo). Sintetizando o que analisamos acima, Thiollent explica:

de modo interno, na PA, são articulados dois momentos: o da investigação e o da explicação. O da explicação é iniciado pelas sugestões oferecidas pelas 'perguntas explicativas' e é entretido com o diálogo entre investigadores e investigados. De modo externo, relativo aos resultados, a PA utiliza-se de campanhas de explicação ou de outras práticas relacionadas com a difusão de ideias entre as massas. (1981, p. 51).

Thiollent aponta aqueles que seriam os setes princípios metodológicos basilares que possibilitam conferir às ações de pesquisa uma natureza científica, posto que, como visto acima, o caráter científico aqui se configura por intermédio da coerência em relação à exposição de normativas metodológicas. Os setes princípios seriam: a) identificar as representatividades sociopolíticas; b) o incentivo à descrição do mundo à volta; c) a não-neutralidade científica; d) o encaminhamento de análises comparativas entre as realidades dos grupos sociais; e) a construção de questionários que, junto com as análises comparativas, incitem a visão observadora dos investigados; f) estabelecer uma rede de comunicação

sociopolítica entre investigador e investigado; g) ampliar a rede de comunicação no momento da explicação.

Vejam, então, a seguir como o pensador apresenta cada um desses princípios.

## **Identificar as representatividades sociopolíticas**

Como vimos, é passo instaurador do processo de pesquisa a determinação dos objetos-problemas. Diferente das metodologias tradicionais de pesquisa, notadamente o positivismo durkheimiano, a metodologia da PA parte da ideia de que o objeto a ser investigado não é o “fato social”, uma manifestação social delimitada por seu próprio espaço-tempo, pretendida como externa à intencionalidade e subjetividade do investigador; mas sim uma manifestação social determinada historicamente, ou seja, inserida numa totalidade que se desdobra ao longo de um processo histórico e que não se delimita como um fenômeno isolado de um todo dinâmico. Manifestação que, por ser histórica, é coletiva; assim sendo, no lugar do fato como objeto, temos a própria coletividade. O dinamismo da realidade na qual está inserida a coletividade e sua própria dinâmica interna impedem que se incorra na ideia de tê-la como um objeto quantificável, estático. Nesse sentido, a determinação do objeto-problema não sendo quantitativa, é qualitativa, e não sendo externa ao investigador, o tem inserido no próprio objeto, a coletividade investigada. É legitimado por essa inserção no objeto que o investigador aponta a ordem dos temas e o status da representatividade dos grupos investigáveis. Sob essa ótica, Thiollent esclarece:

o critério de representatividade dos grupos investigados não é necessariamente quantitativo. É importante [...] levar em conta a representatividade sociopolítica de grupos ou de opiniões que são minorias em termos numéricos, mas expressivos de uma situação em termos ideológicos ou políticos. A representatividade expressiva não se limita à representatividade estática e pressupõe critérios de avaliação política no seio da conjuntura. A partir desses critérios qualitativos são escolhidos os grupos e os temas a serem investigados por meio da PA. (1981, p. 51).

## **O incentivo à descrição do mundo à volta**

Explica o pedagogo que, “em vez de ser incitado a manifestar apenas sentimentos, afetos ou opiniões, o respondente é convidado a descrever o que ele conhece a partir de sua própria experiência na vida material” (THIOLLENT, 1981, p. 50).

## **A não-neutralidade científica**

Haja vista que “com a perspectiva de classe que é adotada, o pressuposto de não-neutralidade está explícito e é considerado como critério de descrição e de análise” (THIOLENT, 1981, p. 50). Todavia, não podemos deixar de registrar que o custo da não neutralidade via engajamento no ideário político marxista leva-nos, por sua vez, a uma parcialidade perigosa ao caráter de cientificidade que o método propõe manter. Esse problema (o da neutralidade que camufla o autoritarismo versus o do engajamento que esvazia a cientificidade) nos parece um dos mais pertinentes no âmbito teórico da ciência social, principalmente quando se pretende resgatar seu caráter emancipatório sem que se caia em voluntarismos ideológicos.

## **O encaminhamento de análises comparativas entre as realidades dos grupos sociais**

Thiolent esclarece que “o predileto modo de questionamento consiste em convidar os respondentes, individual ou coletivamente, a fazerem um balanço ou uma comparação entre elementos da situação dos operários e elementos da situação de outras classes ou grupos” (THIOLENT, 1981, p. 50).

## **A construção de questionários que, junto com as análises comparativas, incitem a visão observadora dos investigados**

O pedagogo orienta que “cada questão ou elemento de questionário implica um certo esclarecimento didático para estimular o respondente a produzir suas explicações e a colocar-se em situação de observador” (THIOLENT, 1981, p. 51).

## **Estabelecer uma rede de comunicação sociopolítica entre investigador e investigado**

Sendo o objeto investigado uma coletividade inserida num processo histórico que, segundo a ótica marxista, tende para a superação da dominação de classe, a investigação desse objeto, feita por um investigador, não se dá isenta da participação do investigador na realidade do próprio objeto. Assim posto, há uma interação comunicativa inerente ao próprio processo de investigação orientado pela metodologia da PA. Pois, segundo Thiolent,

a relação entre os investigados e os investigadores é concebida como uma rede de comunicação sociopolítica. Os investigadores não são neutros, pois trazem uma problemática sociológica e política para conduzir a investigação; não são deixados numa situação passiva. Participam na elucidação dos problemas que encontram na situação de trabalho ou na sua atividade sindical ou política [...]. O momento da explicação no qual intervêm os investigadores deve ser o mais dialógico possível. (1981, p. 52).

## **Ampliar a rede de comunicação no momento da explicação**

Pelo fato de a metodologia da PA estar calcada em pressupostos marxistas (que engajam a produção de saber na causa da luta de classes) e trabalhar com a ideia de que seu objeto é uma manifestação social inserida numa totalidade histórica, a realização da pesquisa, segundo esta metodologia, redundava na necessidade de expansão da teia de relações dos indivíduos que compõem a coletividade investigada, haja vista que, hipoteticamente enriquecidos em sua consciência de classe, conscientes agora de seu papel histórico (consciência que é o objetivo principal e o sentido norteador da pesquisa), cabe-lhes como tarefa política-moral disseminar os saberes sistematizados e a visão de mundo esclarecida. Portanto, “no momento da explicação externa, feita a partir dos resultados da investigação, a intervenção abrange uma rede de comunicação bem mais ampla do que a rede utilizada na fase de investigação, aproveitando certas relações informais descobertas no decorrer daquela fase” (THIOLLENT, 1981, p. 52). Para tanto, a prática da pesquisa lança mão de campanhas de explicação ou de outras práticas relacionadas com a divulgação de ideias entre as massas (c/f THIOLLENT, 1981, p. 51). Todavia, apesar de todo esse engajamento, o pedagogo salienta que “a PA é essencialmente um instrumento de investigação e não um meio de conscientização ou de difusão de ideias ou de propaganda” (THIOLLENT, 1981, p. 51).

Thiollent (1981, p. 52) afirma que “todos esses princípios podem ser considerados como diretrizes gerais a partir das quais os investigadores devem procurar formular critérios mais práticos adaptados às circunstâncias e à prática na qual estão engajados”.

As ações desencadeadas durante (momento interno) e depois (momento externo) da realização da pesquisa acabam assumindo um caráter eminentemente pedagógico, pois se propõem a efetivar uma alteração qualitativa na forma de pensar das massas, ou seja, propõem uma mudança no senso comum. Nesse sentido, tendo privilegiado a contribuição de Gramsci em detrimento da de Lênin no que se refere

ao norteamento metodológico da PA, haja vista “a metodologia de investigação empírica utilizada por Lênin parecer ser mais voltada para a descrição estatística do que para os problemas da relação entre polo investigador e polo investigado” (THIOLLENT, 1981, p. 56), a relação estabelecida pela PA entre ciência e senso comum é de interação.

Apesar de ser mantida a exigência metodológica de um certo distanciamento para com o senso comum, o espaço que separa o saber científico produzido e os saberes da massa não é abissal, é suficiente apenas para delimitar as respectivas identidades dos saberes. Partindo do senso comum manifesto pelos investigados, pretende-se com a PA “alterar o entendimento popular ou produzir um efeito de hegemonia principalmente cultural” (THIOLLENT, 1981, p. 61). Todavia, mesmo diante desse norte eminentemente político, a PA não perde de vista a cientificidade do saber produzido, colocando diante de si o desafio metodológico de fundamentar uma construção de conhecimento participativa, mas sem perder objetividade e sem cair no funcionalismo ou em outros “ismos” (c/f THIOLLENT, 1985, p. 19).

## **A pesquisa-ação e a objetividade do conhecimento produzido**

Fazendo-se um brevíssimo retrospecto da história da ciência moderna e de suas respectivas teorias do conhecimento, poderíamos constatar as diversas propostas levantadas acerca do fundamento da validade necessária e universal do conhecimento produzido, em suma, acerca de sua objetividade. A diversidade de propostas indica a dimensão do problema. Seja Descartes com a fundamentação nas ideias inatas, a partir das quais, via um processo analítico-sintético, deduz-se o novo conhecimento; sejam os empiristas britânicos com a fundamentação na experiência, a partir da qual, via um processo de indução, sistematizam-se as novas ideias; seja Kant com a fundamentação nas categorias do intelecto, a partir das quais sintetiza-se o conhecimento fenomênico, temos a tentativa de estipulação de critérios que credenciem, como necessário e universal, o conhecimento produzido pela ciência. Com o advento de Comte e do positivismo, a ciência abandona as especulações metafísicas acerca da fundamentação do conhecimento científico; decreta-se tacitamente o procedimento típico das ciências naturais como o paradigma metodológico para qualquer produção de saber que se pretenda científica, escorando-se no eixo “base empírica/quantificação”.

O fundamento da objetividade da PA proposta por Thiollent, como vimos, não abandona de todo a tradição lançada pela ciência moderna.

Porém, nunca é bom deixar de lembrar que faz isso sem recair no positivismo. A chave está em não estabelecer a separação sujeito-objeto típica da tradição moderna, em especial, do positivismo, particularmente do positivismo sociológico, que teve em Durkheim seu mais significativo representante. A base empírica e a quantificação continuam presentes neste outro modo de produção de saber, todavia sob novos parâmetros. No que se refere à base empírica, tanto o sujeito investigador quanto o objeto investigado vivenciam a realidade empírica que os envolve; assim, não se estabelece uma separação que neutralize o envolvimento do investigador com o objeto investigado, procedimento típico da verificação empírica positivista. Sob essa ótica, Thiollent (1985, p. 21) comenta que “podemos conceber dispositivos de pesquisa social com base empírica nos quais, em vez de separação, haja um tipo de coparticipação dos pesquisadores e das pessoas implicadas no problema investigado”. Além do que, completa o autor, “a quantificação é sempre útil quando se trata de estudar o fenômeno cujas dimensões e variações são significativas e quando exigem instrumentos de medição aplicáveis sem demasiado artificialismo” (THIOLLENT, 1985, p. 21). Assim, no que se refere à quantificação, os dados sistematizados são antes um retrato momentâneo que norteia estratégias de interferências transformadoras do que a descrição de uma estrutura determinante que sugere estratégias para sua conservação e aperfeiçoamento.

## **Considerações finais**

A incorporação das contribuições de Thiollent no campo metodológico para as ações de extensão possibilitam, então, o reconhecimento dessas ações como de natureza similar ao que se conjectura como sendo a finalidade e objetivo maior da universidade: a produção científica. Fiada nas contribuições de Thiollent, abre-se a possibilidade para se defender que determinadas ações extensionistas sejam validadas não apenas por sua pertinência sociopolítica, mas, também, pela validade metodológica do processo de sua produção.

A defesa de uma natureza científica para as ações de interferência social não deve ser confundida com uma sutil volta ao cientificismo positivista. A validade da pertinência da cientificidade fiada na articulação teoria-método, que é distinta da validade assentada na verificação empírica, própria do positivismo clássico e de suas releituras contemporâneas, pode ser encontrada no pensamento do insuspeitado Louis Althusser, sobre quem não há a mínima desconfiança quanto à sua oposição ao paradigma da autoconstituição do sujeito em relação ao objeto. Segun-

do o filósofo francês, toda ciência possui em sua estrutura “uma teoria e uma técnica (método) que permitem o conhecimento e a transformação de seu objeto em uma prática específica” (ALTHUSSER, 1985, p. 55). Neste sentido, há para as ações de extensão que intencionem intervir numa dada realidade social a possibilidade de inserção no campo da ciência, e a efetividade de tal possibilidade, que passa necessariamente pela constituição de uma teoria que se articule como um método logicamente pertinente, tem nas reflexões de Thiollent uma importante contribuição.

O preço pago pelo parcial abandono da tradição científica moderna é se ter uma objetividade metodologicamente inconsistente. Ou seja, a fundamentação da objetividade da PA sugerida por Thiollent manifesta-se ainda como precária, se realmente se pretende conservar a condição de necessidade e universalidade para o conhecimento produzido. Essa crítica é atribuída às metodologias alternativas como um todo. No entanto, se já se parte do princípio de que o conhecimento produzido pela PA (e demais métodos alternativos) é temporal e espacialmente localizado e manifesta as subjetividades envolvidas e de que, portanto, sua pretensa universalidade está circunscrita a uma região sociopolítica; e se já se parte do princípio de que o tal conhecimento é sistematizado sob uma quantificação que não pretende estabelecer vínculos de rigoroso encadeamento causal entre os dados e de que, portanto, sua pretensa necessidade não o configura como uma lei, não há por que se preocupar com a inconsistência da objetividade segundo os moldes tradicionais, já que tal objetividade está sendo modificada nas suas bases fundamentais: sua universalidade e necessidade.

Portanto, equacionadas as expectativas de objetividade, a ação de extensão como produção de saber e conhecimento se constitui também como uma tarefa científica.

## Referências

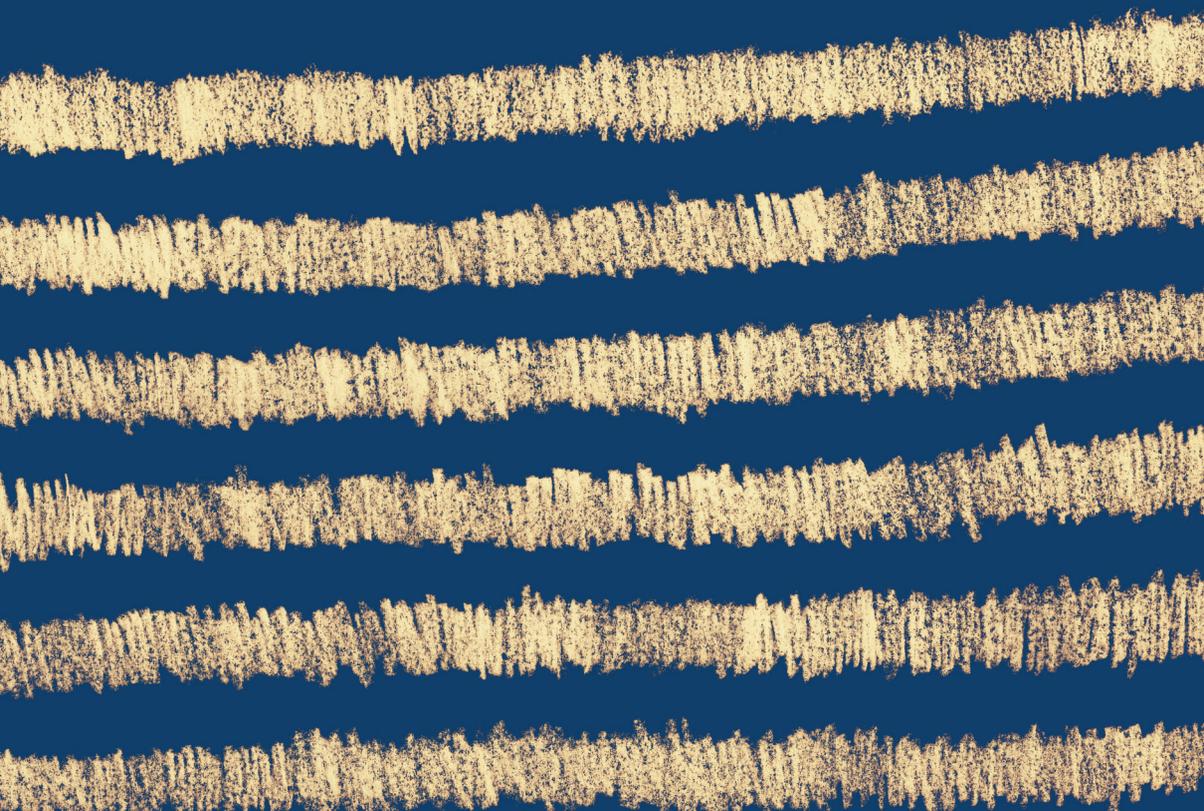
ALTHUSSER, Louis. **Freud e Lacan. Marx e Freud: introdução crítica-histórica**. 2. ed. Tradução Walter José Evangelista. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

THIOLLENT, Michel. Uma contribuição à pesquisa – ação no campo da comunicação sociopolítica. **Educação e Sociedade: revista quadrimestral de ciência da educação**, São Paulo, Ano 03, n. 09, maio 1981.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.



**Cidadania,**  
direitos coletivos  
e educação





# Extensão universitária e Pedagogia Queer

*Aurenéa Maria de Oliveira  
Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda*

## Introdução

Este texto discute desconstruções de inteligibilidade heteronormativa através da apresentação de projeto de extensão de título “Educação, Gênero e Sexualidade: socialização do saber e formação de cidadania”, aprovado em 2013 na Universidade Federal de Pernambuco, em edital de fluxo contínuo, que teve como objetivo compartilhar, por meio de encontros temáticos, saberes acadêmicos e não acadêmicos acerca das categorias dicotômicas e excludentes de sexo (macho-fêmea), de gênero (homem-mulher) e de sexualidade (heterossexual-homossexual). Neste sentido, entrecruzamos este debate a elementos de uma Pedagogia *Queer* e a uma discussão sobre o lugar que os segmentos LGBTTTTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgêneros, Travestis e Intersex) ocupam no currículo da disciplina de Ensino Religioso em Pernambuco.

O projeto de extensão “Educação, Gênero e Sexualidade: socialização do saber e formação de cidadania”, ao propor encontros temáticos relacionados à educação, ao gênero e à sexualidade em seus desdobramentos políticos, econômicos, religiosos e familiares, assegura a manutenção de um movimento dialético em que há a construção compartilhada de novos e diferentes saberes entre conhecimentos acadêmicos e não acadêmicos.

Tal projeto contribui estimulando desconstruções de inteligibilidade heteronormativa possibilitando a promoção de uma pedagogia *queer* por meio da problematização das categorias dicotômicas e excludentes de sexo (macho-fêmea), gênero (homem-mulher) e sexualidade (heterossexual-homossexual). Nesse sentido, as diferenças – não mais sendo compreendidas como desigualdades sociais – adquirem uma dimensão política em um contexto efetivamente mais democrático.

Sendo assim, esses encontros temáticos do referido projeto possibilitam uma prática democratizada em relação à construção do conhecimento produzido por meio do processo de ensino e aprendizagem com os/as integrantes dessa ação extensionista: alunos/as, funcionários/as da universidade, professores/as da educação básica e representantes dos movimentos sociais. Tal prática é ratificada não apenas pela forma como as temáticas são trabalhadas e o conhecimento vai sendo construído, mas também pelo conteúdo em foco.

Dessa maneira, por meio do princípio da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, há uma ruptura do encastelamento do conhecimento produzido na universidade ao mesmo tempo em que há valorização e interação do conhecimento produzido fora dos muros da academia (no cotidiano da vida ordinária, dos movimentos sociais, das organizações não-governamentais e da cultura popular) contribuindo no reforço da formação de uma cidadania em que sejam

respeitadas as diferenças e a equidade dos atores sociais (FREIRE, 1992; OLIVEIRA, 2004; SERRANO, S/D).

Rompendo, assim, com qualquer aspecto assistencialista (CARBONARI; PEREIRA, 2007) e visando à promoção de processos de construção de conhecimento coletivos entre a universidade e a sociedade, esse projeto de extensão tem como público alvo: comunidade universitária (estudantes de graduação, pós-graduação, funcionários e funcionárias da UFPE) e a comunidade extra-universitária (militantes de movimentos sociais, professores da educação básica e superior). Sua área de conhecimento são as Ciências Humanas, Educação, Fundamentos da Educação, Sociologia da Educação, e como área secundária e linha de extensão respectivamente Direitos Humanos, Justiça e Grupos Sociais Vulneráveis.

O projeto Educação, Gênero e Sexualidade: socialização do saber e formação de cidadania possibilita o desenvolvimento de atividades interligadas de ensino, pesquisa e extensão no campo denominado “Educação, Gênero e Diversidade sexual”. As temáticas de gênero e a diversidade/diferença sexual e seus desdobramentos, anteriormente referidos, constituem assunto ainda pouco problematizado e articulado com seus funcionários/as e discentes em relação à Educação Básica, no Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE, na cidade de Caruaru, especialmente nos cursos de licenciatura em Química, Física, Matemática, assim como entre o público dessa Instituição de Ensino Superior (IES) e os militantes do movimento social, docentes da rede de ensino estadual e municipal e integrantes de organizações não governamentais (ONGs) em geral.

Vale ressaltar que como gênero e sexualidade são concebidos como temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais – não sendo constituídos como temas específicos – terminam por depender da iniciativa dos docentes/indivíduos e de sua visão crítica em relação a problematizações das relações de gênero e sexualidade e não de uma formação docente focada na promoção do respeito às diferenças.

Desse modo, os docentes ou cidadãos e cidadãs que não obtiveram uma formação crítica a esse respeito têm mais dificuldades em problematizar as relações de poder existentes na sociedade, de forma geral, e no cotidiano da instituição educacional (Educação Básica e Superior), de maneira específica, além de ser mais difícil efetivar a equidade de gênero e o respeito às diferenças sexuais nos diversos espaços de interação social.

Sendo assim, a realização deste projeto possibilitou a constituição de uma equipe interdisciplinar nesta área, em uma das principais ci-

dades do agreste de Pernambuco – Caruaru –, uma vez que o Centro Acadêmico do Agreste (CAA) da UFPE atende à demanda de formação docente com alunos/as de diferentes municípios do agreste pernambucano (Gravatá, Bezerros, Belo Jardim, Riacho das Almas, Santa Cruz do Capibaribe, Toritama, Panelas, São Bento do Una, São Caetano, Cupira, Brejo da Madre de Deus, Taquaritinga do Norte) que atuam ou atuarão na Educação Básica de escolas privadas e/ou públicas da região.

No contexto deste projeto, torna-se necessário ressaltar que tanto o estado de Pernambuco como a cidade de Caruaru ainda expressam, lamentavelmente, alto índice de violência contra a mulher e contra a comunidade LGBTTTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transexuais, Travestis e Intersexs) constituindo como demanda social ações extensionistas como esta, que combatam concepções hegemônicas e excludentes de sexo, gênero e sexualidade.

No que diz respeito à formação continuada, a execução do projeto também facilitará parcerias com a Secretaria Municipal de Educação de Caruaru e com a Gerência Regional de Ensino – GRE, da Secretaria Estadual de Educação de Pernambuco em relação a um fortalecimento da inclusão escolar e social tanto de discentes como de docentes LGBTTTI, pois o conhecimento produzido em parceria entre academia e sociedade – via projeto de extensão – servirá de subsídio para efetuação de políticas públicas na promoção da equidade de gênero e sexualidade.

A efetivação desse projeto pelo interior do estado de Pernambuco tem ainda como relevância promover o respeito aos Direitos Humanos, problematizando e combatendo a misoginia, a homofobia, lesbofobia e transfobia. Tais ações de extensão são necessárias para a edificação de uma sociedade legitimamente democrática e de respeito às diferenças.

Dessa maneira, o projeto Educação, Gênero e Sexualidade: socialização do saber e formação de cidadania tem como objetivo geral promover a socialização e a construção compartilhada do conhecimento e a formação da cidadania entre a comunidade universitária e extra-universitária em relação às temáticas de educação, gênero e sexualidades, sendo objetivos específicos: a) capacitar recursos humanos, na sociedade contemporânea, no desenvolvimento do exercício de cidadania crítica em relação aos seus processos de socialização/educação (gênero, sexualidade e seus desdobramentos temáticos: família, religião, consumo, etnia/raça, políticas públicas e construção de narrativas); e, b) estimular a reflexão e o debate sobre a relação entre educação e as temáticas abordadas, fortalecendo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

## Gênero e sexualidade como categorias analíticas

O projeto tem como fundamentação teórica o paradigma Pós-Estruturalista e a Teoria *Queer*. A Teoria *Queer* está relacionada a processos de socialização/educacionais dos indivíduos sobre categorias de sexo/corpo, gênero e sexualidade. Como as produções de verdades são relações de poder que instituem status de “normalidade” e “anormalidade” (FOUCAULT, 2007), realizaremos uma genealogia do conceito de gênero até a desconstrução pós-estruturalista dos pares dicotômicos de macho-fêmea (sexo), homem-mulher (gênero) e heterossexual-homossexual (sexualidade). A religião é incorporada a essa discussão, sobretudo a partir de uma análise do currículo da disciplina de Ensino Religioso no que concerne especificamente à presença e ao tratamento dado a segmentos LGBTTTI pelas cosmologias religiosas.

Assim, alguns estudos têm reconstruído os percursos epistemológicos e políticos das categorias dos pares dicotômicos de macho-fêmea (sexo), homem-mulher (gênero) e heterossexual-homossexual (sexualidade) (BARBIERE, 1991; FONSECA, 1996; GOMÁRIZ, 1992; HEILBORN; SORJ, 1999), enquanto outros fazem essa genealogia desconstruindo as diversas posturas teóricas assumidas em relação a esse tema para, em seguida, proporem a sua própria perspectiva na compreensão da realidade social e seu processo educacional (BUTLER, 2003, 2006, 2008; LAURETIS, 1994; LOURO, 1997, 2000, 2001, 2004; RUBIN, 1993; SCOTT, 1996).

Nesse viés, Joan Scott (1996) propõe um conceito de gênero que ultrapasse os limites das abordagens descritivas. Para a autora, os limites das abordagens descritivas estão relacionados ao uso do conceito de gênero para se referir a temas como mulheres, crianças, famílias, ou seja, apenas aos domínios estruturais e ideológicos que impliquem uma relação entre os sexos. Nessa perspectiva, o gênero não poderia ser aplicado para o estudo da guerra, diplomacia e alta política, perpetuando a ideia das esferas separadas entre privado/público, sexualidade/política, família/nação, mulheres/homens na escritura da história – em consonância com uma inteligibilidade estruturada em pares dicotômicos excludentes. Assim, o “gênero”, em uma perspectiva descritiva, ficaria restrito ao estudo das coisas ditas de mulheres.

Indo por um caminho epistemológico pós-estruturalista, Scott divide o conceito de gênero em duas partes e várias subpartes. Para a autora, o núcleo essencial da definição se baseia na conexão integral entre duas proposições:

[...] o gênero é constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar relações de poder. Mudanças na organização das relações sociais correspondem sempre a mudanças nas representações de poder, mas a direção da mudança não segue necessariamente um sentido único. (SCOTT, 1996, p. 11).

A autora afirma ainda que como um elemento constitutivo das relações sociais construídas acerca das diferenças percebidas entre os sexos, o gênero implica quatro elementos relacionados entre si:

- a) Símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações [...];
- b) Conceitos Normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos que tentam limitar e conter as suas possibilidades metafóricas [...];
- c) O aspecto político (não apenas nas micro-relações – parentesco, mas também as de nível macro – mercado de trabalho, economia, educação) [...];
- e d) O aspecto da identidade subjetiva. (SCOTT, 1996, p. 11–12).

A definição de gênero proposta por Scott coloca tal categoria como elemento que é engendrado em um viés relacional. Essa relação inclui questões de poder, baseada em Foucault. Assim, a autora considera que toda relação é uma relação de poder e afirma ainda que o gênero é normativo, fixando sentido em relação à pluralidade de sentidos que existe no social e essa fixação de sentido reduz o gênero a uma oposição binária excludente de masculino e feminino e de homem e mulher.

Assim, é considerando que sentidos são fixados a determinados significantes, em uma historicidade e contexto específicos, que há a possibilidade de novos sentidos serem fixados a esses significantes. Foi nesse movimento que a categoria gênero se modificou e vem se aprimorando até o ponto de surgir a necessidade e o espaço para o estudo das masculinidades e posteriormente da desconstrução das categorias dicotômicas relacionadas ao sexo, ao gênero e à sexualidade.

## **Gênero e sexo na desconstrução pós-estruturalista**

A produção de Butler (1987, 1998, 2003, 2008) possibilita repensar o campo da produção do conhecimento das Ciências Humanas em relação a sexo, gênero e sexualidade. Nela é problematizada a compreensão do sujeito, no que se refere à afirmação – até então fundamental nos Estudos de Gênero – de que o sexo seria biológico e apenas o gênero seria uma criação sociocultural acima dos corpos sexuais.

Assumindo uma perspectiva de ruptura do gênero como suplemento do sexo, a autora denuncia como sexo, gênero e sexualidade estão concebidos de uma forma compulsória via uma lógica heteronormativa. Ao mesmo tempo em que expõe essas afirmações, ela propõe uma episte-

mologia que ultrapasse o essencialismo e o construcionismo/construtivismo radical nas teorias de gênero. Sua proposta é a abordagem desconstrutivista. Assim, Butler é uma das teóricas que problematiza como as categorias de sexo, gênero e sexualidade são engendradas no campo de produção de conhecimento da Teoria Feminista.

Para Butler (2003), mesmo colocando mulheres no plural, para abarcar etnia/raça, sexualidade, camada social, geração etc., parte do feminismo continua defendendo verdades transculturais, um sujeito centrado, racional capaz de projetos emancipatórios. Tal política do reforço do “eu”, da questão identitária, termina por fortalecer, exatamente, o que tanto o movimento como a Teoria Feminista tentam combater: as estruturas opressoras nas relações de gênero e sexualidade.

No entanto, Butler desconstrói a separação sexo/gênero a partir da própria lógica assumida nessa separação para, em seguida, indicar que também o sexo é uma construção sociocultural. Vale ressaltar que os conhecimentos produzidos a partir da concepção do sexo ser biológico e do gênero ser sociocultural podem fortalecer argumentos essencialistas em vez de desestabilizar e denunciar a situação de opressão do que a autora chama de heterossexualidade normativa e compulsória.

Contudo, para Butler, essa separação permite que a própria unidade do sujeito seja potencialmente contestada, visto que a distinção, entre elas, abre espaço ao gênero como interpretação múltipla do sexo. Desta maneira, corpos masculinos não deveriam constituir compulsoriamente apenas homens, nem corpos femininos deveriam constituir apenas mulheres. Esses corpos poderiam assumir outros gêneros como no caso dos “entrelugares” das drag queens, dos intersex e dos corpos ‘abjetos’/ *queer* – ‘mulheres masculinizadas’ que escolhem homens homossexuais – práticas de strapon – casais heterossexuais que invertem seus papéis sexuais” (SAFATLE, 2006, p. 16).

A partir desse momento, são problematizadas as bases argumentativas da separação entre sexo (biologia) e gênero (cultura), além de desestabilizar a lógica dos pares binários antagônicos e hierarquizados (macho/fêmea, homem/mulher, heterossexual/homossexual). Desse modo, Butler expõe que

[...] se o gênero são os significados culturais assumidos pelo corpo sexuado, não se pode dizer que ele decorra, de um sexo desta ou daquela maneira. Levada a seu limite lógico, a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuados e gêneros culturalmente construídos. Supondo por um momento a estabilidade do sexo binário, não decorre daí que a construção de ‘homens’ aplique-se exclusivamente a corpos masculinos, ou que o termo ‘mulheres’ interprete somente corpos femininos. Além

disso, mesmo que os sexos pareçam não problematicamente binários em sua morfologia e constituição [...], não há razão para supor que os gêneros também devam permanecer em número de dois. (2003, p. 56).

A desconstrução que Butler faz sobre a “tradicional” separação entre sexo e gênero é desestabilizadora dos pressupostos das categorizações sobre sexo, gênero e sexualidade da Teoria Feminista e dos Estudos Gays e Lésbicos. A autora informa que ao ser fiel à lógica da separação entre sexo e gênero, um corpo masculino não teria de produzir gênero masculino e um gênero feminino não poderia ser determinado por um corpo feminino. Cada corpo, mesmo diante de uma lógica binária (macho/fêmea), não deveria estar vinculado a um mesmo gênero (masculino/feminino) do corpo. Assim, o caráter imutável do “sexo” é contestado, pois o mesmo pode ser construído discursivamente como o próprio gênero o é.

## **A Teoria Queer e as sexualidades**

A Teoria *Queer* busca realizar uma análise mais ambiciosa do que as que partiam do pressuposto heterossexista das produções desenvolvidas, até então, nas Ciências Humanas, acerca das sexualidades não hegemônicas (GAMSON, 2010; MISKOLCI, 2007b, 2009; SALIH, 2012; SPARGO, 2006). O termo *queer*, significando tradicionalmente “esquisito” no seu início, era usado como uma forma de estigmatizar indivíduos que não correspondiam à heterossexualidade compulsória e naturalizada (LOURO, 2004; MISKOLCI, 2007a; VITERI; SERRANO; VIDAL-ORTIZ, 2011). Tal expressão conotava desonra, degeneração, pecado, perversão, anormalidade, geralmente era relacionada à homossexualidade e ou a qualquer forma de desvio e ameaça à ordem social estabelecida.

O termo *Queer* então foi apropriado como contestador do estatuto de normalidade sexual, como denunciador das instabilidades das identidades a partir de meados da década de 1980, em meio ao dramático avanço da epidemia da HIV/AIDS nos EUA. Tal ressignificação foi realizada por uma variedade de pequenos grupos que denunciavam os efeitos de uma heterossexualidade tida como norma que posteriormente comporá a noção de heteronormatividade, vinda de respostas governamentais à epidemia e das próprias políticas identitárias hegemônicas nos movimentos feminista, gay e lésbico. A reflexão que a Teoria *Queer* emplacou foi marcada pela atenção crítica à suposta neutralidade de saberes e práticas, ao trazer à luz pressupostos moralizantes que, frequentemente, revelam-se marcados por intuítos de normalização sexual-social (GAMSON, 2010).

Os Estudos *Queer* propuseram desviar o foco das comunidades específicas e da fixidez das identidades homossexuais, voltando-se mais para os processos de categorização social e sua desconstrução.

Eve Sedgwick (2007) faz uma crítica à postura defendida por parte do movimento homossexual. Esse movimento alega que ao se assumir publicamente (“sair do armário”) o homossexual sofreria menos e ainda contribuiria para que outros homossexuais se sentissem mais corajosos para fazerem o mesmo. A autora expõe que não é tão simples, porque mesmo que esses indivíduos assumam sua orientação sexual para determinados grupos (família, amigos, colegas de trabalho etc.), sempre haverá novos espaços e grupos em que eles passarão pelo dilema de “saírem ou não do armário”, visto que a lógica de inteligibilidade social está baseada na heterossexualidade compulsória e normativa.

A heteronormatividade, dessa maneira, decorre de pressupostos da performatividade da heterossexualidade como natural e não ficcional. Ela diz respeito a expectativas, demandas e obrigações sociais, sendo estabelecida, conseqüentemente, como o

[...] conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle, a heteronormatividade marca até mesmo aqueles que não se relacionam com pessoas do sexo oposto [...]. A heterossexualidade não se refere apenas aos sujeitos legítimos e normalizados, mas é uma denominação contemporânea para o dispositivo histórico da sexualidade que evidencia seu objetivo de formar a todos para serem heterossexuais ou organizarem suas vidas a partir do modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’ da heterossexualidade. (MISKOLCI, 2007b, p. 5-6).

Esse dispositivo disciplinar sexual, a heterossexualidade (FOUCAULT, 2007), é constituído em dois momentos históricos: o primeiro é o da heterossexualidade compulsória que está relacionado à invenção da homossexualidade pela ciência médica, no final do século XIX e início do seguinte. A homossexualidade “foi inventada como patologia e crime e os saberes e práticas sociais normalizadores apelavam para medidas de internação, prisão e tratamento psiquiátrico dos homo-orientados” (MISKOLCI, 2007b, p. 6). O segundo diz respeito à heteronormatividade com a despatologização e descriminalização da homossexualidade, a heteronormatividade se configura como “marco de controle e normalização da vida de gays e lésbicas, não mais para que se ‘tornem heterossexuais’, mas com a finalidade de que vivam como eles” (MISKOLCI, 2007b, p. 6).

Dessa maneira, a Teoria *Queer* problematiza e denuncia a inteligibilidade social constituída compulsoriamente por meio de pares dicotômicos (homossexual-heterossexual), ou seja, a existência do heteros-

sexual (normal e sadio) está vinculada ao homossexual como o Outro anormal e doente. Esse binário homossexual-heterossexual é percebido como estruturante da ordem social, e não apenas de uma comunidade específica (GAMSON, 2010; MISKOLCI, 2007b).

Nesse contexto, a Teoria *Queer* assume uma epistemologia que se recusa a enumerar, classificar ou dissecar as sexualidades consideradas “disparatadas” (GAMSON, 2010; LOURO, 2004; MIRANDA, 2011; MISKOLCI, 2007a, 2007b, 2009, 2012; PRECIADO, 2003, 2009).

Esta teoria propõe depositar sua atenção na cultura, nas estruturas linguísticas ou discursivas – subjacentes às lógicas das interações sociais – e nos contextos institucionais apreendendo e desconstruindo os processos que engendram dicotomias, como normalidade/anormalidade, heterossexualidade/homossexualidade, masculino/feminino, atividade/passividade.

Na Teoria *Queer*, os saberes são postos em questionamentos tendo a finalidade não de anular suas verdades produzidas, mas sim de mapear que essas verdades nunca são absolutas, além de estarem relacionadas a poderes em contextos sociais específicos. Isto é, a atenção se desloca das experiências vividas da sexualidade para a “gramática da cultura”. Essa gramática da cultura se concretiza por meio de processos educacionais que materializam pedagogias hegemônicas e pedagogias *queers* que são problematizadas nessa ação extensionista descrita aqui.

## **O lugar que segmentos LGBTTTI ocupam no Currículo da disciplina de Ensino Religioso em Pernambuco**

A disciplina de Ensino Religioso, com oferta “garantida” nas escolas públicas pela atual LDB de 1996, possui em sua concepção/reconfiguração atual conteúdos programáticos emblemáticos/fronteiriços e enviesados que servem como campo de investigação cultural acerca do entendimento de lugares que segmentos socialmente marginalizados ocupam dentro de cosmologias religiosas circulantes no Brasil. Assim, através do currículo e dos componentes ministrados nesta disciplina, podemos analisar e questionar demarcações feitas em torno de posições inferiores e/ou não que grupos como o LGBTTTI, por exemplo, possuem, especialmente quando essas demarcações implicarem em estímulo a práticas de domesticação, estigmatização, intolerância e violência, isso como reflexo de perspectivas homofóbicas e/ou, por outro lado, quando estas delimitações implicarem em respeito às diferenças e à diversidade sexual com promoção de subversão a posturas e relações heteronormativas (OLIVEIRA, 2014).

Sendo assim, o cenário contemporâneo, globalizado e multicultural atual tem sido marcado pela diversidade. Tal diversidade tem pedido a coexistência com as diferenças, pois estas evidenciam sociedades plurais que pedem cada vez mais a tolerância e o respeito ao não-semelhante.

O multiculturalismo/pluralismo existente atualmente tem, entre outros elementos, suas explicações assentadas na questão destacada por Mouffe (1993), segundo a qual, ao contrário do que se pensava, o fim do comunismo não conduziu a uma passagem, a uma transição para uma democracia pluralista; opostamente, o término de tal regime implicou no fato de as democracias assistirem atônitas à implosão de diversos tipos de conflitos que colocam em questão a concepção de universalismo, reacendendo o debate em torno deste e do particularismo (MOUFFE, 1993, p. 223).

Para Burity (1999), muitos dos conflitos atuais advêm do fato de a diversidade cultural apontar em termos políticos para a necessidade de reconhecimento nas esferas públicas dos direitos de determinados grupos excluídos, marginalizados historicamente (BURITY, 1999), grupos que revelam ao político uma pluralidade de demandas que clamam para serem atendidas em uma democracia que acenou para todos com ideais até então empiricamente inconciliáveis de igualdade e liberdade. Sobre essa diversidade, Semprini (1999, p. 9) coloca que ela é a “resultante de um processo de mistura e de encontro de diferenças sem precedência na história da humanidade”, processo esse denominado para ele de multiculturalismo.

O debate sobre as diferenças abre espaço para a questão da inclusão social e do lugar das minorias e de seus direitos frente à maioria e ao regime democrático e, dentro dessa discussão, Vázquez (2003) sinaliza para a criação de um projeto político baseado na valorização positiva da diversidade cultural o que alude ao respeito às identidades não como reforço ao etnocentrismo, mas, como caminho para a coexistência, a convivência entre grupos diferentes, para o respeito às minorias tanto nacionais como globais (VÁZQUEZ, 2003; OLIVEIRA, 2006).

Destarte, ante um contexto mundial globalizado, plural do ponto de vista das diferenças religiosas, sexuais, étnicas etc., contexto este que pede tolerância e respeito à não-semelhança do outro e que igualmente pede reparações históricas para com demandas marginalizadas que reivindicam vez e voz dentro das sociedades, faz-se relevante analisar discursos sobre o lugar que no currículo da disciplina de Ensino Religioso determinadas minorias, como as LGBTTTI, marcadas por relações de intolerância social, pois, excluídas historicamente, ocupam nesse espaço de disputa de poder no campo educacional. Para tal, trabalhamos com

uma perspectiva de tolerância não moderna posto que sua conceituação não implica no fato de que tolerar deve significar o suportar o outro diferente, mas sim, admitir que a verdade desse outro possa estar noutro lugar que não naquele em que nós fomos acostumados(as) a vislumbrar. Desse modo, a noção de tolerância, neste sentido, transpõe um limite crítico com a crise da ideia de verdade na medida em que a antipatia às convicções alheias deve ser contrabalançada às nossas convicções (RICOUER, 2000; OLIVEIRA, 2006).

### **Ensino Religioso, sexualidade e currículo em Pernambuco**

A Resolução CEE/PE nº 5, de maio de 2006, em seu artigo 3º, dispõe que a oferta do Ensino Religioso nas escolas públicas integrantes do Sistema de Ensino do Estado de Pernambuco deve ser de matrícula facultativa, tendo caráter interconfessional. Isto implica na expressão da diversidade cultural-religiosa da sociedade brasileira através de conteúdos e objetivos que ressaltem o respeito às diferentes crenças, excluindo qualquer forma de proselitismo.

Neste aspecto, do ponto de vista da elaboração da lei sobre a disciplina, há uma preocupação com o exercício da alteridade, o que sinaliza para uma orientação de currículo em sintonia com alguns debates contemporâneos em torno do lugar que determinadas minorias ocupam nas diversas cosmologias religiosas. Assim, há um investimento no trato desse currículo com o diálogo sobre temas transversais, incluindo aqui a questão da sexualidade (OLIVEIRA, 2014).

Desse modo, o problema que emerge refere-se a procurar entender como as políticas curriculares que envolvem a disciplina de Ensino Religioso lidam e tratam a diferença religiosa entrecruzando-a com a diferença sexual e que possíveis relações de tolerância e intolerância vêm sendo estabelecidas nesse contexto, através dessa disciplina, envolvendo entre outras diversidades o trato com a diversidade sexual.

Sobre a diversidade sexual, estatísticas dão conta em vários países, e no Brasil também, do alto grau de intolerância que se manifesta em torno dos segmentos LGBTTTI. Na escola então, essa discussão exhibe não somente grau de violência e agressão física e simbólica, mas, sobretudo, elevado índice de má formação de educadores através do não investimento em políticas públicas e curriculares que discutam com seriedade e atualidade a sexualidade (NOVENA, 2004; OLIVEIRA; MIRANDA, 2013). Neste sentido, a participação de grupos religiosos tem sido fundamental para a inviabilização e o não investimento nessas políticas; a título de exemplo, citemos o caso recente da cartilha anti-homofóbica

em que determinados grupos pressionaram no sentido de sua não inserção nas escolas, denominando-as de “*kit gay*” e a atual discussão da “cura gay” (OLIVEIRA, 2014).

Assim, sexo e gênero, trabalhados segundo a compreensão de Butler (2003, 2006, 2008), são lidos como construídos social e culturalmente. Neste aspecto, a discussão acerca da diversidade sexual, tanto a partir da ótica da subversão sexual, como da manutenção de posturas estigmatizadas em relação ao público LGBTTTI, envolve a compreensão dessas categorias, inter-relacionando-as ao conceito de identidade, esta entendida como algo fluído/dinâmico, ou seja, não fixo.

É nesta perspectiva de fluidez que igualmente discute-se o currículo, pois este, percebido como eminentemente marcado pela presença de valores sociais, é compreendido por meio das conceituações de Lopes e Macedo (2011) e Matos e Paiva (2007) que envolvem noções como as de hibridismo de Canclini<sup>1</sup> e de criação cotidiana de Oliveira (2012). Tais noções defendem que o exame daquele (currículo), pela ótica da hibridização e das construções/reconstruções que se efetuam no cotidiano, oferece alternativas para se refletir sobre a complexidade social, especialmente nos âmbitos culturais e políticos (MATOS; PAIVA, 2007). Assim, criticando o pensamento mais formal e técnico acerca do currículo, porque tendem a enxergá-lo de maneira “pura”, essas autoras optam por uma leitura híbrida que possibilita observar a presença e o embate de grupos na elaboração de suas propostas (MATOS; PAIVA, 2007).

Neste sentido, a teoria da hegemonia discursiva elaborada por Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (1985), desenvolvida sobretudo a partir de uma releitura da obra de Gramsci, torna-se também pertinente no trato com o currículo posto que é útil na análise das lutas que ocorrem em torno das propostas que envolvem a confecção deste. No caso específico do Ensino Religioso, o modelo agonístico que defendem estes autores pode ser interessante quando aplicado à observação de propostas/projetos/modelos curriculares que se pretendam tolerantes e promotores da alteridade (OLIVEIRA, 2014).

Assim, segundo Mendonça (2007), a perspectiva de hegemonia em Laclau e Mouffe se estabelece, entre outros fatores, por meio de um discurso aglutinador, posto que este é promovedor de unidade na diferença

---

<sup>1</sup> Para as autoras, “uma das questões básicas que podem ser assinaladas nos usos contemporâneos do termo hibridismo é a ruptura com a ideia de pureza e de determinações unívocas. A hibridização não só se refere a combinações particulares de questões díspares, como nos lembra que não há formas (identitárias, materiais, tecnologias de governo etc.) puras nem intrinsecamente coerentes, ainda que essa mescla não seja intencional. Esse novo híbrido é uma ruptura e uma associação ao mesmo tempo, uma simultaneidade impossível do mesmo e do outro” (MATOS; PAIVA, 2007, p. 188).

(MENDONÇA, 2007), ou seja, “a hegemonia é uma relação em que uma determinada identidade, num determinado contexto histórico, de forma precária e contingente, passa a representar, a partir de uma relação equivalencial, múltiplas identidades” (MENDONÇA, 2007, p. 251).

Desse modo, no plano do currículo, o entendimento da confecção de processos hegemônicos, pensados de modo híbrido/fluído e conflitivo, possibilita-nos a compreensão acerca da composição/elaboração de propostas curriculares que envolvam a postura e a defesa de projetos interligados a segmentos sociais religiosos em disputa (OLIVEIRA, 2014). Neste aspecto, o que nos interessa realizar neste projeto de extensão é dialogar sobre como a construção do currículo de Ensino Religioso vem se dando numa perspectiva de formulação/modelo hegemônico que destaque a tolerância e a pluralidade religiosa e sexual numa sociedade que se diz democrática e diversificada como a nossa.

Destarte, a leitura agonística de Laclau e Mouffe se opoem a uma visão antagônica<sup>2</sup>, que vislumbra no outro um inimigo, dá margem a que observemos e analisemos os embates em torno da confecção dos projetos curriculares por meio da formulação de consensos conflituais e parciais em que o outro é percebido como um adversário, e um adversário legítimo dentro de uma arena que de fato se queira democrática e plural. A noção de tolerância que emerge daí relaciona-se com a ideia de respeito e legitimidade da diferença, do adversário, pois, como afirma Mendonça (2003, p. 139),

o ponto fundamental da noção filosófica de agonismo – que a diferencia radicalmente da de antagonismo – não é a competição, ou a disputa (que o antagonismo apropriado pela Teoria Política também supõe), mas a existência de regras que fazem com que os adversários partam para sua luta de um ponto comum, de modo que a disputa não ocorra com o fim de destruir o oponente, mas pela legitimidade de um discurso em detrimento de outro. O ‘debate judiciário’, a ‘competição oratória’, diante de um público espectador, representam a competição agônica diante de regras previamente ajustadas e na presença de testemunhas que lhe dão legitimidade.

Desse modo, destaca-se que a discussão que se busca implementar em torno do pluralismo religioso e sexual está intimamente ligada a ques-

---

2 De acordo com Mendonça (2003, p. 137), “tendo em vista a noção de antagonismo relacionar-se a discursos políticos inimigos, no sentido de um sempre buscar a aniquilação completa do outro – é um momento de guerra total, no sentido mais estrito do termo – não há qualquer possibilidade de compartilharem elementos comuns. Sendo mais enfático: a afirmação de um discurso dá-se na negação completa do outro (o discurso antagônico). Em termos políticos, isso gera uma situação de completa negação recíproca. É por isso que, politicamente, não há possibilidade de compartilharem sentidos ou de estabelecerem universais mínimos de convivência” (MENDONÇA, 2003, p. 137).

tões maiores, relacionadas ao atual multiculturalismo social que atesta “o potencial de conflitividade que se abriga nas estratégias de delimitar o espaço próprio de existência ou reconhecimento social de cada um” (BURITY, 1997, p. 109). Tal discussão interliga-se à área da educação, especificamente às discussões acerca de um Ensino Religioso plural, tendo em vista a preocupação com o estímulo a atitudes, posturas tolerantes que não eliminando o conflito, no entanto, busquem não estimular a guerra através de concepções que enxergam no diferente o inimigo a ser eliminado.

### **Ensino Religioso: relações entre cultura, democracia e alteridade**

O Ensino Religioso é considerado por muitos como tendo caráter social, pois se assume que ele permite desenvolver processos de ensino-aprendizagem em que o ser humano se volta para a própria cultura em seus fundamentos simbólicos e diversificados. Como processo educacional, tal disciplina requer forma integrada de ação dentro do ambiente escolar, o que implica proposta interdisciplinar embasada pela relação entre Religião e Ciência. Como componente da educação básica, insere-se no trabalho em torno da identificação de valores que compõem a sociedade (OLIVEIRA; SILVA, 2012).

Assim, é necessário que a disciplina, para atender aos preceitos curriculares atuais, adentre em questões de ordem socioantropológica que visem investir na capacidade democrática de promoção de atitudes de respeito à diferença do outro. Essa promoção de atitudes de respeito acontece, no entanto, no processo que, por sua vez, decorre da significação/ressignificação cultural. O mundo não se preestabelece, e a cultura é, portanto, produto da atividade humana constituída e mantida por quem vive e faz ação, inter-relacionando-se. A sociedade, então, é constituída e mantida por/nesse processo dinâmico (OLIVEIRA; SILVA, 2012).

Assim, dentro do Ensino Religioso o que se coloca como problema para o educador nas sociedades democráticas contemporâneas relaciona-se a como educar na diversidade, com base nos símbolos ou nas simbologias/cosmologias religiosas, o que implica em investir, entre outros itens, no debate entre:

1. *Religião e Cultura* – concebendo-se a religião como sistema inserido na cultura, Geertz (1989) observa que ela (cultura<sup>3</sup>) confere

---

3 Conjunto de significados historicamente transmitidos sob a forma de símbolos, dos quais

à atividade religiosa especial atenção no que se refere ao problema do significado geral da religião para os sujeitos que a adotam. Em outras palavras, a ênfase na religião recairá em seu aspecto singular de fornecer respostas às interrogações e às necessidades de explicação das razões da existência e mesmo do sentido da vida comum. Importante referência dessa análise sobre o fenômeno religioso é a possibilidade de conectar a experiência religiosa ao estilo de vida particular das pessoas, isto é, de analisar suas concepções da ordem cósmica sobre o plano da experiência humana (VELHO, 1995). Dessa forma, os símbolos, além de inerentes à experiência religiosa, nas suas diversas modalidades mítico-rituais, integram a cultura dos grupos que utilizam figuras e estruturas religiosas de diferentes proveniências como forma de desenvolver cosmologias que fornecem sentidos para a vida. Logo, com base em tal percepção, pode-se ligar a cultura diretamente às problemáticas e à compreensão escolhidas para reflexão sob a análise crítica do Ensino Religioso, trabalhando com diversas ciências como a História, a Antropologia e a Sociologia, que tratam do fenômeno religioso (VELHO, 1995).

2. *Religião, Cidadania e Democracia* – no Brasil atual, visualiza-se, com mais vigor, a relação entre religião, cidadania e democracia, pois, se, por um lado, a religião, sobretudo em seus setores majoritários, promove fortes processos de exclusão com determinadas minorias, como, por exemplo, os segmentos LGBTTTI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Transgênicos, Travestis e Intersex), por outro lado, ela tem estimulado processos de engajamento social de grupos que atuam na busca por cidadania. Assim, ela tem ajudado (de forma emblemática e, muitas vezes, enviesada) a ampliar a participação da sociedade civil dentro do regime democrático. Dessa forma, pode-se incrementar a oportunidade de um morador da comunidade participar de alguma associação, o que fortalece laços de solidariedade que se expressam pela presença das religiões como uma das referências no desenvolvimento da capacidade de promoção de alguns tipos de inclusão social. Por tal prisma, percebemos, também, abertura de certas religiões para aceitar parcerias com o Estado mediante políticas sociais destinadas à valorização do humano. Destarte, a roda de diálogo entre religião, cidadania e democracia leva a re-

---

as pessoas humanas se servem para se comunicar, perpetuar/deslocar e desenvolver o seu conhecimento da vida e a sua conduta frente a ela (GEERTZ, 1989).

fletir como a experiência religiosa pode fortalecer processos de luta por reconhecimento de grupos socialmente marginalizados. Esse aspecto pode ser debatido na prática do Ensino Religioso e inter-relacionado a temas, como, por exemplo, a ação de movimento sociais. Ainda dentro deste eixo, processos de exclusão social de grupos sociais, religiosos ou não, também podem ser discutidos, no sentido de se promover reflexão sobre mecanismos de intolerância acionados por determinados segmentos religiosos na luta por hegemonia (OLIVEIRA; SILVA, 2012). Desse modo, os embates discursivos entre os vários setores podem ser trabalhados, no sentido de se buscar compreender processos de construções hegemônicas mais tolerantes e processos de construções hegemônicas menos tolerantes (VELHO, 1995).

Contudo, o que se tem observado é que o debate, tanto envolvendo o eixo religião e cultura como envolvendo o eixo religião, cidadania e democracia, vem sendo realizado no trato com o currículo de Ensino Religioso – especificamente na forma como esse currículo é reelaborado e ressignificado por professores da rede pública da cidade de Recife que ministram essa disciplina em sala de aula no que se refere à interação entre diversidade religiosa e diversidade sexual – de modo a reafirmar o lugar de “anormal”, de “doentio” de segmentos LGBTTTI e isso é feito através do uso das cosmologias religiosas retroalimentadas para reafirmar processos de exclusão socialmente enraizados. Neste aspecto, o lugar de doença é fortemente afirmado em discursos analisados<sup>4</sup> (OLIVEIRA, 2014, 2015), reiterando-se assim posturas heteronormativas e binárias que numa leitura de uma pedagogia *queer* infelizmente ajudam na manutenção de uma hierarquização sexual feita “através de violentos mecanismos regulatórios, cuja função primordial é sustentar o Estado e a forma hegemônica dos corpos e das relações possibilitadas a/por estes” (OLIVEIRA; MIRANDA, 2013, p. 1).

Diante de tal configuração, ao percebermos nuances e performances de professores no trato com essa disciplina, observamos as inserções destes em universos religiosos o que, de certa forma, os ajudam, infe-

---

<sup>4</sup> Em pesquisa financiada pela FACEPE sobre Ensino Religioso, currículo e diversidade sexual, iniciada em junho de 2013 e finalizada em julho de 2015, em que foram realizadas entrevistas com professores de Ensino Religioso de escolas públicas pernambucanas, este foi o quadro, ou seja, de preconceito e estigmatização de segmentos LGBTTTI. Neste aspecto, a relação entre religião e sexualidade no que concerne especificamente ao Ensino Religioso tem se apresentado de modo negativo. Tal relação deve ser refletida/problematizada no âmbito da extensão universitária, sobretudo na área de educação posto que envolve duas dimensões, a religiosa e a sexual, que devem buscar na contemporaneidade diálogo e alteridade em meio a uma conjuntura plural (OLIVEIRA, 2014, 2015).

lizmente, a deslegitimar vidas e corpos considerados abjetos por não se enquadrarem na lógica sexual hegemônica.

## Referências

BARBIERI, Teresita. Sobre la categoría Género: una introducción teórico-metodológica. In: AZEREDO, Sandra; STOLCKE, Verena (Org.). **Direitos reprodutivos**. São Paulo: FCC/DPE, 1991, pp. 25–45.

BURITY, Joanildo A. **Identidade e Política no Campo Religioso**. Recife: Editora Universitária, 1997.

\_\_\_\_\_. Globalização e Identidade: desafios do multiculturalismo. In: I CONFERÊNCIA LATINO-AMERICANA E CARIBENHA DE CIÊNCIAS SOCIAIS. Recife, 1999. **Anais...** Recife, 1999.

BUTLER, Judith. Variações sobre Sexo e Gênero. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla (Org.). **Feminismo como Crítica da Modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

\_\_\_\_\_. Actos performativos y constitución del Género: un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. **Revista Debate Feminista**, México, a. 9, v. 18, 1998.

\_\_\_\_\_. **Problemas de Género: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

\_\_\_\_\_. Regulaciones de Género. Tradução de Moisés Silva. **Revista de Estudios de Géneros: La Ventana**, Guadalajara, n. 23, 2006.

\_\_\_\_\_. **Cuerpos que Importan: sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”**. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós, 2008.

CARBONARI, Maria Elisa Ehrhardt; PEREIRA, Adriana Camargo. A Extensão Universitária no Brasil, do assistencialismo à sustentabilidade. **Revista da Educação**, São Paulo, v. 10, n. 10, 2007.

FONSECA, Claudia. Uma Genealogia de Género. **Revista de Antropologia**, Recife, Vol. 1 n° 2, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2007.

GAMSON, Joshua. As Sexualidades, a Teoria Queer e a Pesquisa Qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. et al. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOMÁRIZ, Enrique. Los estudios de Género y sus fuentes epistemológicas: periodización y perspectivas. Ediciones de Las Mujeres, Santiago: Isis Internacional, 1992, n. 17, p. 83–110.

HEILBORN, Maria Luiza; SORJ, Bila. Estudos de Género no Brasil. In: MICELI, Sérgio (Org.). **O que ler na Ciência Social brasileira (1970–1995) – Sociologia**. São Paulo: Sumaré/Brasília: ANPOCS-CAPES, 1999, p. 183–221.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. **Hegemony & Socialist Strategy: towards a radical democratic politics.** Londres: Verso, 1985.

LAURETIS, Teresa de. **A tecnologia do gênero.** Tendências e impasses: o feminismo como crítico da cultura. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

LOPES, Alice, C.; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Currículo, gênero e sexualidade.** Porto: Porto Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. Teoria Queer – uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 9, jul./dez., 2001.

\_\_\_\_\_. **Um corpo estranho: ensaio sobre a sexualidade e Teoria Queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MATOS, Maria do C. de; PAIVA, Edil V. de. Hibridismo e currículo: ambivalências e possibilidades. **Currículo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 185–201, julho/dezembro de 2007.

MENDONÇA, Daniel de. A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da Teoria do Discurso. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 20, p. 135–145, junho de 2003.

\_\_\_\_\_. A teoria da hegemonia de Ernesto Laclau e a análise política brasileira. **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v. 43, n. 3, p. 248–250, setembro/dezembro de 2007.

MIRANDA, Marcelo H. G. de. **Mediações: telenovelas e sexualidades como elementos de condensações de sentidos híbridos entre a hegemonia e a resistência.** **Revista Razón y Palabra**, Monterrey, v. 77, 2011.

MISKOLCI, Richard. Comentário. In: MISKOLCI, Richard; SIMÕES, Júlio Assis (Org.). **Cadernos Pagu: querer, Campinas, 2007a.**

\_\_\_\_\_. A Teoria Queer e a Questão das Diferenças: por uma analítica da normalização. In: 16º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. Campinas: UNICAMP, 2007b. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <[http://clb.com.br/arquivo-morto/edições\\_anteriores/anais16/prog03\\_01.pdf](http://clb.com.br/arquivo-morto/edições_anteriores/anais16/prog03_01.pdf)>. Acesso em: 20 set. 12.

\_\_\_\_\_. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Revista Sociologias**, Porto Alegre: ano 11, n. 21, jan/junho, 2009.

\_\_\_\_\_. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

MOUFFE, Chantal. **O Regresso do Político.** Lisboa: Gradiva, 1993.

NOVENA, Nádya. P. **A Sexualidade na Organização Escolar: narrativas do silêncio.** 2004. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

OLIVEIRA, Aurenéa Maria de. Pluralismo e alteridade: o lugar que os segmentos LGBTTTI ocupam no currículo da disciplina de Ensino Religioso nas escolas estaduais e municipais de Recife (PE). **Revista Pistis & Práxis**, Curitiba, v. 6, p. 611–625, 2014.

\_\_\_\_\_. Diferença e (In) Tolerância Religiosa: uma discussão sobre o currículo de Ensino Religioso nas escolas públicas estaduais e municipais de Recife envolvendo noções de pluralidade, alteridade e sexualidade (2013–2015). **Relatório Final de Projeto de Pesquisa aprovado pelo Edital APQ/ FACEPE/2012**. Recife, 2015.

OLIVEIRA, A. M; MIRANDA, Marcelo, H. G. de. A visibilidade de corpos gendrados: interfaces com o campo político e educacional. IN: VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL REDES – as redes educativas e as tecnologias: transformações e Subversões na atualidade. Rio de Janeiro, junho de 2013. **Anais...** Rio de Janeiro, 2013.

OLIVEIRA, A. M; SILVA, Drance E. da. Alteridade x Intolerância: diretrizes curriculares que podem embasar mais democrática e pluralmente o Ensino Religioso. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 139–160, jan./abr. 2012.

OLIVEIRA, Claudia Hochheim. Qual o papel da extensão universitária? Algumas reflexões acerca da relação entre Universidade, Políticas Públicas e Sociedade. In: 2º. CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, Belo Horizonte, 2004. **Anais...** Belo Horizonte, 2004.

OLIVEIRA, Inês B. **O Currículo como criação cotidiana**. Rio de Janeiro: Faperj, 2012.

PRECIADO, Beatriz. Multitudes Queer. Notas para uma política de los “anormales”. **Revista Multitudes**, Paris, n. 12, 2003.

\_\_\_\_\_. Terror anal: apuntes sobre los primeros días de la revolución sexual. In: HOCQUENGHEM, Guy. **El Deseo Homosexual**. Barcelona: Melusina, 2009.

RICOUER, Paul. Etapa atual do pensamento sobre a tolerância. In: ACADEMIA UNIVERSAL DAS CULTURAS (Org.). **A intolerância**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

RUBIN, Gayle. **O tráfico de mulheres**: notas sobre a “economia política” do sexo. Recife: SOS Corpo, 1993.

SAFATLE, Vladimir. Sexo, simulacro e políticas da paródia. **Revista do Departamento de Psicologia**, Niterói: UFF, v. 18, n. 1, jan/jun, 2006.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

SCOTT, Joan W. **Gênero**: uma categoria útil para a análise histórica. Recife: SOS Corpo, 1996.

SEDGWICK, Eve Kosofsky. Epistemologia do Armário. In: MISKOLCI, Richard; SIMÕES, Júlio Assis (Org.). **Cadernos Pagu**: querereres, Campinas, 2007.

SEMPRINI, Andreia. **Multiculturalismo**. São Paulo: Edusc, 1999.

SERRANO, Rossana María Souto Maior. **Conceito de Extensão Universitária**: um diálogo com Paulo Freire. s/d. Disponível em: <[http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos\\_de\\_extensao\\_universitaria.pdf](http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf)>. Acesso em: 10 set. 2013.

SPARGO, Tamsim. **Foucault e a Teoria Queer**. Rio de Janeiro: Ed. UFJF, 2006.

VÁZQUEZ, Carlos M. A. Globalización y multiculturalismo: son posibles las democracias multiculturais en la era del globalismo? **Scripta Nova**, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidade de Barcelona. Depósito Legal: B. 21.741–98, v. VII, n. 135, 15 de fev. de 2003.

VELHO, Otávio. **Besta Fera:** recriação do mundo: ensaio crítico de antropologia. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1995.

VITERI, Maria Amelia; SERRANO, José Fernando; VIDAL-ORTIZ, Salvador. Como se piensa lo “queer” en América Latina? **Revista ÍCONOS**, Quito, v.139, 2011.



**Educação e trabalho**  
**no MST:** uma reflexão  
sobre autonomia  
na educação  
desde a experiência  
do Pronera

*Rui Gomes de Mattos de Mesquita*  
*Gustavo Gilson Sousa de Oliveira*

## Introdução

Estranhando a dificuldade taxonômica de nomeação do Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST) no Brasil, refletimos – tendo como campo empírico a experiência do MST com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – sobre a possibilidade dos movimentos sociais estabelecerem relações “autônomas” – não funcionais em relação aos interesses do capital – entre trabalho e educação. Adotando uma metodologia que interpõe o político e o cultural na análise da autonomia da educação, discutimos a relação que o MST estabelece com a institucionalidade democrática, com vistas a entender os processos de aumento/diminuição de potência dos sujeitos políticos. Percebemos, em perspectiva pós-estruturalista, que os projetos contra-hegemônicos ao se diluírem na esfera pública correm o risco de serem animados por sujeitos “despotencializados”. Defendemos que não se deve abandonar a dimensão estratégica da política, mas incorporar nos cálculos estratégicos da luta por hegemonia a previsão dos impactos que as articulações políticas provocam na força militante dos sujeitos.

Partido político; movimento social; organização social; empresa social. Essas são nomações das quais tem sido investido o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essa dificuldade taxonômica não deveria passar despercebida posto que, não se encaixando harmonicamente numa (pretensamente objetiva) topografia do social, o MST – ao fazer notar a indissociabilidade entre política, economia e cultura – denuncia o caráter impreciso e contingente dessas fronteiras. Ganha, nesse contexto, relevância política e epistemológica – na medida em que se questiona a existência de lógicas sociais imanentes às estruturas sociais (GLYNOS; HOWARTH, 2007) – *a possibilidade dos movimentos sociais estabelecerem relações autônomas* (não funcionais em relação aos interesses do capital), *entre trabalho e educação. Analisar essa possibilidade, tendo como campo empírico a experiência do MST com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera)<sup>1</sup>, é o objetivo deste capítulo.*

Percebendo certa “desnaturalização das fronteiras do social” na experiência desse Movimento (Partido? Organização? Empresa?), intrigamos o fato de que ele caminhe, com vigor (ainda) considerável, para três décadas de luta socialista<sup>2</sup>, sem que se coadune significativamente – a

---

1 O Pronera foi criado em 1998 tendo como finalidade promover ações educativas para jovens e adultos nos assentamentos de reforma agrária. Traz como novidade, além de propostas metodológicas voltadas à realidade do campo, um modelo de gestão colegiado, no qual devem tomar parte ativa governo, universidades e movimentos sociais (ANDRADE; DI PIERRO, 2004). O Pronera oficializa-se como política pública de Estado com o decreto presidencial nº 7.352, de 4/11/2010.

2 Referimo-nos a uma espécie de filiação ética do MST a uma “tradição socialista” entendida em

exemplo do que ocorreu com o PT e a CUT – aos parâmetros liberais de democracia<sup>3</sup>. Entendemos, nesse contexto, que a investigação da relação entre educação e trabalho no MST deve incorporar, primeiramente, como dimensão analítica, *o tipo de articulação que o Movimento enseja com a institucionalidade democrática na sociedade brasileira*. Em certa medida, suas ações de ocupação – cujos métodos autonomistas tensionam com a noção republicana de espaço público unificado – ganham materialidade na medida da existência de uma histórica situação de radical exclusão social. Pressupomos, assim, que a incapacidade do Estado capitalista brasileiro em integrar, em sua lógica sistêmica, as demandas do sujeito Sem Terra (encarnado na figura do camponês que resiste ao lugar subalterno ou mesmo ao não lugar que lhe reservam os discursos modernos hegemônicos<sup>4</sup>), potencializa uma ação político-educativa mais autônoma. Isso porque proporciona, por um lado, a gestação de uma *cultura política popular* – com sua mística, hinos, músicas, poemas e simbolismos –, resistente à absorção numa “cultura nacional” homogeneizante (ORTIZ, 1999) e, por outro, o investimento em *relações não assalariadas de produção*, movidas por um projeto de desenvolvimento popular e socialista (CALDART, 2004; ARROYO, 2009).

Assim, além da tensão no plano político-institucional, devemos levar em conta, como parâmetro para a análise da questão proposta, a construção de experiências tendentes à autonomia na esfera da cultura (educação) e da economia (trabalho). Optamos, com vistas a explorar essa perspectiva de desencaixe das lógicas sociais hegemônicas, por uma articulação metodológica que interpõe o político e o cultural na análise da autonomia na relação educação/trabalho no MST. Ao assim proceder, apostamos na importância epistemológica da tensão político-cultural com a forma Estado-nação como *elemento estratégico* para se tornar factível a construção de relações não funcionais entre educação e trabalho em regimes capitalistas. Lemos os movimentos políticos (e teóricos) de territorialização (ABRAMOVAY, 1999; HAESBAERT, 2006), calcados no estímulo a práticas cooperativistas em torno de princípios

---

sentido amplo, ou de *ethos*, e não no sentido de uma “ideologia” (percebida como um sistema coerente de ideias e conceitos). Ademais, pode-se, como muitos o fazem, questionar acerca do caráter “reformista” e burguês da bandeira da reforma agrária defendida pelo Movimento.

3 Vide os ataques do Ministério Público às escolas do MST; a violência a que é submetida sua base, simbolizada pelo massacre de Eldorado dos Carajás em 1996; a construção de CPs (2005 e 2009) para apurar supostos desvios e uso para “fins políticos” de verbas públicas; satanização do MST pela mídia hegemônica (SOUZA, 2004) etc.

4 Que não advém apenas do liberalismo. Para conferir o lugar dos camponeses na tradição marxista, sugerimos a excelente coletânea de textos retirado das correspondências entre Marx e Engels com os populistas russos (FERNANDES, 1982).

agro-ecológicos e agroflorestais (VENDRAMINI, 2005; ANDRIOLI, 2007), sob esta ótica. Seria, assim, o investimento político em tais movimentos e a construção imediata, em seu bojo, de práticas econômicas não-capitalistas “eficazes”, o que tornaria o MST *potente* para demandar, como no caso do Pronera, políticas públicas educacionais específicas para formar técnica e politicamente seus militantes<sup>5</sup>.

Isso em tese. Há, na prática, percalços que precisam ser considerados. O Pronera é, nesse sentido, caso emblemático. Voltando-se para os interesses das unidades familiares de produção (assentamentos), entende-os como “espaços de vida, moradia, trabalho, estudo, produção de alimentos, cuidado com a natureza” (MOLINA, 2003, p. 29). Tais *espaços* – capazes de gerar “desenvolvimento sustentável” e novas *dinâmicas societárias* nos territórios em que se inserem – abrigariam sujeitos que, segundo a *concepção metodológica participativa* que anima o referido Programa, seriam parte ativa das fases de investigação, planejamento, execução e avaliação das políticas públicas (MOLINA, 2003, p. 44).

Entretanto, junto ao “aceno” sempre vem alguma cobrança de fatura. O Pronera é entendido como “expressão de um **compromisso** entre Governo Federal, instituições de ensino e os movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, governos estaduais e municipais” (grifo nosso) (MDA, 2004, p. 13). Associado ao “desenvolvimento territorial” e respeitando as especificidades do “modo de vida do povo do campo”, o Pronera – cujo desenho teve participação ativa do MST – propõe-se a estimular a ação protagonista de seus sujeitos e garantir a criação de “novas possibilidades para **descobrir e reinventar, democraticamente, relações solidárias e responsáveis** no processo de reorganização sócio-territorial em que vivem” (grifo nosso) (MDA, 2004, p. 13). Ou seja, paradoxalmente, a justa exigência da presença do Estado numa área relegada historicamente ao abandono pode implicar em relações mais integradas às lógicas sociais hegemônicas (o que redundaria, em plano epistemológico, em uma diminuição daquela dificuldade taxonômica, na medida em que sua “função” pode ser socialmente *identificada*). Tal presença, ao delimitar regras e “responsabilidades”, diminuiria aquele nível de *autonomia/potência* que alçou o MST à condição de (de) mandante do Pronera.

Procedemos, nessa esteira, na seção seguinte, a uma breve contextualização dos parâmetros históricos e políticos que balizarão a investiga-

---

5 O que significa disputar fatias maiores do Orçamento da União. O fato de o MST contar atualmente com mais de 100 cooperativas em funcionamento, 96 agro-indústrias e 1,9 mil associações em seus assentamentos em todo Brasil ([www.mst.org.br](http://www.mst.org.br), 2011) deve ser entendido como base material (ainda que frágil) dessa disputa.

ção aqui proposta, de maneira a poder sistematizar, em plano metodológico, suas dimensões analíticas.

## **A experiência do Pronera: breve contextualização histórica e balizes metodológicas**

Falar sobre a ação educativa do MST requer lembrar que a educação rural tem sido historicamente relegada ao abandono no Brasil<sup>6</sup>. “Nosso” sistema público de ensino, longe de atender às especificidades do povo brasileiro, baseou-se, via escolanovismo (LOURENÇO FILHO, 1963), nos modelos norte-americano e europeu, que respondiam às demandas da dupla revolução liberal e industrial no século XVIII (BOTO, 2003; CANÁRIO, 2005). Tais modelos têm sua lógica voltada à constituição de cidadãos que, sendo formalmente iguais, responderiam pela construção de uma sociedade “democrática”, materializada nos modernos Estados-nação. Esse projeto, ao privilegiar os centros urbano-industriais, reservou ao campo e seus sujeitos, quando não uma posição de subalternidade – mediante a “inexorabilidade” do processo de mecanização das lavouras –, a mais crassa previsão de desaparecimento.

Com a crise do sistema fordista de produção e, na esteira do pós Segunda Guerra, da própria forma Estado-nação (crise da social-democracia e do stalinismo) na Europa (ELEY, 2005), (re)emergem, globalmente, subjetividades coletivas cujas lógicas políticas não se enquadram nos termos dos pares dicotômicos Estado/mercado ou indivíduo/classe (LACLAU; MOUFFE, 2001). Uma dessas subjetividades é a dos camponeses – quando se publicizam valores comunitários, via teologia da libertação na América Latina (REIS FILHO, 1990; LÖVY, 2000). O MST surge, no início da década de 1980, pouco após a Central Única dos Trabalhadores e o Partido dos Trabalhadores, organizações que, na inércia das relações de externalidade com o Estado forjadas no período ditatorial, investiam em formas organizativas autonomistas. Essa era uma estratégia que resistia ao viés integracionista do desenvolvimentismo (que capturava a educação popular no Brasil pré-64) (PAIVA, 1980; RIBEIRO, 2010).

No Brasil, a narrativa petista, que surgia como promessa para a construção de um campo democrático-popular (DAMASCENO, 1989; PALUDO, 2001), representava então uma possível nova fase, mais au-

---

6 O MST participa, atualmente, da organização da *Campanha Nacional contra o Fechamento de Escolas do Campo*, que denuncia o fechamento de 24.000 escolas no meio rural desde 2002. Tal processo de fechamento segue a lógica da nucleação de escolas “esparças” no meio rural e de combate às salas multisseriadas.

tônoma, para a educação popular (GARCIA, 1982; MAINWARING, 1986). Tal campo – muitos criam – seria capaz de imprimir um sentido socialista à nascente democracia brasileira. Entretanto, o modelo participativo de democracia que se foi construindo na década de 1980, e que se consolidou nos anos de 1990 com a crise do leste europeu, terminou por integrar o local/comunitário através da validação de lógicas verticalizantes de representação política<sup>7</sup> (MESQUITA, 2009). Tais lógicas, afins à noção liberal de autonomia da esfera política (SANTOS, 2005), reforçam uma despolitização histórica da esfera econômica, que opera no sentido da homogeneização da sociedade civil e naturaliza (ideologicamente) um sistema de ensino cuja *finalidade* é a constituição de cidadãos desterritorializados. Pensamos que a ação educativa do MST tem se contraposto a tal tendência, que capturou o movimento por uma educação popular no Brasil.

A “novidade” dessa ação é que ela, ao tomar os assentamentos como estratégicos para a materialização de projetos político-econômico-culturais coletivos, investe num cidadão *territorializado*. Essa discussão, que envolve uma politização da esfera econômica, está historicamente relacionada ao processo de reestruturação produtiva sob hegemonia do neoliberalismo (capital financeiro), que, no Brasil, se instaura na década de 1980 e se aprofunda nos anos 1990 (BOITO JÚNIOR, 1999; ANTUNES, 2005) – particularmente à informalidade a que foi submetida parcela significativa da classe trabalhadora. A situação de radical exclusão do mercado de trabalho, ao tornar os centros urbanos menos atrativos aos trabalhadores do campo, cria as condições históricas materiais, a base humana de onde emerge a identidade *Sem Terra* (STEDILE, 2005). Abrem-se os flancos, paralelamente, para a crítica a um sistema educativo que – interpelado pelo mito da plena inclusão social (CANÁRIO, 2005) – investe na constituição daquele cidadão formalmente igual.

No bojo dessa discussão – afim à questão dos modelos de democracia –, o sentido de “desenvolvimento sustentável” está em pleno processo de disputa. Para o MST, numa perspectiva socialista, os assentamentos devem ser entendidos como “territórios sob a hegemonia do MST” (MST, s/d, p. 24) – o que implica em resistir ao controle do processo produtivo no campo pelas grandes corporações internacionais, que contam com a colaboração do Estado e latifundiários tradicionais. Isso significa

---

<sup>7</sup> As experiências do Movimento de Oposição Metalúrgica de São Paulo (MOSM-SP) (GEBARA, 2006) – que apontam para um modelo de sindicalismo alternativo ao de São Bernardo – e do MST podem ser caracterizadas como significativamente dissonantes da narrativa petista. Configuraram-se como caminhos, cujo fato de terem sido preteridos impactou negativamente o horizonte discursivo da esquerda brasileira.

denunciar valores cruciais do modelo exportador do agronegócio: monocultura; mecanização; assalariamento; dependência de agrotóxicos, fertilizantes, hormônios e sementes transgênicas.

O sentido socialista dessa estratégia, entretanto, não se impõe por si só<sup>8</sup>. Os riscos de integração da agricultura familiar à lógica capitalista hegemônica não parece ser uma preocupação facilmente explicitada desde uma *posição governamental*. Isso se evidencia na definição das “prioridades” do “novo modelo de desenvolvimento para o território brasileiro” – quais sejam, “a justiça social, a democracia e a paz” – na primeira avaliação oficial do Pronera (MOLINA, 2003), sob os auspícios do Governo Lula. Tal adjetivação (justificada, normalmente, como “questões táticas” e/ou de “mediação” ou “maturidade política” por parte daqueles que, tendo origem na “militância”, dirigem e executam políticas públicas) promove um apagamento da dimensão conflitual na prática dos Sem Terra, o que pode tornar residual/ilegítima a defesa pública do sentido socialista tanto do projeto de desenvolvimento do MST como de sua ação educativa, constitutiva do primeiro. Até que ponto esses limites, típicos de uma agência governamental, na medida em que enredem o MST em “relações solidárias e responsáveis” impactam no seu horizonte discursivo – diminuindo sua *autonomia* – é uma questão que se nos impõe como agenda de pesquisa.

Consideramos, referenciados numa articulação da noção de inextricabilidade das dimensões linguística e extralinguística do discurso (LACLAU, 2005) com o conceito de potência em Deleuze (2002, 2006), que as relações entre Estado e movimentos sociais não se dão apenas em um plano ideacional, ou seja, subsumidos à *intencionalidade* consciente e primeira dos sujeitos envolvidos. Ao contrário, as lógicas estruturantes dos espaços em articulação (valores, regras, fluxos de decisão, história e cultura institucional – o “meio”) – INCRA, universidades, MST – cambiam as intencionalidades dos referidos sujeitos, ressignificando tanto as metodologias pensadas para levar a cabo seus projetos político-pedagógicos, como o próprio horizonte discursivo que os constituem. O que chamaremos de *força militante* é, nesse contexto, uma expressão pragmática da “autonomia”, entendida, com Deleuze, como capacidade do sujeito de ser menos afetado pelo que lhe despotencializa, retirando-lhe a capacidade de ser proponente/executor de demandas não funcionais às lógicas sistêmicas.

---

8 A politização da esfera econômica não deve ser entendida como um baluarte para uma política contra-hegemônica. Ao contrário, a exemplo do que acontece com a “economia solidária”, a ação econômica pode e tem sido integrada à lógica capitalista de mercado (BARBOSA, 2007).

Explicitamos, a partir dessas reflexões, três dimensões analíticas que se confluem: a **finalidade** da ação educativa (construção do sujeito coletivo *Sem Terra* no bojo de um projeto socialista); as **espacialidades articuladas** (assentamentos, universidade, INCRA/MDA, congresso nacional) e a **metodologia** (política pública participativa, pedagogia da alternância). Tais dimensões, por sua vez, se articulam aos aspectos político-institucionais, econômicos e culturais da ação educativa do MST.

Na seção seguinte, a partir de um *corpus* de oito entrevistas semiestruturadas (quatro militantes do MST, um técnico do INCRA e três pessoas vinculadas à academia)<sup>9</sup>, procuramos compreender as linhas de força de um campo conflitivo, identificando as lógicas que conformam os limites estruturais da autonomia da ação educativa na experiência em foco. Na última seção, procedemos, à guisa de conclusão, a um esforço teórico mais geral para apontar caminhos ao tratamento da “autonomia” na relação entre educação e trabalho no bojo de práticas contra-hegemônicas.

## **Ação contra-hegemônica e potência em um campo articulado**

No que tange à articulação entre MST e universidades, saltam aos olhos alguns constrangimentos referentes à consecução de uma ação educativa que elege como **finalidade** a construção de uma subjetividade coletiva socialista. Os professores mobilizados para ministrar os cursos do Pronera nem sempre estão familiarizados ou têm afinidade ideológica com tal propósito. Por exemplo, quando indagamos ao *acadêmico 1* acerca das potencialidades do Pronera (cursos de EJA em foco), o mesmo ressaltou a importância do conceito de cidadania, lhe imprimindo um sentido claramente liberal. O escopo dessa cidadania foi então delineado mediante a possibilidade de “locomoção” “livre e autônoma” dos indivíduos *Sem Terra*, no que seria sua “luta verbal” com os setores privilegiados da sociedade. Os valores político-culturais liberais circulantes no **espaço acadêmico**, conformados pela noção de formalidade nas condições de igualdade dos indivíduos, chamaram a atenção na medida em que, apartando a educação do projeto coletivo de desenvolvimento propugnado pelo MST, *alteram* o sentido político da **proposta metodológica** do Pronera.

---

9 Denominação dos entrevistados: a) militante 1, militante 2, militante 3; militante 4; b) técnico do INCRA; c) acadêmico 1, acadêmico 2, acadêmico 3. O presente corpus foi selecionado de um conjunto de quatorze entrevistas para fins de análise do Pronera. Além disso, nos beneficiamos da sensibilidade e conhecimento adquirido em uma recente visita de campo aos assentamentos do MST em Santa Maria da Boa Vista e Lagoa Grande, na chamada estrada da reforma agrária, no sertão pernambucano. Esse corpus específico será explorado em outro texto.

Percebe-se, nesse contexto, uma quebra da organicidade pretendida entre aspectos metodológicos do Pronera e sua *intenção consciente* de reforçar laços comunitários em torno de uma economia popular. O princípio metodológico da alternância<sup>10</sup>, por exemplo, que prevê um tempo escola e um tempo comunidade, é prejudicado em sua dimensão coletivista, voltado para a construção da identidade Sem Terra, ao se inserir num ambiente acadêmico individualizante (estruturado pelo regime de créditos). Nesse último, o potencial político do tempo comunidade, que poderia estar vinculado ao trabalho por uma noção construtiva de práxis, típica da educação popular (RIBEIRO, 2010), se esvai e, com isso, o *acesso ao conhecimento* se torna algo difuso. O *militante 1* nos fez perceber de maneira bastante clara essa inorganicidade entre o conhecimento veiculado na academia e o projeto político do MST ao chamar a atenção para o fato de que “um dos focos de maior tensão” de sua *turma* (de licenciatura em História) com os professores era o fato de a sala de aula (teoria) não contribuir efetivamente com sua prática militante.

Assim, na confluência dos espaços em tela, a articulação conflituosa de suas lógicas estruturantes *debilita* a possibilidade de uma relação mais harmônica entre a metodologia e a intencionalidade (finalidade) política que anima o projeto pedagógico do MST. Mais que isso. O significado concreto do “princípio da alternância” não parece estar encapsulado em uma racionalidade pedagógica *per se*, cuja filiação popular viesse a garantir, não fosse a existência dos “outros” (a universidade, nesse caso), certo poder (moral) de irradiação universalizante. Motivos bem mais contingentes (e, diga-se, legítimos), decorrentes dos percalços e vicissitudes da própria luta militante, reforçam a aposta nesse princípio metodológico, desconstruindo uma pretensa “autonomia” das racionalidades pedagógicas mobilizadas pelo MST. A *militante 3* nos propiciou tal percepção quando ressaltou o fato de que a alternância *também* vai ao encontro da “necessidade das coordenações”, que “estavam se afastando [da militância, RM] para estudar”. Ou seja, a “alternância” atende aqui a necessidades prosaicas (coletivas, mas também individuais<sup>11</sup>) inerentes ao (e cambiantes com o desenrolar do) jogo político. É de interesse do Movimento na medida em que *é bom* para seus militantes e, assim, aumenta a *força militante* do conjunto.

Essa percepção da multiplicidade de sentidos possíveis à noção metodológica de “alternância” é relevante na medida em que traz à tona a

---

10Consultar para esse tema: Ribeiro (2008) e Silva (2008).

11 Ao longo da presente pesquisa temos colhido vários depoimentos que remetem ao fato de o MST proporcionar oportunidades que seus militantes dificilmente teriam isoladamente.

importância de se perceber a vacuidade dos significantes<sup>12</sup> investidos em nossas práticas políticas. A reflexividade em torno das condições de factibilidade de inscrição de certos sentidos a tais significantes amplia o escopo da política e a *possibilidade de influir de maneira menos defensiva – posto que se questiona o próprio tabuleiro do jogo político – no direcionamento estratégico de nossas práticas*. Tal ampliação, na esteira do nosso raciocínio, não é nada voluntarista, vindo a depender, em boa medida, dos contextos (espaços) em que se materializam as ações educativas. Na busca para se construir uma *força militante* capaz de impulsionar uma estratégia política, os indivíduos que se deslocam para a universidade (espaço hegemônico de formação) são interpelados (afetados) por valores estranhos ao projeto a que se filiam. O militante 1, ao temer que a universalização do Pronera – se referindo ao decreto nº 7.352 que dispõe sobre a política governamental de educação do campo e sobre o Pronera –, parece sensível à questão: “o professor chega à sala de aula e fala quanto a gente pode ganhar, que pode ensinar em vários colégios [...]. Isso aí leva o conhecimento a uma perspectiva capitalista, de ascensão social”. Ou seja, o ter *acesso ao conhecimento* (e ao lugar legitimado para produzi-lo) ganha uma politicidade nem sempre percebida e/ou levada seriamente em conta.

Completa, então, com o seguinte prognóstico:

a partir do momento que o Pronera sair das mãos dos movimentos sociais e passar a ser uma política pública, onde outras organizações podem ter acesso; essa perspectiva de conhecimento [...] de socialização, de construção de uma nova sociedade, ela vai ser fragmentada [...] porque se o Pronera passar a ser uma política pública, que é isso que o governo tá querendo fazer, ele vai começar a ter caminhos diferentes [...]

Pensamos, então, que *deve fazer parte dos cálculos estratégicos, no bojo da luta por hegemonia, a previsão dos impactos que as articulações entre os organismos envolvidos em determinadas políticas públicas provocam na força militante dos proponentes dessas políticas*. Vejamos como a relação educação e trabalho pode ser analisada à luz dessa percepção.

Nesse contexto, a luta pela não absorção da ação econômica do MST pela lógica capitalista de mercado passa pela capacidade do Pronera

---

12 Um significante vazio, nos termos de Laclau (2001), é um objeto particular (no caso a “alternância”) nucleador de uma proposta hegemônica. Pode ser entendido como uma *ausência de completude, um lugar vazio* que é objeto de identificações por parte dos sujeitos políticos. Entretanto, o sentido concreto que esse *vazio* venha a adotar é sempre contingente e politicamente disputado. Isso pode se dar numa dimensão microsocial, como é o caso de uma proposta metodológica no campo educacional ou, num plano macrosocial, quando pensamos em significantes como “democracia”.

manter a formação técnica e política dos Sem Terra vinculada ao seu projeto socialista estratégico. Os indivíduos alçados à condição de formandos do Pronera são, assim, aqueles que reúnem, ao julgamento das lideranças, as condições de retorno ao coletivo do “investimento” nelas efetivado. Os assentamentos, por sua vez, teriam que, idealmente, se apresentar como unidades produtivas (meio) capazes de absorver e desenvolver a mão de obra que se forma. O militante 2 nos explicou que, por falta do posto de saúde que eles tanto sonham, os técnicos de enfermagem formados pelo Pronera têm atuado nos hospitais e clínicas da cidade. Fica patente – quando, segundo o mesmo entrevistado, vários militantes estão deixando de frequentar a Secretaria do MST em Caruaru e são mais escassas as contribuições internacionais –, que o desenvolvimento econômico dos assentamentos joga um papel importante para o projeto político-pedagógico do MST, na medida em que “sem muitos rodeios, é uma proposta financeira fora” (militante 2) que afasta as pessoas do projeto coletivo.

Nessa situação de precariedade, nos parece que a *força militante* (potência) do MST para resistir às forças de integração de seu projeto de desenvolvimento territorial à lógica capitalista de mercado é reduzida sobremaneira. Não apenas por conta da perda numérica de militantes qualificados, mas também pela inércia estrutural das lógicas capitalistas hegemônicas que empurram a factibilidade de se promover, no presente, relações econômicas de outros matizes para um futuro indeterminado. Uma articulação mais autônoma entre educação e trabalho, com vistas a um projeto econômico popular, requer que se radicalize o sentido socialista do investimento político no local-comunitário, em tensão com os regimes nacionais/globais que materializam aquelas lógicas.

Isso porque mesmo as políticas governamentais que se confrontam com um projeto de desenvolvimento urbano-industrial não parecem querer resistir ao sentido capitalista que se investe no significativo “desenvolvimento sustentável”. Nossa conversa com o acadêmico 3 (ligado ao projeto petista) foi esclarecedora nesse sentido. Em tensão com o primeiro modelo de desenvolvimento, hegemônico em Pernambuco (Governo Eduardo Campos, do PSB), o acadêmico acusa que ele “é capenga, ele vai para a zona rural até onde o populismo se faz necessário”. Ele não iria, enfatiza o entrevistado, “acreditando que o interior tem, realmente, uma força de desenvolvimento, de gerar emprego, de gerar a dinamização das economias” – “83% da economia de Pernambuco está sendo investida em Suape”. Isso seria diferente do que

está sinalizando o estado da Bahia com o Governo de Jacques Wagner [do PT, RM& GO] [...] onde está havendo essa dinamização das economias, a

partir de uma radicalização; de que os territórios puxam os investimentos, disputam as estratégias [...], que os territórios sejam também um momento de disputa e concertação das políticas. (acadêmico 3).

Indagado, entretanto, se o projeto de desenvolvimento territorial do PT guarda tensão com a lógica capitalista de mercado, ele opina que, mesmo se forjando um “ambiente descentralizado e mais participativo da construção de estratégias para o interior”, o capitalismo continua como lógica hegemônica.

O sentido de “sustentabilidade” se dirige aqui à possibilidade de se ter outro modelo de desenvolvimento “para o país”, cuja lógica estruturante (racionalidade urbano-industrial) teria que cambiar, mas enquanto totalidade (nação), sem que “o local” possa questionar o capitalismo no tempo presente. Essa supremacia do momento estrutural parece inexorável, na medida em que os assentamentos – na sua intencionalidade de se constituírem em “áreas liberadas” (MST, sd) – não conseguem reunir *forças* para imprimir um sentido socialista a “desenvolvimento sustentável”. O “interior”, na fala do acadêmico 3, termina sendo investido para cumprir um papel de equacionamento funcional dos problemas de colapso das grandes cidades (crise de abastecimento e armazenamento de água; especulação imobiliária, concentração urbana etc.). Não contempla o sentido socialista presente no projeto do MST, que, pensamos, deve cuidar para não ser enredado – perdendo potência – nessa dimensão totalizante capitalista de sustentabilidade.

Vale notar que tal discurso não coloca na ordem do dia a disputa entre capitalismo e socialismo na estruturação de mercados. Considera que

há problemas que ainda estão na ordem da *falta* de políticas públicas e de instrumentos de desenvolvimento, que dificulta uma lógica alternativa e dificulta inclusive uma lógica capitalista, no sentido que temos uma *dívida social e econômica* muito grande [...] e *que o governo Lula tentou aliviar* um pouco esta dívida. (acadêmico 3, grifo nosso).

A *complexidade* da situação, que não parece permitir, aos olhos do acadêmico 3, a defesa de um projeto socialista desde já, está claramente ligada a uma *situação de carência e debilidade*. A “dívida social e econômica” com os povos do campo tem que ser, fundamentalmente, “aliviada” e isso pressupõe – até mesmo porque esta debilidade facilita a imposição das lógicas hegemônicas como dado inexorável de realidade – a impossibilidade de se desvencilhar das lógicas capitalistas de mercado.

Poderíamos raciocinar, a partir desse quadro, que uma relação mais autônoma entre educação e trabalho requer mais do que uma “simples” pujança econômica – mesmo que esta tenha sua importância, como vi-

mos acima –, uma vez que, na prática, ela pode tomar um sentido capitalista. *A referida relação pode ser também pensada, desde o presente, como um fator impulsionador e organizador do projeto econômico popular do MST.* Ganha aqui relevo, como nos alertou a militante 1, a necessidade de se lutar pelo controle da política pública Pronera. Mesmo com toda precariedade material dos assentamentos, parece importante não se abrir mão de que “desses” coletivos (ou do que tem como finalidade a ação educativa nele investida) emanem os elementos empíricos que norteiem o se ter “acesso ao conhecimento”, de maneira que esse acesso os torne mais *potentes*.

Isso significa dizer, com a militante 4, que a luta pela terra tem que ser mais do que o atendimento de uma necessidade individual imediata (o que normalmente mobiliza os sujeitos na organização de uma ocupação); ela tem que vislumbrar “as coisas mais a longo prazo [...] aquilo que é importante para acumular para um projeto futuro [...] o entendimento de que o Movimento tem [...] um projeto popular para o Brasil”. Nesse sentido, para essa militante, as “conquistas internas” – em contraste com a conquista de políticas públicas – “são as melhores”, pois permitem às pessoas perceberem a educação como algo importante dentro do Movimento. Isso, para a mesma entrevistada, “não se resolve por decreto”, os indivíduos passariam por um “processo” de construção de uma consciência coletiva e a educação “tem um peso gigantesco” na organização interna do Movimento. *Chamamos a atenção para a estreita relação aqui intuída entre a organização do espaço organizativo MST e a finalidade socialista de sua ação educativa.* Manter a sintonia entre essas duas vertentes estratégicas é o que poderíamos entender como uma linha ótima de movimentação com autonomia.

Isso significa que a dimensão formativa (constitutiva de identidade) pretendida pela ação educativa do MST tem que se dar em necessária tensão com as *necessidades pessoais* correntes dos indivíduos Sem Terra, interpeláveis que são pelas lógicas sociais hegemônicas que os desterritorializam. Vejamos, mesmo que não se vincule ao Pronera, o caso relatado pelo acadêmico 2 sobre a escola do assentamento Chico Mendes 3, na região metropolitana do Recife. Lá, nos conta o acadêmico, “tinha uma escola muito precária, era uma única sala, um teto com meia parede de pau a pique e um quadro colocado em uma estaca”. Era “uma professora militante”, mas a escola “não resistiu e fechou”. “A prefeitura de São Lourenço ofereceu uma contratação para a professora, mas disse que os alunos teriam que estudar na cidade e ofereceu um transporte”. Resultado: criou-se no assentamento uma “polarização [...] entre militantes e não militantes”. As mães não militantes dizem “que foi a decisão

mais certa [...], a escola é melhor, a merenda, o quadro de professores”. Mas esse é exatamente, reforça o acadêmico em tela, “o modelo de educação de fora”, que investe (reforço) contra a construção de uma identidade dos Sem Terra. “Porque quando você tinha a escolinha, mesmo precária, dentro do assentamento, a aula de ciências poderia ser feita na horta que tava do lado”, pondera o entrevistado.

Essa percepção, por sua vez, nos remete à importância de se pensar a questão cultural em consonância às “conquistas internas” acima mencionadas. A militante 3, ao se referir a práticas agro-ecológicas do MST atualmente em curso no município de Água Preta, reforça essa intuição salientando o contraste dessa experiência com a cultura hegemônica da região: “imagina, a zona canavieira, 500 anos de monocultivo, de veneno”. Salienta, nesse contexto, que essa experiência “tem que ser uma prática cotidiana [...] desde a infância”. A lógica curricular, que sabemos estruturante do espaço educativo, é posta em xeque pela militante: como “a base agro-ecológica está entrando nos currículos das escolas desde a pré-escola?”. “A gente não pode ter experiências pontuais, tem que ter concepção” [...], “tem que pensar em um processo educacional; é a educação como um todo, é pensar desde a pré-escola, desde a infância [...]. Tem que ensinar o gosto pela terra [...] desde os pequeninhos”, avalia. O Pronera, nesse contexto, apesar de ser visto como um divisor de águas em termos de “formulação dessa política” (a técnica do INCRA nos lembra que “não se pode pensar a educação do campo no país hoje sem falar no Pronera”), “é mais um para se pensar nessa educação que a gente busca transformar em universalizante para os camponeses” (militante 3). Nesse esforço de ampliação de determinada cultura política/projeto é que se deve atentar para aquela articulação entre espaços sociais, o que vai além do plano ideacional e remete à necessidade de reforço da *força militante*.

É nesse sentido que o acadêmico 2 levantou a questão da necessidade de se recorrer ao Estado: “como manter as propostas educativas se elas não são atreladas ao Estado?”. Apesar de reconhecer que a questão dos recursos seja um “fator limitante”, o acadêmico defende uma opção mais autonomista por parte do MST. Esse fator limitante, contudo, foi mais fortemente ressaltado pelo técnico do INCRA. Quando se refere à Escola Nacional Florestan Fernandes, sentencia que ela “não tem condições, pelo financiamento dos movimentos, de atender a um número de pessoas de acordo com a demanda”. Vai além: o problema não estaria em demandar do Estado políticas como o Pronera, mas no fato de que

o próprio MST está em crise [...]. Ou ele vai ser diluído dentro do Governo, ou ele vai assumir seu papel [...]. Não se pode dizer que é movimento social e é Estado ao mesmo tempo [...]. ‘Nós do movimento’ não, não são do movimento [...] porque [...] na hora do corte [de recursos, RM& GO] [...], como teve agora nesse ano, um corte medonho [...], o interesse do movimento social é ampliar a reforma agrária e o interesse do governo é reduzir.

Contesta, assim, a possibilidade de

por dentro do Estado criar estratégias para executar seu projeto de desenvolvimento: tem pessoas extremamente sérias, comprometidas, do MST, que estão em cargos do INCRA, do MDA; não estou falando dos picaretas, estou falando de pessoas sérias, que querem realizar e não conseguem.

Assim, entendemos que os sentidos pretendidos nas estratégias políticas não se prestam, por conta da dimensão necessariamente relacional de suas práticas, a serem ponto irradiador de uma racionalidade universal – o que aponta para a impossibilidade de construir uma comunidade política (totalidade social estável), seja no presente ou no futuro (como ambiciona a tradição marxista na qual se insere o MST). Na seção seguinte, procederemos, articulando Laclau e Deleuze, a um esforço teórico a partir do qual possamos estabelecer uma agenda de pesquisa que ambiciona pensar estrategicamente, em perspectiva materialista, a questão da autonomia na relação entre educação e trabalho em sociedades capitalistas.

### **Autonomia em ações político-educativas contra-hegemônicas: uma contribuição pós-estruturalista à questão da estratégia**

Argumentar que discursos contra-hegemônicos não são pontos irradiadores de uma racionalidade universalizante pressupõe pensar, com Laclau, a inextricabilidade da articulação entre as dimensões linguística e extralinguística do discurso. O conceito laclauiano de ideologia nos ajuda a incorporar tal inextricabilidade aos cálculos das estratégias políticas.

O que caracteriza o discurso ideológico, para Laclau, é seu caráter negativo, construído mediante as contingências do jogo político, ou seja, não se concebe a existência de uma objetividade dada do social como uma realidade extra-ideológica com a qual lidaríamos a partir de “mecanismos que pertencem ao reino ideológico” (LACLAU, 2002, p. 11). O que está em jogo não é a “veracidade” ou “falsidade” do conteúdo que se afirma em determinada situação, mas a capacidade da ideologia fazer-se notar em situações de crise (em que a estabilidade do social está amea-

çada) e naturalizar-se como um discurso *objetivo*, justo e evidente para sanar os efeitos maléficos dessas situações. Argumentamos, tendo em vista a *questão espacial* que temos explicitado, que os discursos ideológicos radicalmente contra-hegemônicos, não encontrando na *esfera pública* um terreno fértil no qual possam ganhar “coerência”, são instados a construir espaços públicos alternativos, nos quais possam fazer circular valores e interesses que potencializem sua intervenção na sociedade.

Diríamos que mais do que não podermos separar os “intercâmbios linguísticos” das “ações nas quais estão envolvidos” (LACLAU, 2005, p. 27), temos que perceber que esses intercâmbios e ações conformam e são conformados nos e pelos espaços sociais em que ocorrem. Assim, *o estabelecimento de fronteiras político-econômico-culturais relativamente autônomas é uma condição de possibilidade para a emergência de projetos político-pedagógicos contra-hegemônicos*. Essa percepção, entretanto, apesar de muito importante para que se possam superar as estratégias políticas que se forjam em matrizes objetivistas (a qual recaem, de forma mais ou menos mecânica, aquelas abordagens que desconhecem ou não aprofundam devidamente a instabilidade das fronteiras e totalidades sociais), é insuficiente – pois ainda nos deixa na defensiva, à mercê das “situações de crise” e instabilidade social – para alterar significativamente o padrão estratégico moderno de que estão imbuídas as atuais ações emancipatórias.

É nesse contexto que a contribuição de Gilles Deleuze, com seu conceito de *potência*, nos parece imprescindível. O sujeito aqui tratado não é o da predominância da falta, aquele que, não tendo essência, se movimenta, precipuamente, como *efeito dos deslocamentos de estrutura*. Deleuze nos ajuda a pensar um sujeito do excesso, aquele cujo movimento de potência, ao “sobrar”, não cabendo nas lógicas estruturais (epistemológicas e ontológicas), pode incorporar nos seus cálculos estratégicos senão o controle, mas a influência ativa sobre as relações que o afetam. Neste raciocínio, a capacidade de estabelecimento de fronteiras *político-econômico-culturais relativamente autônomas*, apesar de continuar tendo um caráter performativo e contingente (mediante processos de *escolha*, como a do MST de representar “camponeses”, mesmo diante da “inexorabilidade” do avanço das relações capitalistas assalariadas no campo) – que se dá de forma negativa (situações de crise como aquela liberação de contingentes de trabalhadores para a base do MST em função do processo de reestruturação produtiva na década de 1990) – não pode prescindir da própria construção de ambientes materiais-simbólicos que lhe deem esteio *previamente* às situações de crise.

Este nos parece ser o sentimento que mobiliza a militante 4, quando enfatiza a importância das “conquistas internas”. Sua posição dialoga (in) tensamente com o desejo de universalização expresso pela militante 3 e com os cuidados da militante 1 em relação ao decreto nº 7.352. Construir esse ambiente e elevar a potência do sujeito devem ser entendidos como vertentes de uma mesma ação estratégica. *Poderíamos então dizer, de um ponto de vista materialista, que, num radical investimento de superação da moderna dicotomia entre sujeito e objeto, “ambiente” e “sujeito” não podem ser pensados separadamente.* Tal compreensão é muito afim à “grande tese teórica do espinosismo: há uma única substância que possui uma infinidade de atributos, *Deus sive Natura*, sendo todas as ‘criaturas’ apenas modos desses atributos ou modificações dessa substância” (DELEUZE, 2002, p. 23). A articulação entre ação educativa (cultural) e economia (trabalho) só poderia, assim, manter um “sentido socialista” na medida em que esteja efetivamente, no presente, alimentando estrategicamente aqueles atributos que elevem sua *força militante*.

Os projetos políticos contra-hegemônicos – na sua “necessária” relação com o Estado –, entretanto, longe de se diluírem na esfera pública, tendo como resultante uma espécie de *ética superior* (habermasiana), correm o risco de serem animados por sujeitos políticos despotencializados no que tange ao seu poder de criação. O projeto socialista, nesse contexto, perdendo sua factibilidade, é comprometido exatamente na medida em que identidades particulares, como a dos Sem Terra, sucumbam diante da inexorabilidade das lógicas sociais hegemônicas, jogando por água a possibilidade de politização da esfera econômica através da organização de disputas pontuais imediatas contra o capitalismo. Isso não é para defender uma pretensa irrevogabilidade das intencionalidades primeiras. Assumimos aqui, ao contrário, uma perspectiva anti-essencialista que, ao considerar intra-ideológica toda crítica ideológica (LACLAU, 2005), é sabedora da dimensão ontológica do político e, por isso, se interessa em discutir como os sujeitos podem lidar com aquelas relações que debilitam sua *força militante*.

“Autonomia”, nesse contexto, anda *pari passu* – porque mexe com certa sedimentação da topografia do social – com aquela dificuldade taxonômica a que chamamos a atenção. Deleuze (2002, p. 23–35), ao refletir, em Espinosa, sobre a diferença da ética em relação à moral, nega à segunda a prerrogativa de dominar as paixões pela consciência. Partindo da tese espinosiana do paralelismo (inexistência de causalidade real entre espírito e corpo), Deleuze explica-nos que, no modelo do corpo proposto pelo filósofo holandês, *a consciência é o lugar da ilusão*, posto que capta apenas os efeitos das relações dos corpos sem que dê

conta dos processos de composição e decomposição que essas relações implicam. Ter sua identidade classificada – o que se dá mediante a identificação científica (ainda que “antagônica”) da função do sujeito em determinada estrutura – é, podemos cogitar, uma forma de debilitar o sujeito. Isso porque, ao naturalizar determinada topografia do social, lhe retira a possibilidade de se pensar para além do meio. Ou seja, ou incorporamos no nosso campo de reflexividade as relações que nos afetam (e nos transsubstanciam) ou estaremos fadados àquela postura defensiva de debilidade, que opera na ordem dos efeitos e não das causas.

Essa compreensão reforça a importância da questão espacial para a análise das estratégias políticas frente ao Estado-nação entendido como unidade geopolítica materializadora de uma “totalidade social”. Trata-se de denunciar não apenas a perspectiva liberal de autorregulação do mercado capitalista, mas também o espaço público estatal como pretensas *loci* de regulação social. Romper com esses dois polos reguladores implica em abandonar o mito moderno de se fazer coincidir Estado e nação (BENDIX, 1996). A questão do desenvolvimento perde, nessa perspectiva (ideológica), seu caráter evolucionista, que narra as relações capitalistas de produção como avanço histórico inexorável, um momento qualitativamente superior. Bendix, seguindo a intuição weberiana de que as sociedades ocidentais combinam o tradicional e o moderno, nos possibilita considerar que nas *comunidades políticas modernas* (Estado-nação) convivem não apenas diversas escalas territoriais, como também temporais. Incorporar a cinética espaço-temporal das relações que nos afetam à análise política (e à própria luta pelo poder) significa prestar atenção à singularidade das nossas experiências e à possibilidade de se desenvolverem processos não-funcionais de diferenciação *no* (e não “do”) meio.

Dizer isso, ao mesmo tempo em que significa reconhecer o caráter parcial dos processos de modernização – indagando a unidade e a coesão de suas comunidades políticas pela evidência da transversalidade de diferentes escalas espaciais e temporais –, pondo em xeque a perspectiva racionalista de generalização (HAESBAERT, 2006, p. 24–8), não nos desarma para pensar a dimensão estratégica da política. Determinadas escolhas (como aquelas que aventamos como oportunidades históricas, nas experiências do MOSM-SP e MST na década de 1980) podem potencializar a *força militante* de sujeitos políticos, sem que esses sejam considerados reflexos estruturais de processos históricos objetivamente dados. Sendo assim, o reconhecimento da existência de diferentes caminhos para o desenvolvimento pode significar, ressalvado o cuidado para que não se recorra ao econômico como fundamento do social, a

abertura de mundos (territórios) que, desafiando a pretensa homogeneidade dos estados-nação, possibilitem uma relação mais autônoma entre educação e trabalho.

Ressaltamos, portanto, que essa articulação pode ser intencionalmente pensada no bojo de processos políticos de territorialização que tangenciam a estratégia socialista do MST. Quando assevera que deve levantar bandeiras para “disputar as escolas em nossos territórios”; que estas escolas sejam “nucleadas no próprio campo”; formar professores sensíveis a seus valores e portanto “lutar por concursos e editais diferenciados/específicos para a contratação de educadores do campo nas redes municipais e estaduais”; e, ainda, “garantir a gestão democrática e a autonomia das escolas dos assentamentos” (MST, 2011), o MST aponta para a construção de outro modelo de democracia. Neste, a cidadania não se restringe à existência formal de direitos, que se forjariam na esfera político-jurídica. A *liberdade* de construção coletiva de formas alternativas (não assalariadas) de reprodução da vida só é capaz de se materializar mediante processos educativos intensos que articulem projeto político-econômico e construção de valores culturais. “Territorialização”, nesse contexto, para Haesbaert (2006), deve envolver não apenas a apropriação concreta do espaço social (em detrimento do modelo de desenvolvimento do agronegócio), mas também sua apropriação simbólica (construção, com “os pequeninhos”, de valores afins a novas formas de produzir, como nos ajudou a perceber a militante 3).

Para concluir, a ação educativa deve articular-se a processos experienciais coletivos pujantes, que sejam atraentes aos indivíduos “Sem Terra”. Essa é uma maneira não *moral* (entendida como pretensão de superioridade da consciência em relação ao corpo) de os territorializar, posto que “não tendemos para uma coisa porque a julgamos boa; mas, ao contrário, julgamos uma coisa boa porque tendemos para ela” (DELEUZE, 2002, p. 26–7) (como podemos pensar a “alternância” para as coordenações do MST). Esses processos experienciais coletivos<sup>13</sup>, na medida em que são “bons” para os indivíduos envolvidos (o que é diferente do “bem” moralmente estabelecido) e não lhes afetem negativamente (ou seja, lhes façam um “mau”, o que é diferente do “mal” moral), aumentam sua potência, pois compõem “sua relação com relações combináveis” (DELEUZE, 2002, p. 29); aquelas que aumentam suas po-

---

13 Têm sido muitos os depoimentos em entrevistas sobre o quanto o MST tem oportunizado seus militantes com cursos de formação, de maneira que, isolados, esses militantes não teriam a oportunidade de “acesso” a tais eventos. Pretendo desenvolver essa temática em outro texto, que terá como base empírica o trabalho de campo que realizamos recentemente nos assentamentos de Santa Maria da Boa Vista, no sertão pernambucano.

**Educação e trabalho no MST:** uma reflexão sobre autonomia na educação desde a experiência do Pronera

tências. Temos, então, que, inspirados na ética proposta por Espinosa, incorporar em nossos cálculos estratégicos os caminhos que evitem, até onde possível, os encontros maus. Esse seria o eixo estratégico que conduziria à pretensão de “autonomia” na ação educativa.

## Referências

ABRAMOVAY, Ricardo. Agricultura familiar e desenvolvimento territorial. **Reforma Agrária** (Revista da Associação Brasileira de Reforma Agrária), Campinas, v. 29, n. 1, jan./ago., 1999.

ANDRADE, Márcia Regina; DI PIERRO, Maria Clara. As aprendizagens e os desafios na implementação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. In: ANDRADE, Márcia Regina *et al.* (Org.). **Educação na reforma agrária em perspectiva: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. São Paulo: Ação Educativa. Brasília: Pronera, 2004.

ANDRIOLI, Antônio Inácio. **Tecnologia e Agricultura Familiar: o movimento agroecológico como espaço de educação**. 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT03-2873-Int.pdf>>. Acesso em: 03 jun. 2009.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

ARROYO, Miguel. A educação básica e o movimento social do campo. In: ARROYO, Miguel *et al.* **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BARBOSA, Rosangela Nair de Carvalho. Trabalho e economia solidária: crítica ao entendimento como possibilidade histórica. In: FRANCISCO, Elaine Marlova Venzon; ALMEIDA, Carla Cristina Lima de (Org.). **Trabalho, território, cultura: novos prismas para o debate das políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

BENDIX, Reinhard. **Construção nacional e cidadania**. Tradução de M. A. L. Barros. São Paulo: Editora da USP, 1996.

BOITO JÚNIOR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã, 1999.

BOTO, Carlota. Na Revolução Francesa, os Princípios Democráticos da Escola Pública, Laica e Gratuita: o relatório de Condorcet. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p. 735–762, set. 2003.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Porto: Porto Editora, 2005.

DAMASCENO, Alberto. Do popular na escola pública à escola pública popular. In: DAMASCENO, Alberto *et al.* **A educação como ato político partidário**. São Paulo: Cortez, 1989.

DELEUZE, Gilles. **Espinosa: filosofia e prática**. Tradução de Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.

\_\_\_\_\_. **A ilha deserta:** e outros textos. Tradução de Luiz B. L. Orlandi et al. Organização de David Lapujade. São Paulo: Iluminuras, 2006.

ELEY, Geoff. **Forjando a Democracia.** São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

FERNANDES, Rubem César (Org.). **Dilemas do socialismo:** a controvérsia entre Marx, Engels e os populistas russos. Tradução de Lúcio F. R. Almeida e Rubem C. Fernandes. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GARCIA, Pedro Benjamim. Educação popular: algumas reflexões em torno da questão do saber. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **A questão política da educação popular.** 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

GEBARA, Nádia. Os sentimentos da luta. **Revés do Averso,** São Paulo, Centro Ecu-  
mênico de Publicações e Estudos Frei Tito de Alencar Lima, ano 15, pp. 68–74, abril/  
maio, 2006.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. **Logics of critical explanation in social e political theory.** Londres: Routledge, 2007.

HAESBAERT, Rogério. **Territórios alternativos.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LACLAU, Ernesto. **Misticismo, retórica y política.** Buenos Aires: Fondo de Cultura, 2002.

\_\_\_\_\_. **La razón populista.** Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina, AS, 2005.

MOUFFE, Chantal. **Hegemony e Socialist Strategy:** towards a radical democratic poli-  
tics. 2. ed. Londres: Verso, 2001.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova.** São  
Paulo: Melhoramentos, 1963.

LÖWY, Michael. **A guerra dos deuses:** religião e política na América Latina. Tradução  
de V. L. M. Joselyne. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MAINWARING, Scott. Igreja Católica, educação do povo e política. In: PAIVA, Vanil-  
da (Org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular.** 2. ed. Rio de Janeiro: Edições  
Graal, 1986.

MINISTÉRIO do Desenvolvimento Agrário (MDA)/INCRA. **Programa Nacional de  
Educação na Reforma Agrária (Pronera):** manual de operações. Brasília, 2004.

MESQUITA, Rui G. M. **Representação Política e Constituição de Identidades Cole-  
tivas:** estudo sobre a narrativa petista. 2009. Tese (Doutorado em Sociologia) – Centro  
de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.

MOLINA, Mônica Castagna. **A contribuição do PRONERA na construção de políticas  
públicas de educação do campo e desenvolvimento sustentável.** 2003. Tese (Doutorado  
em Educação) – Centro de Desenvolvimento Sustentável/UNB, Brasília, 2003.

MST. **Os assentamentos:** diagnósticos e propostas de programas. Mimeo, s/d.

\_\_\_\_\_. **Elementos para debate sobre educação/escola na reunião da coordenação na-  
cional do MST.** Mimeo, 2011.

**Educação e trabalho no MST:** uma reflexão sobre autonomia na educação desde a experiência do Pronera

ORTIZ, R. **Um outro território:** ensaios sobre a mundialização. São Paulo: Olho d'água, 1999.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PALUDO, Conceição. **Educação Popular em busca de Perspectivas:** uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

REIS FILHO, Daniel Aarão. **A revolução faltou ao encontro:** os comunistas no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1990.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n° 1, pp. 27–45, jan./abr., 2008.

\_\_\_\_\_. **Movimento camponês, trabalho e educação:** liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice:** o social e o político na pós-modernidade. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, L. H. da. Educação do campo e pedagogia da alternância: experiência brasileira. **Revista de Ciências da Educação/SÍSIFO**, Feira de Santana, n. 5, jan./abr., 2008.

SOUZA, Eduardo Ferreira de. **Do silêncio à satanização:** o discurso de Veja e o MST. São Paulo: Annablume, 2004.

STEDILE, João Pedro. Entrevista. In: STEDILE, João Pedro; FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). **Brava gente:** a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2005.

VENDRAMINI, Célia Regina. A experiência coletiva como fonte de aprendizagens nas lutas do Movimento Sem Terra no Brasil. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, n. 6, p. 67–80, 2005.

**Uma trajetória  
de surpresas:** relato  
da experiência do Curso  
de Extensão “Mediação  
de Leitura em EJA” –  
Modalidade Educação  
a Distância

*Djário Dias de Araújo  
Marcelo Sabbatini  
Maria Eliana Cavalcante Matos  
Tânia Vargas*

- Minha mãe amassa.
- Amassa só?
- Sim, amassa só e salga a massa.
- A massa se amassa na mesa.
- A massa é sã.
- Sim, a massa é sã. O bom de ir para a escola é que podemos ter conversas literárias (Mafalda, por Quino).

## Introdução

Ampliar o universo da língua escrita, ler por si mesmo, recitar textos, recriar textos. Tarefas desafiadoras para a formação de leitores da escola tradicional e que têm por objetivo a formação de leitores autônomos, competentes, capazes de atribuir sentido ao que leem assumem outra dimensão quando se trata de um público alijado culturalmente e marcado pela exclusão social. Apresentamos aqui o relato de experiência de um curso de extensão oferecido na modalidade de educação a distância, em âmbito da extensão. Tendo como público-alvo educadores em exercício atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) vinculados às redes públicas de ensino das Secretarias de Educação do Estado de Pernambuco e Municipais da Região Metropolitana do Recife, Zona da Mata e do Agreste Meridional (Garanhuns), o curso respondeu à necessidade do NUPEP/MEC/SECADI em implantar uma política de formação de professores para desencadear ações que resultassem na formação de mestres para ampliar a cultura de formação de leitores entre professores da EJA e de seus respectivos estudantes. Apresentamos aqui os pressupostos que nortearam o planejamento e a execução deste projeto, incluindo as especificidades que a modalidade da educação exige, assim como uma avaliação em termos de atendimento, gestão, fluxos de comunicação, potencialidades do espaço de formação, impacto institucional e pedagógico da iniciativa.

Se a escola por si só já se depara com um grande desafio ante a tarefa de incluir eficazmente as novas gerações no mundo da leitura, o que dizer então de aprendentes que se encontram em condições precárias de exclusão social e alijamento cultural, cujas raízes são o analfabetismo? Este texto, que visa compartilhar experiências e o aprendizado que ora refazemos com a nossa reflexão, pode vir a servir de instrumento de apoio e incentivo a novas políticas públicas que incluam uma “Mediação de Leitura em Educação de Jovens e Adultos – Modalidade a Educação a Distância”, assegurando a continuidade de uma fecunda política de leitura para os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nos processos formativos no âmbito da EJA, os ingressos dos aprendizes na escola possibilitam a ampliação que devem ter com o universo da língua escrita. Escutar leituras, ler por si mesmo, recitar textos,

recriar textos são tarefas que precisam vivenciar para se formar como leitores, o que supõe o contato com textos diversos (romance, contos, crônicas, poemas, fábulas, letra de música, filmes, dentre outros) atendendo a diferentes propósitos (pesquisar, divertir-se, comunicar-se informalmente, divertir-se ou divertir outras pessoas, enfim, encantar-se e brincar com as palavras, as cores e as imagens) (KOCH; ELIAS, 2007).

Noutras palavras, partindo do pressuposto de que as relações entre as linguagens artísticas podem colaborar para que o leitor avance em sua competência leitora, é relevante fazer investimento na articulação entre a literatura, as artes plásticas e a música, articulando texto e imagem; cinema e literatura; música e poesia.

É inquestionável, portanto, a importância da escola e de seu papel para a formação de leitores autônomos, competentes, capazes de atribuir sentido ao que leem e de recorrer aos textos com diferentes propósitos.

A formação de alunos leitores – jovens e adultos – e seus mediadores professores tem assim como objetivo ampliar as reflexões acerca das diferentes leituras literárias realizadas pelos professores em sala de aula. Para tanto, faz-se necessário selecionar os conteúdos e objetivos envolvidos nesse trabalho, propor projetos didáticos de diferentes gêneros textuais considerando: o acervo e a seleção de títulos a partir do olhar do mercado editorial; a organização e o funcionamento de rodas de biblioteca de sala (rodas de autores, ilustradores, gêneros literários e rodas livres) e o trabalho com o livro-álbum (a função da imagem) (PENNAC, 2008).

A organização desses projetos didáticos, o grau e a diversidade que terão a cada momento e os conteúdos que abrangerão são algumas das importantes decisões que devem nortear o dia a dia das salas de aula: como organizar o tempo didático e como gerenciar a classe e trabalhar com diferentes agrupamentos, atendendo à diversidade dos leitores? (FERNANDES, 2007).

Diante do exposto, promover a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino que atuam na Educação de Jovens e Adultos no que diz respeito à formação de leitores é algo urgente. Pois, como um professor pode orientar práticas que estimulem a formação de leitores se ele não é? Para isso, faz-se necessária uma ação pedagógica que objetive preparar esse docente para que, só assim, ele consiga preparar seus alunos e alunas para o mundo da leitura.

Apresentamos, portanto, o relato de experiência da proposta formativa de extensão deste curso, fruto do convênio celebrado entre a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), o Núcleo de Ensino, Pes-

**Uma trajetória de surpresas:** relato da experiência do Curso de Extensão “Mediação de Leitura em EJA” – Modalidade Educação a Distância

quisa e Extensão em Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos (NUPEP) desta instituição, o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), deste órgão. O projeto foi concebido em 2014 e desenvolvido a partir de 16 de agosto deste mesmo ano, sendo concluído em 28 de fevereiro de 2015.

Esta iniciativa no âmbito da formação de professores teve como foco a atividade da leitura, relevante porque, por um lado, contou com a inscrição de 175 profissionais de educação, com atuação em classes de educação de jovens e adultos dos sistemas públicos municipais de ensino de Pernambuco, e por outro, porque problematizou, ao longo da formação, questões de ensino da leitura, induzindo mudanças para que fossem criadas melhores práticas pedagógicas aliadas à institucionalização de melhores condições de trabalho dos professores. Enfim, alimentou também a cultura da leitura entre professores e de seus estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Não foram poucos os desafios que vimos em nosso horizonte ao executarmos o projeto mencionado. Aprendemos a fazer a gestão de um projeto que atendeu a professores de 46 municípios de um total de 185 existentes em Pernambuco, mediante uma ferramenta *online* e enfrentando os limites e desafios característicos desta modalidade, incluindo aqui a apropriação tecnológica por parte das secretarias de educação e também pelos próprios professores cursistas.

Mesmo assim, a superação das dificuldades encontradas foi o aprendizado em parceria, não só entre o NUPEC/MEC/SECADI e os órgãos gestores, mas especialmente entre os membros da equipe executiva e entre esta e os participantes do curso. O projeto insistiu na prática da gestão coletiva, adotando uma perspectiva pedagógica baseada no diálogo e na colaboração.

## **O projeto e sua proposta**

O projeto “Mediação de Leitura em Educação de Jovens e Adultos – Modalidade Educação a Distância” nasceu da necessidade do NUPEP/MEC/SECADI em implantar uma política de formação de professores para desencadear ações que resultassem na formação de mestres para ampliar a cultura de formação de leitores entre professores da EJA e de seus respectivos estudantes.

Como objetivo geral foi estabelecido: “promover a formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Rede Pública de Ensino que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA),

refletindo sobre a importância da mediação de leitura na escola e fora dela”. E já como objetivos específicos, podemos elencar:

1. refletir sobre as diferentes concepções de leitura e suas implicações pedagógicas;
2. inserir os docentes em práticas significativas de leitura, permitindo uma ação crítico-reflexiva sobre a importância da formação de leitores;
3. propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento sobre projetos didáticos, sequências didáticas e planos didáticos na área de leitura;
4. facilitar o acesso do professor a diferentes portadores de textos;
5. discutir as estratégias didático-pedagógicas específicas para a EJA no exercício da mediação de leitura;
6. analisar situações que possibilitem a compreensão e o desenvolvimento de práticas sociais de leitura, visando à apropriação das estratégias da mesma;
7. participar de práticas pedagógicas em que sejam vivenciadas situações de leitura mediadas por ações de letramento;
8. identificar os diferentes objetivos didáticos na área de leitura que possibilitam a consolidação do letramento dos alunos;
9. desenvolver atividades que incentivem o uso de novas tecnologias, promovendo a leitura crítica dos gêneros textuais do universo digital;
10. propor situações envolvendo a literatura, visando à elaboração de projetos didáticos que promovam a formação de leitores;
11. realizar estudos literários, resgatando a biografia dos principais escritores do nosso tempo;
12. conhecer as pistas linguísticas apresentadas no texto, que permitem a antecipação de informações e inferências;
13. refletir sobre os traços característicos dos textos visuais voltados para a linguagem literária.

O público-alvo do curso foi estabelecido como educadores em exercício atuando na Alfabetização de Jovens e Adultos na rede pública de ensino. Os educadores cursistas deveriam estar vinculados às redes públicas de ensino das Secretarias de Educação do Estado de Pernambuco e Muni-

cipais da Região Metropolitana do Recife, Zona da Mata e do Agreste Meridional (Garanhuns). Neste sentido, a Zona da Mata Pernambucana e Região Metropolitana apresentam um quadro socioambiental que manifesta as contradições do desenvolvimento desigual do Brasil e particularmente do Nordeste e de Pernambuco. Ambas concentravam, na época da elaboração da proposta, projetos que trariam novas perspectivas em termos de crescimento e desenvolvimento econômico desenhando um cenário repleto de novos desafios de diversas ordens: de um lado, a ampliação da oferta de trabalho e renda; a implantação da Arena Pernambuco para realização da Copa do Mundo de Futebol, em 2014; de outro, o agravamento das condições de vida da população local, como a poluição dos recursos hídricos por lançamento de efluentes industriais e domésticos; atendimento precário à demanda de serviços básicos de saúde, educação e, sobretudo infraestrutura urbana, entre outros. Por sua vez, a região do Agreste Meridional ainda se apresenta como uma região onde são altos os índices de jovens e adultos não alfabetizados.

## **Desenvolvimento**

A implementação do Projeto se deu em cinco etapas: 1) divulgação da oferta entre as secretarias municipais de educação e na União Nacional de Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME); 2) adesão de professores e de suas respectivas secretarias municipais de educação; 3) planejamento do projeto a partir do PTA (Plano de Trabalho Atual); 4) organização do trabalho pedagógico com o grupo de formadores e formador da plataforma *online*; 5) e, por fim, a execução do projeto por meio do acompanhamento *online* e aulas presenciais no início de cada módulo.

A adesão à formação foi feita pelas Secretarias de Educação que inscreveram os professores de sua própria rede de ensino, responsabilizando-se pelas condições de participação dos mesmos, tanto na plataforma de gestão do ensino e aprendizagem *online*, como também nas aulas presenciais.

A terceira etapa teve início com a sistematização da fundamentação teórico-metodológica que embasou os módulos presentes no material elaborado pela equipe (PTA) da UFPE/NUPEP/MEC/SECADI.

Além disso, na etapa 3, outras ações visando à composição da equipe de professores formadores, tutores e coordenadores foram realizadas, ao mesmo tempo em que reuniões semanais foram feitas para desenvolver os módulos e as atividades que foram apresentados na primeira aula presencial e postados na plataforma *online*.

## Princípios pedagógicos

De acordo com a oferta da SECADI, o programa curricular do curso de extensão abrangeu um total de 180 horas, sendo 40 horas presenciais e 140 horas a distância.

O curso foi proposto como um espaço no qual se debatam as questões relacionadas à educação e à cultura e suas implicações epistemológicas, investigativas e pedagógicas, no que tange à mediação de leitura no contexto da EJA. Além disso, priorizou a busca de elementos teóricos que possibilitem o diálogo entre culturas e no interior de uma mesma cultura.

E, a partir dessas reflexões, a premissa foi criar condições para que os profissionais vinculados ao curso desenvolvessem propostas de sua própria formação e de seus alunos jovens, adultos e adolescentes, capazes de garantir processos de melhoria no percurso escolar e/ou processos organizativos e de intervenção social dos mesmos em seus lugares de pertença (bairro, ambiente de trabalho, igrejas, espaços de lazer).

A proposta pedagógica foi organizada em seis módulos, com atividades sequenciadas. Cada módulo se caracterizou por um conjunto de objetivos de aprendizagens articulados com os conteúdos contemplados nessas atividades. Ao longo do curso, as mesmas foram sendo reelaboradas, em função das aprendizagens dos professores e dos seus níveis de conhecimentos, indicados nos objetivos de aprendizagem.

## Encontros presenciais

A fase presencial constou de 40 horas distribuídas ao longo do curso, fato justificado em função do pouco hábito dos alunos em estudar nesta modalidade de ensino, necessitando assim de um acompanhamento também presencial, a fim de assegurar a apropriação tecnológica e conceitual destes.

O primeiro momento presencial do curso, em agosto (16 horas), foi realizado pelos professores do curso e compreendeu a revisão de textos teóricos, relatórios de pesquisa e relatos de experiências, individualmente e em grupos de trabalho, com elaboração de textos de acordo com os temas do conteúdo que integrem: metodologias de formação de leitores e práticas sociais de leitura e linguagens multimídia; função social da leitura e da escrita da matemática e outros campos do conhecimento; metodologias de formação de escritores e práticas sociais da escrita e linguagens multimídia. Com isso foram trabalhados os conteúdos instrumentais do curso: as expressões verbais, matemáticas e artísticas, as dificuldades, suas superações e possibilidades com os

**Uma trajetória de surpresas:** relato da experiência do Curso de Extensão “Mediação de Leitura em EJA” – Modalidade Educação a Distância

alunos na escola. A cada participante foi proposto elaborar um projeto de intervenção investigativa a ser desenvolvido ao longo do Curso e a partir das análises epistemológicas, pedagógicas e didáticas, a desenhar seu projeto de pesquisa e intervenção (conteúdo operativo) que serviria como base para a elaboração de trabalhos a serem desenvolvidos em seus locais de trabalho.

Além disso, foram realizadas as inscrições dos alunos na sala virtual do curso, bem como um treinamento básico de acesso e uso desta sala.

Nos meses de setembro e novembro, continuamos com a realização dos encontros presenciais (4 horas) com os tutores, para dirimir possíveis problemas de acesso e envio das atividades.

No mês de outubro e início de novembro, um novo momento presencial com os professores (8 horas), a fim de avaliar e refletir com os alunos sobre a primeira versão do projeto de pesquisa e intervenção (conteúdo operativo), a base para a elaboração de trabalhos a serem desenvolvidos em seus locais de trabalho.

No final de fevereiro, após um recesso acadêmico, ocorreu a apresentação presencial dos resultados das pesquisas, em um encontro de 8 horas, com professores e tutores.

## **Atividades a distância**

A fase à distância foi desenvolvida em 80 horas, durante 4 meses, 20 horas por mês, 5 horas por semana. Esta fase destinou-se a retomar os debates teóricos (*os temas dos conteúdos educativos, instrumentais e operativos*) e a realização do trabalho de campo que se concretizariam nas análises das práticas docentes, nos meses de agosto e setembro.

Para a realização das atividades *online* buscou-se aplicar princípios do design instrucional, destacando a segmentação das unidades de leitura e os testes de avaliação formativa e somativa (SMITH, 2014).

Também é fundamental destacar a atuação dos tutores *online*, cujas atribuições eram (MEC, 2011):

1. articular-se com os supervisores e formadores da turma acompanhada;
2. auxiliar os formadores na gestão acadêmica da turma;
3. acompanhar os formadores nos momentos presenciais;
4. contribuir com a implantação de mecanismos que garantam o cumprimento do cronograma do curso;
5. acompanhar os cursistas e orientá-los no que couber;

- acompanhar e subsidiar o desenvolvimento das atividades do curso;
- orientar, acompanhar e avaliar as atividades e a frequência dos cursistas, comunicando ao formador.

## **Avaliação**

A avaliação das aprendizagens ocorreu de forma contínua, formativa e reguladora com imediata comunicação aos cursistas dos resultados das aprendizagens. Foram tomados como critério de aprovação um mínimo 75% de frequência e 70% das aprendizagens construídas.

Sobre o processo formativo de pesquisa ação e acompanhamento da formação dos professores cursistas, o desenvolvimento desta formação utilizou como base o trabalho desenvolvido por Porto (1990) e pelo NUPEP de formação em serviço, definida como processo sistemático de reflexão sobre teoria-prática-teoria pedagógica capaz de desenvolver a compreensão dos determinantes e da redefinição das formas de atuação do professor/a em sala de aula. As relações de trabalho desse profissional são redefinidas na medida em que se incorporam a seu cotidiano a investigação científica e a pesquisa, oportunizando o desenvolvimento de novas compreensões, significados e conhecimentos.

Como foi ressaltado, o curso foi organizado em seis módulos, tendo como objetivo maior a preparação teórico-metodológica do docente no que diz respeito ao eixo de leitura em turmas da EJA. O módulo 1, ministrado pelos professores Djário Dias de Araújo e Andréa Galvão Moretti, ficou organizado da seguinte forma:

<b>Módulo 1-A</b>	<b>Expectativas relacionadas às práticas de leitura</b>
	De acordo com Moretti (2013), a leitura foi considerada por muito tempo como uma atividade apenas perceptual, centrada no processamento gráfico. Atualmente, a literatura resgata que os fatores afetivos e cognitivos responsáveis pela apreensão e produção de mensagens acham-se presentes nos três componentes que englobam o processo de leitura no contexto de sala de aula: leitor, texto/contexto da sala de aula e professor.

<b>Módulo 1-B</b>	<b>Convivendo com Clarice Lispector em sala de aula</b>
	Neste módulo estudamos, ou melhor, convivemos um pouco com o universo de Clarice Lispector; esta que não se descrevia como uma escritora apenas, mas uma “sentidora”. Talvez seja por isso que buscava atingir as regiões mais profundas das mentes das personagens. Diante disto, observamos que predomina o tempo psicológico em suas obras, visto que o narrador segue o fluxo do pensamento e o monólogo interior das personagens. É uma literatura única, envolvente, emocionante.

Como vimos acima, seguimos uma progressão que possibilitou aos participantes do curso uma reflexão sobre os fundamentos teórico-metodológicos que permeiam o processo de ensino-aprendizagem de leitura em sala de aula. O módulo 1-A, sobre as expectativas relacionadas às práticas de leitura, introduziu alguns conceitos básicos tomados como princípios de todo este curso. Na sequência, com o módulo 1-B, os participantes puderam conhecer a obra de Clarice Lispector, ao mesmo tempo em que resgatavam debates do módulo anterior e praticavam a elaboração de sequências didáticas e analisavam projetos de leitura baseados nesta escritora.

Já o módulo 2, ministrado pelo professor Djário Dias de Araújo, resgatou a importância dos textos literários em sala de aula, não só nas aulas de língua portuguesa, como normalmente acontece, mas numa perspectiva interdisciplinar. Professores de diferentes componentes curriculares tiveram a oportunidade de refletir sobre a importância dos textos da esfera literária no cenário escolar.

No módulo 3, os participantes tiveram a oportunidade de conhecer uma experiência pedagógica de sucesso, provinda da Itália. Durante as leituras e os debates, puderam refletir sobre as contribuições dessa experiência e como ela poderia se adaptar à realidade brasileira. Este módulo, com foco na aplicação dos conhecimentos, foi ministrado pela formadora Sulamita Lima Pereira.

A teorização sobre a importância de ampliar o letramento dos alunos, tendo a leitura como princípio básico, foi a meta do módulo 4, também ministrado por Sulamita Lima Pereira. A formadora, numa perspectiva sociointeracionista, debateu sobre o letramento numa ação interdisciplinar, resgatando a articulação entre a teoria e a prática.

Como formar alunos leitores? Este é um questionamento histórico feito por docentes do mundo inteiro. No módulo seguinte, ministrado por Andréa Galvão Moretti, os participantes do curso tiveram a oportunidade de debater sobre a importância da articulação família-escola no desenvolvimento da competência leitora dos estudantes.

O termo “rotina” no senso comum é sinônimo de algo repetitivo, algo habitual que é feito todos os dias sem muita reflexão, quase no automático. Mas como se configura a rotina pedagógica? Que princípios devem nortear este tipo de rotina? Foram questionamentos desta natureza que orientaram os debates do módulo 6, ministrado pelo formador Djário Dias de Araújo.

## Módulo 2

### A leitura diária de textos literários

De forma geral, qual a função da literatura? Bem, o grande Horácio, que foi um poeta e filósofo, já dizia que a literatura tem a função bem nobre: deleitar, ensinando-nos a ser melhores, mais sábios, mais cultos. Mas na escola, o trabalho pedagógico com a literatura preserva seu objetivo maior que é o prazer, o deleite. Neste módulo, refletimos sobre a importância do texto literário em sala de aula, considerando seu objetivo maior, que é o despertar para a leitura, o prazer.

## Módulo 3

### Experiência da leitura em Reggio Emília

Na cidade italiana de Reggio Emília há trabalhos infantis em todos os recantos da cidade. É possível ver crianças nos parques e nas praças em rodas de leitura, com pais e ou professores. Esse pacto pela educação dos pequenos entre escola e família nasceu após a Segunda Guerra Mundial, quando um grupo de pais resolveu erguer a escola na cidade devastada, como narra o livro “As cem linguagens da criança – a abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância”.

## Módulo 4

### A leitura consolidando os diversos letramentos

A prática inadequada de leitura em sala de aula, não só tem comprometido a produção oral do educando, como também sua compreensão ao ler enunciados de questões. Por isso é tão importante uma prática de leitura contextualizada, buscando os vários significados das palavras; relacionando-as também aos gêneros textuais em que foram escritas. Nesse módulo foi explorado como essa ação didática pode ampliar o letramento dos alunos, especialmente no contexto da EJA

## Módulo 5

### Como formar alunos leitores

A escola, bem como a família, tem um importante papel na formação de leitores. A família realiza esta experiência de modo informal, sem nenhuma sistematização. É para ser assim mesmo. A escola tem a responsabilidade de formar estudantes leitores, tenham eles alguma formação leitora adquirida em casa ou quase nenhuma. Ao fazer a experiência de conviver com os escritos, os estudantes vão descobrindo suas “letras” e o que está escondido nelas, ou seja, o sentido do texto e a sua finalidade conforme seja seu contexto discursivo. Refletir sobre os diferentes contextos discursivos do gênero textual certamente é tarefa que a escola pode fazer com muita maestria e boa sistematização.

## Módulo 6

### A organização de uma rotina de leitura

Neste módulo refletimos sobre os princípios pedagógicos de uma rotina, bem como a importância do planejamento educacional e os planos de ensino, observando a necessidade de uma rotina desses dispositivos didáticos. Como sabemos, o planejamento está presente em quase todas as ações humanas, pois ele norteia a realização das atividades. Portanto, o mesmo é essencial em diferentes setores da vida social, tornando-se imprescindível também na atividade docente.

**Uma trajetória de surpresas:** relato da experiência do Curso de Extensão “Mediação de Leitura em EJA” – Modalidade Educação a Distância

Como foi observado nesta breve caracterização dos módulos, a progressão, aqui entendida como algo espiralar, proporcionou aos participantes do curso uma reflexão sistemática sobre a leitura no contexto da EJA, articulando com suas práticas de sala de aula. Tendo por princípio básico que todo professor é professor de leitura, já que este eixo perpassa todos os componentes curriculares, docentes de diversas áreas (matemática, história, geografia, português) tiveram a oportunidade de refletir sobre como potencializar ou aperfeiçoar as atividades de leitura, visando à formação leitora dos estudantes da EJA.

A orientação feita pela professora formadora Tânia Vargas com vistas à elaboração de um projeto de leitura pelos participantes permeou o trabalho pedagógico desenvolvido nos seis módulos realizados. Nesse sentido, desde o módulo 1, nos encontros presenciais, os professores formadores também utilizaram projetos diversos como recurso estimulante na exemplificação dos diferentes aspectos da mediação de leitura relativos ao tema específico de que estavam tratando naquele módulo. Nos intervalos entre esses encontros, novos subsídios eram postados na plataforma online para que os cursistas pudessem continuar seus estudos.

Em paralelo e em consonância com o trabalho dos formadores e dos tutores virtuais e presenciais, a formadora Tânia Vargas apresentou, no terceiro encontro presencial, uma proposta aos cursistas para que se organizassem em grupos com o objetivo de elaborar, ao longo do semestre, um pequeno projeto em mediação de leitura para EJA a ser apresentado no último encontro presencial, como trabalho de conclusão do curso. Assim, os aprendentes teriam oportunidade de agregar aos seus conhecimentos anteriores as novas descobertas advindas do curso que estavam fazendo.

Feita a consulta e aprovada a proposta, a cada encontro presencial foi destinado um tempo para realização de atividades permitindo a cada equipe discutir as concepções de projeto presentes nas suas escolas e caminhar na escolha de seu tema. Ao mesmo tempo, subsídios teóricos foram oferecidos para estudo, no sentido de que o grupo pudesse se apropriar do conceito de Projeto Didático de acordo com o referencial do curso. Tal assunto veio a ser focalizado pelos professores formadores no último módulo.

Ao longo do curso, a formação criou um espaço para questionamento dos professores em formação, dando oportunidades para que práticas e respostas aos problemas já construídas em suas salas de aulas fossem compartilhadas e enriquecidas. As aulas presenciais introduziram cada módulo, mobilizando reflexões sobre os conhecimentos prévios dos

participantes, bem como orientaram para a elaboração das atividades a serem realizadas e, em seguida, postadas na plataforma online.

O ambiente de aprendizagem *online* (plataforma Moodle) foi amplamente apresentado no início e ao longo do curso, de modo a que os professores-aprendentes pudessem dialogar com a ferramenta tecnológica desde o princípio.

Outro recurso formativo proposto foi utilizado desde o início do curso e assumiu duas funções importantes ao longo deste: a) uma de caráter individual, que consistiu na orientação e incentivo às conclusões das atividades pertinentes a cada módulo, de modo a garantir o percurso da formação leitora ao longo do curso; b) a segunda função foi de caráter avaliativo, que consistiu na elaboração de um projeto de leitura apresentado pela equipe no último módulo.

## **O material de apoio**

A equipe dos formadores elaborou e selecionou um conjunto de textos e atividades para o desenvolvimento de cada módulo estudado, acrescido de orientação específica para a elaboração dos projetos pelos cursistas, que eram explorados presencialmente e também postados na plataforma *online*.

Devido ao grande número de alunos inscritos, cabe ressaltar que para as atividades de avaliação somativa foram utilizadas ferramentas da autocorreção, principalmente questionários com perguntas de múltipla escolha.

## **Os atores e os espaços de formação**

Criou-se na plataforma online um espaço de formação que funcionou como rede no sentido de que diferentes atores (formadores, professores, coordenadores, tutores e visitantes de forma geral) engajados no projeto puderam atuar de forma coordenada e autônoma, ligados por esse canal de interação, promovendo aprendizagens de todos os envolvidos.

## **Os atores**

Os atores responsáveis pela implementação e desenvolvimento do Projeto foram os seguintes:

1. A professora Zélia Porto, representante do NUPEP, viabilizou a proposta pedagógica, bem como acompanhou o processo de implantação e implementação do Projeto.

**Uma trajetória de surpresas:** relato da experiência do Curso de Extensão “Mediação de Leitura em EJA” – Modalidade Educação a Distância

2. O coordenador geral, Professor Marcelo Sabbatini, foi responsável por garantir as condições materiais e institucionais (certificação inclusive) necessárias ao desenvolvimento do Projeto, assim como organizar e coordenar o planejamento e a operacionalização do projeto online.
3. A coordenadora pedagógica, Professora Maria Eliana Cavalcante Matos, atuou diretamente com os formadores, apoiando, orientando e revisando os planejamentos dos módulos e as atividades.
4. Como mencionados anteriormente, os formadores (Andréa Galvão Moretti, Djário Dias, Sulamita e Tânia Vargas) produziram materiais de apoio, ministraram as formações presenciais e acompanharam o progresso dos cursistas via online.

Os tutores presenciais tiveram a função de apoiar as ações da coordenação pedagógica, dos formadores e de atuar junto aos professores cursistas na plataforma. As tutoras, também cursistas, se organizaram em dois grupos, elaboraram e apresentaram previamente seus projetos (ainda em construção) ao grande grupo gerando mais uma oportunidade de discussão e estímulo no processo de elaboração desses trabalhos. Foram elas: Flavia Teresa de Oliveira Costa, Roseane Maria da Silva, Karina Suelem de Araújo Souza e Marta Gonçalves de Oliveira. Posteriormente se agregou ao projeto como tutora, Elisabeth Donisete de Gois Sena, que fez a ponte entre a Coordenação e o NUPEP.

Já em relação aos tutores *online*, destacamos a atuação de Dilane de Couto Miranda, Agni Garcia e Betânia Maciel.

## **Os espaços de formação, aproximação, entre atores e fluxos de comunicação**

Os espaços de formação aconteceram em nível local (aula presencial no início de cada módulo no Centro de Educação da UFPE) e no âmbito das atividades realizadas a distância (no uso da plataforma *online*).

Esse projeto teve certa complexidade e extensão, precisando organizar alguns canais de comunicação ágeis e eficientes para alimentar o processo formativo de todos os envolvidos, tendo em vista que muitos cursistas não estavam familiarizados com o acesso a esse ciberespaço educacional. Por isso, foi necessário pensar em ferramentas *online* que possibilitassem uma relação dialógica, potencializando uma atuação compartilhada e articulada entre esses novos internautas distribuídos nos vários municípios.

Além do acompanhamento presencial, existiu uma sistemática de comunicação e orientação entre as coordenações, os professores formadores, os tutores, os cursistas e o NUPEP, mediante uma tutora. Os meios utilizados foram os mais variados: produção escrita, telefone, internet e plataforma *online*.

Foram elaboradas planilhas, visando registrar dados quantitativos a respeito da presença dos professores cursistas aos encontros presenciais, ficha de adesão, ficha de frequência, bem como quadro de acompanhamento à elaboração dos projetos de leitura.

## **Avaliação, impactos e perspectivas**

### Atendimento

Como foi visto, o “Projeto Mediação de Leitura em Educação de Jovens e Adultos – modalidade a distância” em sua abrangência estadual atingiu cerca de 46 municípios do total de 185 existentes em Pernambuco. Esse dado aponta que o Projeto democratizou o acesso a conhecimento atualizado em leitura e produção de texto para aproximadamente 24,1% dos municípios pernambucanos.

Participaram do Projeto cerca de 175 professores. O perfil dos professores cursistas é marcado por sua atuação em sala de ensino da EJA.

### Gestão: a importância do coletivo

A avaliação da gestão foi fundamental para subsidiar uma reflexão que aponte para a continuidade da formação de profissionais da EJA em leitura e formação de textos. Analisar o desenho da proposta do Projeto, o papel dos atores envolvidos e suas impressões sobre a gestão contribuíram para visualizar os avanços e as dificuldades enfrentadas no desenrolar da formação.

O respeito à autonomia, como princípio de gestão e organização do Projeto, marcou todas as etapas de seu desenvolvimento. Cada Secretaria pôde definir com inteira liberdade os critérios para seleção dos professores cursistas de seu município. As Coordenações estavam focadas no recrutamento de um maior número possível de participantes, objetivando a maior amplitude de sua democratização e ao mesmo tempo temendo uma evasão futura dos participantes.

Também em decorrência dessa flexibilidade e da natureza *online* do Projeto, o ingresso no curso tornou-se bastante diversificado, varian-

**Uma trajetória de surpresas:** relato da experiência do Curso de Extensão “Mediação de Leitura em EJA” – Modalidade Educação a Distância

do de município a município. Alguns professores iniciaram o curso no primeiro módulo, outros foram se integrando no decorrer dos outros, recuperando *online*, por vezes, as atividades dos módulos já vivenciados. Em alguns municípios houve uma articulação com a UNDIME e em outros, entre o NUPEP e as secretarias. O NUPEP, as Coordenações, os formadores e a equipe de tutores tiveram um papel fundamental na implantação e no desenvolvimento do Projeto, administrando pedagogicamente essa diversidade de atendimento, evitando a todo custo o “fantasma” da evasão que ronda projetos como esse, considerando que, ao longo de muitas dessas formações, se observa um “abandono à própria sorte” do professor por seu município.

### O processo de implantação do projeto

Reconhece-se que é preciso mais investimento para dar conta de gerenciar um Projeto, marcado pela complexidade e flexibilidade no atendimento e pelos diferentes contextos municipais. O saldo positivo é que os professores cursistas sonham com a continuidade desta formação e reivindicam o recebimento de bolsas durante o processo de formação continuada para uma eventual próxima etapa.

O elenco de fatores facilitadores para a implantação e implementação do Projeto é variado, em função dos contextos locais. Vale ressaltar, porém, o seguinte: a articulação entre MEC/SECADI/NUPEP, UNDI-ME e Secretarias de Educação desempenha um papel fundamental na implantação, pois quando cada um desses entes institucionais compreende a relevância do Projeto para os professores e seus respectivos estudantes, mais eles otimizam as condições para sua efetivação.

### Comunicação e fluxo

O Projeto trouxe estratégias para agilizar o funcionamento do curso e o de sua gestão com o uso da internet. Essa forma de comunicação pressupõe uma nova cultura que implica não apenas o domínio da tecnologia (uso da plataforma *online*), mas o acesso e o hábito de se comunicar por mensagens e compartilhar atividades escolares em tempo real.

Apesar dessas dificuldades, as equipes de coordenação, de formadores e de tutores sempre buscaram resolver esses desafios, procurando as melhores e possíveis soluções. Todavia, mesmo com esses entraves, foram criadas estratégias que impulsionaram o acesso e a rapidez na efetivação da comunicação e do próprio curso.

## Potencialidade dos espaços de formação

Do ponto de vista da gestão, as reuniões locais entre formadores e as comunicações *online* constituíram a essência dos espaços de formação onde se discutiam as estratégias de formação, as atividades dos módulos e a seleção do material de apoio. As aulas presenciais, outro espaço de formação, eram compartilhadas por todos os participantes das equipes de coordenação, de formadores e equipe de tutores. Mas a plataforma *online* foi um espaço essencial da formação.

## Os módulos e o cronograma

O tempo e os módulos planejados seguiram uma organização ímpar. Não apenas o tempo foi suficiente, nem os módulos foram demais. Essa consonância fez com que muitas situações formativas propostas nesses módulos não fossem prejudicadas e nem a formação foi descaracterizada, pois havia uma progressão temática que possibilitava o encadeamento e o aprofundamento teórico-metodológico e isso envolveu fortemente os cursistas.

No tocante aos projetos, como trabalho final dos cursistas, a orientação fornecida gerou 13 grupos e, aproximadamente, a produção de 13 projetos de leitura que foram apresentados no dia 28 de fevereiro, último dia da formação. O encerramento culminou com depoimentos positivos dos cursistas e a solicitação de muitos para sua continuidade.

## **Alcance dos objetivos do Projeto**

### Impacto Institucional

Nossa avaliação permite dizer que:

1. cultura da formação continuada *online* entre professores da EJA foi bem-aceita, apesar das dificuldades já apontadas;
2. sugere-se o fortalecimento entre o MEC/SECADI/NUPEP, UN-DIME e Secretarias de Educação, objetivando a superação da cultura de descontinuidade de projetos de formação em leitura;
3. é preciso intensificar um programa de formação de leitores de professores da EJA em condições viáveis de execução mediante bolsa de estudo.

### Impacto pedagógico

1. valorizar e propor o uso da leitura e da escrita de gêneros textuais diversos como um instrumento de desenvolvimento profissional;

**Uma trajetória de surpresas:** relato da experiência do Curso de Extensão “Mediação de Leitura em EJA” – Modalidade Educação a Distância

2. valorizar o trabalho coletivo mediante atividades de projetos de leitura na prática cotidiana;
3. possibilitar a vivência de processos ativos de aprendizagem em ambiente *online*;
4. familiarizar os docentes com a linguagem virtual, própria dos ciberespaços.

## Considerações e perspectivas

O Projeto de Mediação de Leitura em Educação de Jovens e Adultos – modalidade a distância do NUPEP/MEC/SECADI não foi um curso isolado, mas um processo de formação de profissionais de sala de aula. O curso, tanto no ambiente virtual, como nos momentos presenciais que introduziram os módulos, foi baseado na reflexão sobre a prática pedagógica, sobre a ação cotidiana dos professores da EJA.

Com base na importância da reflexão sobre a ação, como também sobre uma teorização que realmente faça sentido para o professor, Gardner (2002 p. 135) enfatiza que “é na prática refletida, na (ação-reflexão) que este conhecimento se produz, na inseparabilidade entre teoria e prática”. É preciso ver a escola como um espaço de produção de conhecimento, não só na perspectiva enciclopédica, mais relacionada ao ensino-aprendizagem de conteúdos específicos, todavia como um lugar de metaformação, um espaço ímpar em que o educador possa refletir sobre os saberes da ação. Foi baseado nesses princípios que o curso de Mediação de Leitura em Educação de Jovens e Adultos se ancorou.

Como uma das tutoras e cursista observou:

as vivências através dos encontros presenciais trouxeram uma esfera dialógica entre os recursos já disponibilizados na plataforma e a realidade de cada docente, ação que resultou em ótimos projetos de mediação. Mesmo a minha atuação não sendo diretamente na EJA, a ideia do projeto sofreu algumas adaptações proporcionando posteriormente a mediação de leitura com pequenos leitores – meus alunos da educação infantil. (Flávia Tereza de Oliveira Costa).

Refletindo ainda na perspectiva avaliativa, ressalta-se que, 4 meses após o encerramento do curso, as tutoras Flávia Tereza de Oliveira Costa, Karina Suelen e Roseane Maria da Silva inscreveram o projeto Leitores e Escritores da própria Vida no Encontro de Educação ocorrido na Faculdade Frassinetti do Recife (FAFIRE) em junho de 2015. O projeto foi aceito na modalidade comunicação e o grupo convidou a professora Tânia Vargas para assistir a apresentação. Na ocasião mencionaram a relevância para sua formação docente da atuação como cursistas e tuto-

ras no âmbito do “Projeto Mediação em Leitura para EJA – Modalidade a distância”.

Os avanços alcançados são escadas relevantes para projetos como estes não terem seu percurso interrompido. Conclui-se, então, que os objetivos dessa concepção de formação precisam continuar sendo trabalhados mediante a implantação de outros Projetos de Mediação de Leitura para aprofundar as experiências em leitura dos professores da Educação de Jovens e Adultos. Eles agradecerão!

## Referências

FERNANDES, Renata Sieiro. O que se aprende quando – e enquanto – se brinca: o imaginário na sala de aula. In: VARANI, Adriana; FERREIRA, Claudia Roberta; PRADO, Guilherme do Val Toledo (Org.). **Narrativas docentes:** trajetória de trabalhos pedagógicos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007.

GARDNER, Howard. **Estruturas da mente:** a Teoria das Inteligências Múltiplas. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Resolução nº 45, de 29 de agosto de 2011.** Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa concedidas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (SECADI/ MEC) e pagas pelo FNDE/MEC a profissionais que atuam em cursos nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos; educação do campo; educação escolar indígena; educação em áreas remanescentes de quilombos; educação em direitos humanos; educação ambiental e educação especial, ofertados pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Renafor). Disponível em: <[https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000045&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2011&sgl\\_orgao=CD/FNDE/MEC](https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000045&seq_ato=000&vlr_ano=2011&sgl_orgao=CD/FNDE/MEC)>. Acesso em: 29 mar. 2016.

MORETTI, Andreia C. Galvão. Sim, professora, mas como é que eu começo a alfabetizar? Uma questão de organização de uma prática para alfabetizar letrando? **Travessia**, Olinda, a. XV, n. 1. p. 258-283, dez., 2013.

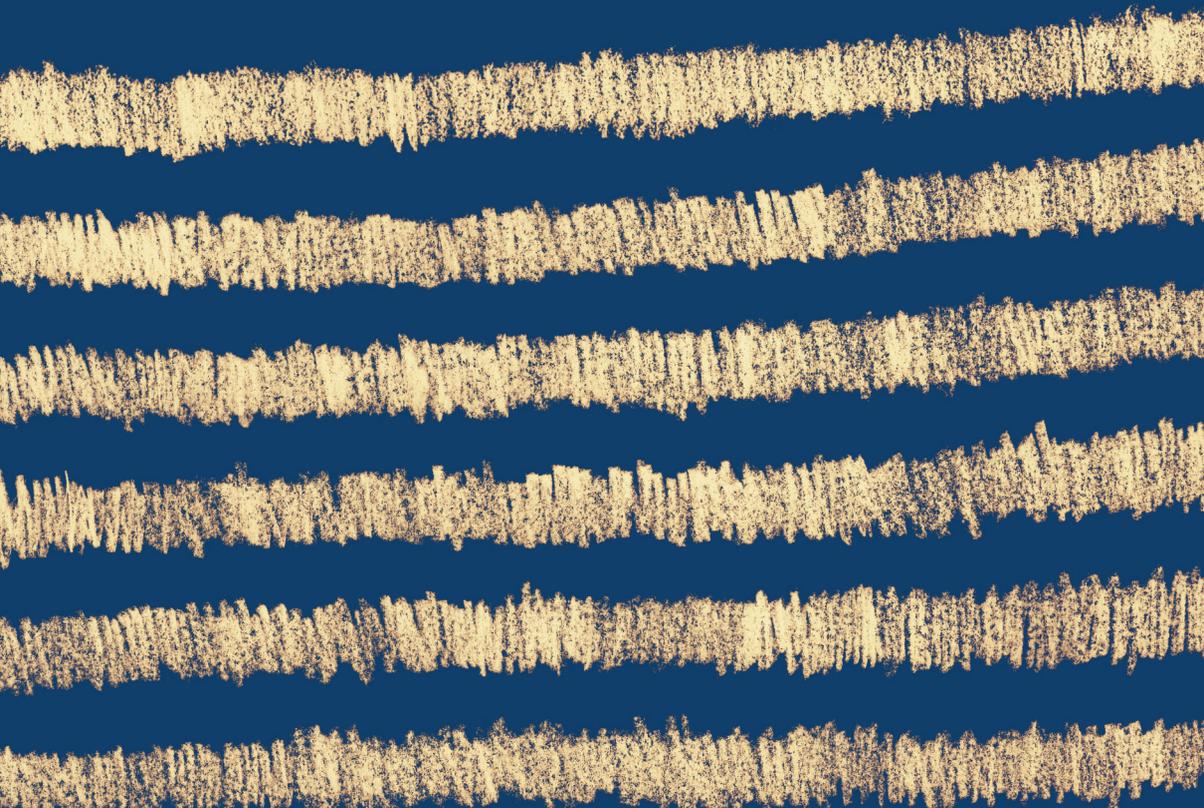
PENNAC, Daniel. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 2008.

PORTO, Zélia Granja. **Pré-Escolar:** Ambiente alfabetizador. Análise de uma experiência na escola. Por que analfabetismo? Ler a vida e escrever a história. Recife: Secretaria de Educação de Pernambuco, 1990.

SMITH, Robin. **Conquering the content:** a blueprint for online course design and development. 2. ed. São Francisco: Jossey-Bass, 2014. (Jossey-Bass Guides to Online Teaching & Learning).



# Tecnologia, tecnocentrismo e educação





# **Proi-digit@l:** extensão e formação no contexto da inclusão digital

*Sérgio Paulino Abranches  
Maria Auxiliadora Soares Padilha*

## Introdução

Este capítulo apresenta o programa de extensão Proi-digit@l e discute seus pressupostos teóricos e metodológicos. Como programa de extensão universitária, trabalha com jovens de periferia de Recife e Caruaru na perspectiva da inclusão digital como parte integrante do processo de inclusão social, considerando que a sociedade atual está permeada de tecnologias digitais. A proposta básica é trabalhar o letramento digital destes jovens como forma de expressão própria através do uso de tecnologias digitais e produção de narrativas digitais. Através de oficinas tecnológicas, os jovens participantes discutem temáticas atuais e produzem suas narrativas digitais em formatos variados, como vídeo, áudio, blog, twitter, animação e HQ. O processo de inclusão digital se dá não somente com a apropriação das tecnologias digitais, mas, principalmente, pelo uso pessoal e social de tais tecnologias. Assim, o trabalho do Proi-digit@l se dá no sentido de oportunizar a esses jovens a reflexão sobre a inclusão digital e social, bem como aos estudantes universitários que fazem parte do programa a possibilidade de uma formação nesta mesma perspectiva.

O “Proi-digit@l: espaço de criação para inclusão digital de jovens da periferia de Recife”<sup>1</sup> é um Programa de Extensão da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), que tem como objetivo promover a leitura, a interpretação, a produção e o compartilhamento de conteúdos digitais, de forma a que sujeitos de comunidades de periferia se tornem atores e produtores desses conteúdos, possibilitando, assim, sua inclusão digital. Apresentamos e discutimos aqui as principais bases teóricas que fundamentam as ações deste programa, a metodologia utilizada para realização das oficinas e os principais resultados, com ênfase na formação dos jovens participantes do Programa.

A inclusão digital, para nós, não é apenas ter acesso a recursos digitais, mas compreendê-los, interpretá-los, produzi-los e saber usá-los em benefício pessoal e também da comunidade a qual pertence. Isso significa que os sujeitos sejam letrados e não apenas alfabetizados digitais, ou seja, que eles tenham capacidade para usar as tecnologias digitais para fins pessoais e/ou socialmente significativos.

Outro aspecto necessário para o entendimento da inclusão digital é a sua relação com a inclusão social. Conhecer as tecnologias e usá-las de forma significativa não é sinônimo de inclusão social; entretanto, na composição da sociedade atual, é fundamental. Contudo, não é o único

---

<sup>1</sup> Este Programa iniciou com o Projeto de Extensão “Leitura, interpretação e produção de conteúdos digitais: perspectivas de inserção social através de ações educativas de inclusão digital na periferia de Recife e Olinda” aprovado pelo Edital MEC/SESU em 2010. Em 2011 e 2012 foi aprovado como Programa nos editais de apoio à Extensão MEC/SESU.

requisito para sair do fundo da exclusão. Além da inclusão digital, é necessário que os sujeitos tenham educação, saúde, segurança, saneamento etc., de boa qualidade, que supram suas necessidades e suas aspirações pessoais.

Neste sentido, e compreendendo inclusão digital como um aspecto dentre vários outros necessários à inclusão social, este programa de extensão visa contribuir para tal inclusão através da interpretação, da produção e do compartilhamento de textos digitais em várias mídias (animações, vídeos, áudios, textos, hipertextos, twitter, blog etc.) por jovens da periferia de Recife.

A princípio, atuando em bibliotecas comunitárias, escolares e pontos de cultura, este programa tinha como público alvo apenas jovens de periferia, utilizando dispositivos móveis para realizar as oficinas nestes locais. Entretanto, com o desenvolvimento do projeto e a ampliação das oficinas ofertadas, foi decidido ampliar o público alvo, incluindo estudantes universitários que, em sua maioria, também são jovens.

A ação do programa está baseada na realização de “oficinas tecnológicas” com estes jovens, explorando tanto a utilização de recursos tecnológicos pessoais como os equipamentos disponibilizados em instituições públicas (tais como laboratórios de informática), atuando na perspectiva do letramento e da inclusão digital.

Este texto apresenta e discute a proposta de realização do programa de extensão com vistas à inclusão digital, dando ênfase também ao aspecto da formação dos discentes que participam como oficinairos do Programa. A seguir, apresentamos a organização do trabalho e sua metodologia através das diferentes oficinas ofertadas.

## **Proi-digit@l: a organização e a metodologia**

O Programa vem sendo realizado, desde 2011, no âmbito da UFPE (Campi Recife e Agreste – Caruaru), contando com jovens universitários das áreas de Pedagogia, Licenciaturas Diversas, Comunicação e Design.

A partir de demandas específicas ou através de contatos diretos com organizações populares, universidades e escolas públicas, são realizadas as oficinas tecnológicas de Blog, Twitter, Animação, Áudio, Vídeo, HQ com grupo de jovens participantes, na perspectiva da inclusão digital. Cada oficina possui uma dinâmica própria tendo como pressuposto o protagonismo dos participantes. Assim, como orientação geral, são construídas narrativas digitais a partir de temas pertinentes ao cotidiano dos participantes sendo então estruturadas em roteiros específicos.

A fim de favorecer um trabalho mais participativo, as oficinas são realizadas em grupos de participantes com número reduzido para permitir uma maior integração entre todos. Como, em geral, as oficinas são realizadas em locais onde os jovens já são conhecidos entre si, opta-se por deixar livre a sua organização, procurando somente ajudar a que ninguém fique isolado durante o trabalho.

As oficinas objetivam construir um produto digital, dependendo da mídia utilizada. Esta mídia é definida pelos participantes que podem, em algumas situações, combinar elementos das diferentes oficinas tecnológicas. Os produtos digitais são publicizados em redes sociais ou sites especificamente criados para isso.

Cada oficina se propõe a ser um espaço para a discussão da inclusão digital, considerando suas especificidades. Assim, por exemplo, a oficina de Blog é espaço para os jovens discutirem a habilidade de leitura, interpretação e produção de materiais digitais e a necessidade de uma leitura crítica das informações contidas nos meios digitais. São introduzidos conceitos como autoria, ética, participação, compartilhamento (MATIAS et al., 2011). Já nas oficinas de animação (PADILHA et al., 2011), vídeo (ANDRADE et al., 2011) e áudio (MARQUES et al., 2011), os jovens são convidados a uma leitura crítica da linguagem da comunicação digital, além de ser incentivada a produção e o compartilhamento como condições para a inclusão digital.

## **A perspectiva instituinte da inclusão digital proposta**

Nosso entendimento baseia-se na compreensão que o letramento digital não é apenas ter acesso a computadores e saber usá-los para atividades gerais. Ser um letrado digital significa localizar, selecionar, ler, interpretar e produzir informações de forma crítica, reflexiva e criativa. Mas não estamos falando de qualquer informação. Estamos nos referindo a uma informação recheada com textos midiáticos, dispostos em várias linguagens e contextos digitais. Significa compreender um texto criado e recriado de forma individual e/ou coletiva; um texto multimidiático, com sons, cores, imagens, vídeos, textos, links, abertos para novas recriações e para coautorias.

Mas para ser esse letrado no mundo atual é preciso saber ler essas linguagens, é preciso entendê-las e também ser um produtor ativo e crítico das mesmas. Um sujeito que só copia pode fazer parte do espaço digital, mas está excluído das possibilidades desse ciberespaço que exige compartilhamento e construção coletiva.

Os jovens, mais do que qualquer outro sujeito de nossa sociedade, são alvo tanto da mídia quanto das políticas de inclusão. A juventude consome a informação e os produtos midiáticos avidamente e, muitas vezes, de forma acrítica. Por outro lado, diversos programas sociais visam incluir os jovens digitalmente, na maioria das vezes apenas por uma questão mercadológica, preparando os jovens para assumirem postos no mercado de trabalho. Entretanto, essa lógica, apesar de importante para o desenvolvimento econômico das pessoas e do país, não é suficiente para a formação da cidadania dos sujeitos. Além do acesso a conteúdos, práticas e máquinas, os jovens precisam saber interpretar, criar e compartilhar suas próprias mensagens, de forma que possa contribuir para uma postura mais crítica, ativa e construtiva para o seu próprio bem e de sua coletividade.

A perspectiva do letramento digital é então tomada como instituinte, pois supera a simples alocação ou mesmo apropriação tecnológica, para se constituir como dado fundamental de uma cidadania ativa e crítica na atualidade. Portanto, por trás desta perspectiva está a concepção de que todos devem ter pleno acesso à informação e, assim, produzir o seu modo próprio de ser e de agir no mundo.

### **Inclusão digital e social: aspectos a serem considerados em um programa de extensão para além da visão escolarizada**

Na sociedade atual, onde o apelo ao acúmulo de informações é cada vez mais incentivado, um novo paradigma educacional busca privilegiar a construção de conhecimentos em detrimento do simples acúmulo de informações (BEHRENS, 2003). Na verdade, o acesso às informações é apenas um degrau para a construção de conhecimentos, que requer um trabalho de elaboração cognitiva e social que vai além da simples coleta de dados (PADILHA, 2006).

É preciso considerar, contudo, que a sociedade também passa por uma reformulação no que tange à linguagem utilizada na comunicação das pessoas em busca dessa construção de conhecimentos. O mundo ultrapassou a fase da oralidade e da escrita, ampliando as possibilidades de comunicação para outros tipos de linguagens. E, para vivermos neste mundo precisamos aprender a ler os diversos tipos de texto e de linguagens. Assim, acreditamos como Freire (1988) que é preciso que a leitura do mundo preceda a leitura do texto. E, se vivemos em um mundo midiático, precisamos aprender a ler este mundo.

Os processos de ensino e aprendizagem, atualmente, precisam considerar esse contexto midiático, atentando para os tipos de linguagem e comunicação que são possíveis em suas diversas formas: seja visual, auditiva, hipertextual, multimídia etc. Nesse sentido, a educação tem buscado, cada vez mais, diversificar e inovar os métodos de ensino e aprendizagem, com meios mais comunicativos que possam atuar como elemento facilitador na troca de conhecimentos e de conteúdo educativo entre professores e alunos, dentro e fora da sala de aula.

Mesmo com a introdução crescente das tecnologias da informação e comunicação nas escolas, através da implantação de laboratórios de informática e incremento dos recursos didático-tecnológicos como televisão, sons, projetores multimídia, os professores ainda possuem muitas dificuldades na inclusão destes em seus planejamentos e em suas salas de aula como recursos para definição de melhores estratégias de aprendizagem para seus alunos. Isso se deve tanto à falta de uma formação mais adequada quanto aos usos pedagógicos, como também à dificuldade que muitos de nós temos de manipular as tecnologias mais atuais. Manipular equipamentos eletrônicos, para muitos professores, imigrantes digitais, ainda é um desafio a ser vencido.

O uso de recursos didático-tecnológicos nas salas de aula, com conteúdos e objetivos educativos, visa aproximar mais a escola da realidade do aluno, além de proporcionar uma estratégia de aprendizagem mais significativa e, inclusive, inovadora. Nesse contexto, recursos digitais, como animações, vídeos, áudios, hipertextos etc., têm contribuído fortemente como elemento de aprendizagem, principalmente entre o público mais jovem, passando a serem bastante utilizados no desenvolvimento de material educativo multimídia, ambientes virtuais de aprendizagem e campanhas publicitárias (inclusive educativas).

O próprio Ministério da Educação vem investindo na produção de materiais digitais para auxílio do processo educativo, como a criação do Portal do Professor (<http://portaldoprofessor.mec.gov.br>), a Rede Interativa Virtual de Educação – RIVED (<http://rived.mec.gov.br/>), Portal Domínio Público (<http://www.dominiopublico.gov.br>), entre outros programas do MEC que visam dar apoio e subsídios para o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação.

Considerando esse contexto, este projeto nasceu de uma outra atividade extensionista, realizada na escola pública Duque de Caxias – Caruaru-PE, que trabalhou com alunos e professores para elaboração de material educativo baseado em animações. Os resultados obtidos com este projeto nos levaram a concluir que durante a produção e exibição

de animações com conteúdos e objetivos educativos, alunos e professores podem se apropriar de conteúdos trabalhados, com mais sentido e compreensão dos mesmos (PADILHA; ALCOFORADO, 2011).

A partir dos resultados dessa ação extensionista, observamos que os alunos, a escola e os professores estão desejosos de mudança. E a mudança não está apenas relacionada a aspectos físicos e tecnológicos, mas a uma transformação de sentidos e de propostas metodológicas. A inserção da tecnologia nas salas de aula e na formação em geral é, ao mesmo tempo, objeto de medo e de busca de superação por parte dos professores. Nesse sentido, a proposta de um trabalho com recursos digitais para mediar a aprendizagem pode ser encarado pelos professores como uma oportunidade de adentrar no cotidiano dos alunos, possibilitando uma aprendizagem mais significativa.

No caso do projeto citado, o uso da animação despertou o interesse das crianças, não apenas da turma onde foi aplicado o projeto, mas das demais turmas do colégio. Vários estudantes da escola declararam estarem motivados a seguir a carreira de “design” depois da aplicação do projeto, outros solicitaram a criação de disciplinas de animação na escola e outros alunos ainda questionaram se o projeto não seria ampliado para toda a escola no semestre seguinte.

A partir dos dados coletados durante a execução do projeto, acreditamos que essa motivação e as tecnologias de informação e comunicação contribuirão com o processo de ensino e aprendizagem e que a elaboração de animações, assim como outros tipos de recursos, possibilitará dispor aos alunos e professores de novas ferramentas de elaboração de material educacional. Com isso, esse projeto pretendeu contribuir para uma proposta educativa mais adequada à realidade das crianças e jovens contemporâneos, visto que a mídia é uma linguagem necessária de se dominar, já que é a linguagem preponderante da sociedade atual. Afinal, é necessário ler e entender o mundo a partir de suas linguagens.

No desenrolar do Programa e a prática de realização das oficinas tecnológicas, percebemos a necessidade da ampliação do foco inicial com a utilização de outras mídias, buscando promover a produção de materiais pelos jovens com conteúdos que ultrapassem a perspectiva curricular, escolarizada, a fim de possibilitar que os jovens exponham suas ideias, anseios, expectativas, sonhos, através de narrativas autorais, seja individual ou coletivamente.

A utilização de outros espaços para além da escola foi motivada pela constatação que no contexto da escola os alunos acabam definindo suas propostas seguindo os conteúdos escolares, ao passo que em outros espaços eles se sentem mais livres para desenvolver conteúdos mais pes-

soais. Assim, o programa de extensão busca ampliar tal possibilidade, tendo em vista que

[...] histórias contadas por uma pessoa são simultaneamente uma prática social (dirigidas a uma audiência, estruturadas com base numa língua pela qual a pessoa torna pública a experiência privada, e contendo crenças, valores e ideologias provenientes do contexto sociocultural) e uma atividade auto-epistêmica [...], por meio da qual o sujeito se reconhece e se transforma, ao engendrar novos significados e comportamentos e ao tomar posição frente a eles, numa perspectiva ética. (OLIVEIRA, 2006, p. 431).

No caso deste programa de extensão, pretendemos que os jovens possam narrar suas próprias ideias, a partir de seus interesses, e não de um conteúdo estipulado por um programa curricular, como geralmente acontece no espaço da escola.

## **Inclusão digital numa perspectiva móvel**

Atualmente há uma grande preocupação com a introdução das tecnologias na educação. Em geral, aos educadores são apresentados diversos motivos para que essa introdução aconteça. Primeiro porque a tecnologia está no cotidiano das crianças e adolescentes e, por isso, ao usá-las na escola, estaremos aproximando-a do contexto dos alunos e, portanto, proporcionando uma aprendizagem mais significativa aos mesmos.

Isto até seria verdade se, junto a esta introdução de tecnologias no espaço escolar, também ocorresse uma mudança de paradigmas educacionais de práticas docentes, discentes e de gestores. Vemos que, na maioria das vezes, a inovação pedagógica não acompanha a inovação tecnológica nos processos educativos (PADILHA; CAVALCANTE, 2004). É preciso que haja uma apropriação não apenas dos aspectos técnicos como também da sua linguagem e dos seus códigos para que essa introdução seja efetiva e eficiente.

O uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), principalmente o uso do computador, entretanto, não muda a forma como nos relacionamos com o conhecimento apenas no espaço escolar. As formas como os jovens se apropriam e utilizam das tecnologias hoje em dia nos dizem muito sobre a forma como eles se relacionam entre si e com o mundo.

Os nativos digitais, jovens e crianças que nasceram na era digital, aprendem de forma randômica, ao contrário dos adultos, imigrantes digitais, que aprendem de forma linear.

Nesse sentido, observamos uma profunda mudança no próprio estilo de aprendizagem das crianças e jovens nesse contexto. Segundo Pal-

frey e Gasser (2011), os jovens atualmente estão tendo acesso a mais informações e de fontes mais diversificadas do que nossa geração jamais teve. E, o fato deles se informarem em fontes variadas permite uma visão mais ampla que a de quem só assiste a um canal de TV, por exemplo. Além disso, a possibilidade de se posicionar diante dessas informações é um aspecto importante que outras gerações anteriores não tiveram. Entretanto, é preciso que os jovens, além de apenas surfarem na rede, também mergulhem profundamente neste mar de notícias e informações.

Com algumas dessas histórias que ele vê, decide que quer ir além da manchete para aprender um pouco mais sobre um tópico ou um evento – dar um mergulho profundo. Dessa maneira, busca pelo que está por trás da manchete, quais são os fatos, o que isso pode significar para ele, como são as pessoas envolvidas e, assim por diante. Isso pode significar clicar no link de um hipertexto, baixando um vídeo ou um podcast para ouvir no metrô. O mergulho profundo o ajuda a extrair sentido das notícias, colocá-las em uma estrutura ou contexto melhor, oferecer uma análise delas, introduzir outras vozes importantes. (PALFREY; GASSER, 2011, p. 272).

Entretanto, esse mergulho não é tão simples assim, não ocorre tão espontaneamente. Por esse motivo, o papel dos educadores é de provocar esse mergulho, para que o jovem não permaneça na superfície. Para Freire et al. (2011), não basta entender a linguagem da mídia. É necessário entender, também, seus códigos.

No caso dos produtos dos meios de comunicação audiovisuais compreender estes códigos é ainda mais importante. Isso porque a principal linguagem apreendida pela audiência em um produto de mídia com imagens não é transmitida pelo código da língua oral ou, menos ainda, da língua escrita. Para quem assiste à televisão ou ao filme, a apreensão do que se transmite por imagens se dá em primeiro lugar e com mais força. Por isso, compreender a didática das imagens é tarefa essencial para quem pretende ler de uma forma ampla os conteúdos que estes meios produzem. (2011, p. 26).

Assim, ao desenvolver projetos sociais com jovens para inclusão digital através de leitura, interpretação, produção e compartilhamento de materiais digitais, é importante estimular a reflexão crítica, consciente e criativa, para que estes jovens sejam sujeitos de sua história e não meros expectadores.

Nesse sentido, esta reflexão precisa ser mediada e, em nossa proposta, esta mediação ocorre através de oficinas com jovens de periferia no programa de extensão aqui relatado, baseada em alguns princípios:

1. **Estímulo ao pensamento crítico:** os participantes e oficinairos devem se guiar na busca do pensamento crítico, analítico e interpretativo, para a formação de sua própria opinião;

2. **Orientação não diretiva:** os participantes devem ter oportunidade de escolha de suas ideias e interpretações. Os oficinairos devem orientar para que não haja desvios dos objetivos da oficina;
3. **Aprendizagem colaborativa:** os participantes e oficinairos são parceiros na construção dos materiais, não devendo haver uma posição vertical de poder entre os mesmos, evitando posições individualistas, egoístas e constrangedoras;
4. **Relação com o meio social dos participantes:** as discussões devem partir sempre das relações com as experiências e meio social dos participantes, sem, necessariamente, limitá-los a este contexto;
5. **Ampliação da visão global e local dos participantes:** os participantes e oficinairos devem buscar a relação intrínseca entre a realidade local, inserindo-a no contexto global contemporâneo.

Com esses princípios, buscamos respeitar as características dos jovens nativos digitais em sua realidade mais específica. Os nativos digitais da periferia do Recife não são iguais aos nativos digitais da grande São Paulo, por exemplo, apesar da grande mídia colocar a juventude toda em um único pacote, divulgando um modelo de jovem que deve ser perseguido e idealizado.

É nesse sentido que apesar de a inclusão digital ser vista hoje como requerimento básico para a formação do cidadão e peça fundamental para o exercício da cidadania e da vida profissional (SANTANA; PADILHA, 2011), acreditamos que seja possível imprimir uma identidade própria no sentido dessa inclusão.

Santana e Padilha (2011) observam que a perspectiva de inclusão digital dos jovens ultrapassa a perspectiva acadêmica das dimensões instrumental, cognitiva e social. Nossa hipótese, especialmente neste trabalho, é que essa perspectiva seja a da possibilidade de mobilidade e relacionamento que a rede digital proporciona. Chamamos de uma *dimensão móvel*, que adquire sentido a partir dos sujeitos e suas identidades. Essa dimensão tem a ver não apenas com os interesses pessoais deles, mas algo que pode estar relacionado ao grupo específico, sendo este algo intrínseco do 'ser jovem' e algo do que constitui o sujeito a partir do seu meio social.

Sendo assim, o objetivo desse Programa é ampliar os recursos produzidos por crianças, jovens e adolescentes, ao mesmo tempo em que também procuramos estender o espaço de sua efetivação, procurando

atender a comunidade que se encontra também fora da escola. Para isso, procuramos incentivar a leitura e a produção de diversos tipos de textos (escritos, imagens, vídeos, animações, hipertextos etc.) em escolas públicas, em bibliotecas comunitárias e outros espaços sociais, seja como materiais pedagógicos, de conteúdos curriculares, seja como material cultural, de conteúdos diversos. Os materiais produzidos estão sendo disponibilizados na rede, em um blog, de forma a criar um banco de textos midiáticos digitais de diversas naturezas à disposição de todos<sup>2</sup>.

Portanto, este Programa se confirma como um programa de inclusão digital, no sentido de que as pessoas não devem apenas ter acesso a recursos digitais, mas precisam ter acesso, compreender e interpretar, produzir e compartilhar a partir das diversas linguagens digitais, permitindo às pessoas usufruir mais das possibilidades das Tecnologias da Informação e Comunicação para o seu próprio benefício e da coletividade.

### **A formação a partir da extensão na perspectiva da inclusão digital**

O trabalho das oficinas tecnológicas é dinamizado por um grupo de estudantes universitários, bolsistas e voluntários do Programa, oriundos de diferentes cursos da UFPE, em particular de Pedagogia e da área de Comunicação e Design.

A participação desses estudantes se deu por chamada aberta e convite direto com o intuito de atrair jovens que estivessem dispostos a vivenciar uma experiência de extensão universitária na perspectiva da inclusão digital, tendo por pressuposto a participação ativa em todo o processo de desenvolvimento do Programa.

Assim, esses estudantes participam na concepção, na preparação e na realização das diversas atividades do Programa, incluindo também espaços para estudos e aprofundamento teórico de temas relacionados com os objetivos do Programa. Com esta concepção como elemento organizador do trabalho extensionista, os estudantes são levados a vivenciar uma etapa da sua formação acadêmica de forma ativa e propositiva, uma vez que são responsáveis por todas as etapas vividas na realização das atividades do Programa.

Neste sentido, a ação extensionista se amplia para o campo da formação, não mais se limitando a uma ação voltada para um público determinado, mas também como fator importante na formação acadêmica. Assim, a formação inicial de cada estudante vai se confrontando com as

---

<sup>2</sup> <http://proi-digital.blogspot.com>

demais formações, adquirindo um caráter interdisciplinar enriquecido das diversas perspectivas em confronto.

A maioria dos estudantes que participa do Programa como oficineiro já possui grande habilidade no campo tecnológico, advinda da própria vivência e experiência anterior, favorecendo assim sua integração à proposta do Programa. Entretanto, a vivência compartilhada de elaboração e execução das oficinas tecnológicas se apresenta como um desafio para sua formação, levando-os a superar um caráter fragmentário vindo da sua formação inicial.

Mesmo sem poder aferir com dados quantitativos o significado da participação no Programa para a formação acadêmica destes estudantes, é possível observar indícios de forte envolvimento com a proposta, a ponto de podermos afirmar que a inclusão digital proposta pelo Programa também se dá com estes estudantes, na medida em que incorporam os elementos do Programa na sua formação pessoal e acadêmica. Assim, temos vários graduandos que optaram por continuar sua formação acadêmica em nível de pós-graduação tomando temáticas vividas no Programa como seu objeto de estudo e pesquisas. Também foram publicados vários artigos em eventos científicos e mesmo em livros, resultantes da reflexão sobre as oficinas realizadas.

Este aspecto confirma a perspectiva da proposta vivenciada no Programa como fator de formação para esses jovens universitários.

### **Proi-digit@l: uma metodologia para inclusão digital?**

Como dito anteriormente, a inclusão digital é um processo que não se esgota com a simples incorporação de equipamentos tecnológicos à vida diária, e nem se resume à apropriação de determinada tecnologia. Como processo social, a inclusão digital envolve vários aspectos, não podendo se isolar da problemática da inclusão social como exigência para uma vida digna e justa.

A ação extensionista visando à inclusão digital se apresenta como um caminho possível, pois busca trabalhar no sentido da participação ativa de todos na sociedade. Assim, o conhecimento elaborado e sistematizado na academia é ressignificado na ação extensionista junto a jovens de periferia, almejando um novo patamar para este conhecimento a serviço de todos os participantes do Programa.

Por fim, cabe destacar na proposta metodológica que a participação de graduandos no Programa é também fator de formação, pois permite o contato direto com a população alvo, o que faz com que sua formação

seja questionada e com isso ganhe novos sentidos. A produção de artigos, blogs e materiais digitais é a expressão maior desta nova situação para a formação no âmbito do ensino superior.

## Referências

ANDRADE, Márcio Henrique Melo de; NOGUEIRA, Márcia Gonçalves; SILVA, Edilma Maria dos Santos; SANTANA, Gabriel Lopes de; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Vídeos digitais na periferia e perspectivas de inclusão digital de jovens. Encontro Nacional de Pesquisadores/as em Educação e Culturas Populares – ENPECPOP. *Anais...* Uberlândia, 2011.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3. ed. Curitiba: Champagnat, 2003.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 22. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Wendel; AMORA, Dimmi; SANTOS, Edméa O. dos; LEITE, Lígia da S. SILVA, Marco; FILÉ, Valter (Org.). **Tecnologia e educação**: as mídias na prática docente. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

MARQUES, Wheldson; SOUZA, César Vinícius, ALVES, Adson Enrique da Silva. Cibercultura, som e inclusão digital. Encontro Nacional de Pesquisadores/as em Educação e Culturas Populares – ENPECPOP. *Anais...* Uberlândia, 2011.

MATIAS, Patrícia Carvalho; SANTANA, Flávia Barbosa Ferreira de; FREITAS, Josivania Maria Alves; SILVA, Ramona Carolina Azevedo da; SANTOS, Rayanne Angela Albuquerque dos. Oficina de blog no proi-digit@l: uma proposta de inclusão digital. Encontro Nacional de Pesquisadores/as em Educação e Culturas Populares – ENPECPOP. *Anais...* Uberlândia, 2011.

OLIVEIRA, Maria Claudia S. L. Identidade, Narrativa e Desenvolvimento na Adolescência: Uma Revisão Crítica. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 11, n. 2, p. 427-436, mai./ago. 2006.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. **Pesquisa de conteúdos na Web**: copiar e colar ou estratégia para construção do conhecimento? 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; ALCOFORADO, Manoel Guedes. **Educando com Animação**: uma metodologia de ensino-aprendizagem. V Simpósio Nacional Abiber. UDESC, Florianópolis, 2011.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; ALCOFORADO, Manoel Guedes; LOPES, Háira Menezes; MELO FILHO, Carlos Eduardo Burgos de; MOTA, Manoel Vitor Chagas da. Animação e inclusão digital: possibilidades de inserção de jovens de periferia na era digital. Encontro Nacional de Pesquisadores/as em Educação e Culturas Populares – ENPECPOP. *Anais...* Uberlândia, 2011.

PADILHA, Maria Auxiliadora Soares; CAVALCANTE, Patrícia Smith. Inovações tecnológicas e pedagógicas em educação: entraves para uma prática de pesquisa digital. In: XII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE. *Anais...* Curitiba, 2004.

PALFREY, John; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital:** entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SANTANA, Flávia Barbosa Ferreira de; PADILHA, Maria Auxiliadora Soares. Inclusão digital na Escola Itinerante de Informática da Prefeitura do Recife: possibilidades de inclusão social na periferia. **Revista Ciências e Ideias**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, Out/2011-Mar/2012.

**Tecnologias digitais  
na prática docente:**  
uma metanálise  
no contexto das escolas  
públicas estaduais  
de Ensino Médio da  
cidade do Recife – PE

*Viviane de Bona  
Dayse Rodrigues de Oliveira Zschiesche*

## Introdução

A escola tem sido local de crescentes mudanças que surgem em virtude da nova cultura que se organiza e se materializa nas diversas esferas sociais. Por exemplo, a presença dos dispositivos móveis e as formas autônomas de construção de saberes, pelos estudantes, despertam a atenção para novos formatos de ensino e aprendizagem nesse atual cenário educacional.

A penetração cada vez mais massiva de *smartphones* e *tablets* no ambiente escolar – seja de forma pessoal, em que o estudante traz consigo, ou por meio de Políticas Públicas de Inclusão Digital, quando governos ou instituições distribuem esses equipamentos nas escolas públicas – levanta o debate a respeito da presença, bem como da forma como essa tecnologia é utilizada no espaço escolar.

Atualmente figuram no debate educacional a presença e a utilização de tecnologias móveis e ubíquas. A discussão atual, no que diz respeito ao uso dos recursos tecnológicos na escola, tem comparado essas tecnologias ao lápis, ao caderno, à caneta, ao giz (ROSA; AZENHA, 2015) e visto esses recursos mais como “aceleradores das práticas convencionais de educação, do que expressão ou possibilidade de uma nova leitura de mundo que precede as novas leituras das palavras” (SOBREIRA, 2012, p. 31), reforçando assim um caráter passivo de produção de conhecimentos.

Em contraponto, a UNESCO visualiza a aprendizagem móvel como um meio para possibilitar a aprendizagem a qualquer hora e em qualquer lugar (UNESCO, 2014), apresenta diretrizes de utilização dos dispositivos, reafirma o papel das tecnologias no combate à desigualdade e, além de outros aspectos importantes, destaca o potencial da tecnologia móvel como uma criação de uma ponte entre a aprendizagem formal e informal.

Portanto, é inevitável a veiculação de notícias sobre investimentos do governo na aquisição de equipamentos tecnológicos para as escolas, tendo como meta a modificação da realidade educacional do país, fomentando nossos questionamentos sobre o uso que é feito destes recursos na prática docente.

Surgem-nos, dessa forma, inquietações de ordem pedagógica que ultrapassam a mera presença de equipamentos no contexto escolar. Urge conhecer quais as principais formas de utilização de tecnologias digitais no âmbito das escolas públicas estaduais de Ensino Médio. Desse modo, nos inquieta saber: de que maneira o uso de novas tecnologias em sala de aula tem se tornado um fator de mudança nos processos de ensino e

aprendizagem? As formas de utilização dos artefatos tecnológicos digitais no contexto educacional constituem-se em novas formas de produção de conhecimento ou ainda figuram no patamar da reprodução dos padrões tradicionais?

Visando responder a essas indagações nos propusemos a investigar como têm sido desenvolvidas as práticas docentes com o uso de tecnologias digitais no contexto das escolas públicas estaduais de Ensino Médio da cidade do Recife. Tivemos, dessa forma, como objetivos específicos: identificar as atividades que são realizadas pelos professores a partir dos relatos dos alunos; e, relacionar as atividades mencionadas pelos alunos com aquelas efetivadas pelos professores em sala de aula.

Para tanto, nos valem de uma abordagem plurimetodológica de cunho tanto quantitativo quanto qualitativo (GAMBOA, 2003), com análise de entrevistas, questionários, observações e anotações originadas dos registros de diário de campo, que nos permitiram conhecer as formas de uso das tecnologias no contexto escolar. Ressaltamos que a presente publicação constitui-se um esforço em efetivar uma metanálise (RODRIGUES; ZIEGELMANN, 2010) de dois estudos diferentes desenvolvidos sobre a mesma questão de pesquisa. Os resultados foram analisados e em seguida combinados, por entendermos que a observação isolada e estanque não contemplaria a potencialidade dos achados.

Além da proposta de uma metanálise, nos debruçamos sobre a perspectiva de uma triangulação metodológica (TRIVIÑOS, 2008), uma vez que nos propomos a recolher a fala dos estudantes, e, em seguida, relacionarmos aquilo que foi mencionado pelos estudantes com as observações *in locus* das atividades desenvolvidas pelos professores.

Lançamos luz sobre aquilo que dizem os estudantes a respeito do modo de uso das tecnologias, por considerarmos estes o centro do processo de ensino e aprendizagem, a quem, portanto, se destinam todas as formas de utilização das tecnologias.

O presente texto está dividido em quatro partes. Na primeira delas, apresentamos o contexto educacional das escolas públicas estaduais da cidade do Recife, bem como uma fundamentação para o uso das tecnologias digitais nesse cenário. Na segunda, trazemos o percurso metodológico e os procedimentos de análise dos dados. Em seguida, discutimos os achados dos estudos, traçando algumas dimensões pedagógicas que emanam da utilização de tecnologias no contexto aqui presente. Por fim, traçamos algumas considerações e reflexões sobre as formas de utilização dos dispositivos móveis no contexto da rede pública de ensino.

## **Tecnologias educacionais no Estado de Pernambuco: campo da pesquisa e fundamentação**

Conforme já mencionamos, as políticas de informatização das escolas têm tido um forte destaque dentre os investimentos governamentais no panorama nacional. Além disso, a chegada cada vez mais forte de *smartphones*, nos bolsos dos estudantes, fomenta lançar o olhar sobre as práticas de utilização dessas tecnologias no contexto escolar.

Alguns projetos e programas fazem parte da realidade educacional hoje visando à integração das tecnologias digitais da informação, ampliando para o uso neste contexto. Nesse sentido, embora o acesso às TIC venha sendo ampliado, o modo como elas vêm sendo integradas às práticas pedagógicas ainda precisa ser considerado.

A fim de situar o movimento referente à integração e disponibilização desses dispositivos nas escolas, solicitamos à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco informações sobre os projetos propostos que estão voltados ao uso das tecnologias. Construímos o Quadro 1 com os dados cedidos, bem como acrescentamos outros elementos que nos foram oferecidos por escrito ou coletados em sites oficiais do Estado.

**Quadro 1** – Lista com os projetos propostos pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco para utilização das tecnologias nas escolas

Nº	PROJETO	DESCRIÇÃO
1	Alunos conectados	Entrega de PC <i>Tablet</i> aos alunos dos 2º e 3º anos do Ensino Médio. O dispositivo móvel possibilita acesso dos estudantes aos conteúdos publicados em meios eletrônicos, com a intenção de propiciar a inclusão digital e social não só dos estudantes, mas de seus familiares. Softwares pedagógicos acompanham o dispositivo.
2	Professor Conectado	Entrega de Notebooks para todos os professores da Rede.
3	Projeto Gestor Móvel	Serviço de rede sem fio nas escolas e um servidor que pode ser acessado remotamente da secretaria. Disponibilização de dispositivos móveis para o funcionamento do diário escolar digital integrado ao Sistema de Informações de Pernambuco (SIEPE).
4	Educandus	Software educacional que enfoca os conteúdos das disciplinas escolares de uma forma dinâmica.

5	P3D	Programa com recursos de 3D para disciplinas de Biologia, Química e Geografia. O professor tem a opção de gravar a aula, demonstrar figuras em três dimensões.
6	Lego Educacional (Robótica)	Várias escolas receberam 12 kits tecnológicos do LEGO. O LEGO é uma ferramenta que propicia projetos de robótica, potencializando a aprendizagem. A distribuição iniciou pelas escolas técnicas integrais e semi-integrais.
7	Laboratório Móvel	É composto por um gabinete móvel, em que são acoplados trinta e um netbooks, sendo um deles de uso do professor. Todos com sistema operacional Windows, conectividade WI-FI, e podem ser utilizados na sala ou em qualquer espaço da escola que exista sinal de rede sem fio.
8	Projeto Móvel (Multimídia)	É um dispositivo tecnológico que agrega a funcionalidade do computador à praticidade do Datashow. O sistema operacional utilizado é Linux Educacional, sendo possível a conexão à internet com e sem fio. Também dispõe de duas entradas USB, leitor e gravador de CD/DVD.
9	Quiosque Multimídia	Tecnologia instalada nas bibliotecas das escolas. O quiosque é composto por três estações em um único computador multiterminal, com conectividade para três usuários simultâneos, promovendo a inclusão digital dos alunos e a utilização como meio de pesquisa.
10	Programa Um Computador por Aluno (UCA)	Equipar a escola para o Projeto UCA – Parceria com o Governo Federal.
11	Guias tecnológicos para as escolas	As escolas receberão kits com sete guias, que trazem orientações sobre utilização pedagógica dos recursos tecnológicos presentes nas escolas.
12	Seminário de Educação e Tecnologia (SETEC)	Evento promovido pela Gerência Geral de Tecnologia da Informação – GGTI, que objetiva a formação continuada de professores interessados na temática tecnologia na educação, bem como a interação desses profissionais com professores pesquisadores convidados para troca de experiências e vivências no uso de tecnologias na escola.
13	Laboratório de Informática na escola	Em parceria com o Governo Federal ocorre a universalização do laboratório de informática em todas as escolas estaduais, com exceção de escolas que não têm infraestrutura adequada, como as indígenas.

O quadro acima visa situar o contexto<sup>1</sup> do nosso campo de pesquisa. Consideramos importante apresentar as chamadas novas políticas de tecnologias na educação, na intenção de descrever o panorama geral das ferramentas tecnológicas que estão disponíveis nas escolas.

Subjacente a estas políticas públicas, para além da ‘tecnologização’ da educação, há a intenção de oferecer instrumentos e formação aos professores e gestores das escolas para o uso intensivo de equipamentos tecnológicos no processo de ensino e de aprendizagem. Entendemos que a tecnologia não é um objetivo em si. Não deve substituir a relação professor e aluno, mas deve participar da construção de uma estratégia sólida para que a escola possa formar e preparar os alunos conscientes para o seu uso.

A tecnologia torna-se mais eficiente quanto maiores forem os cuidados pedagógicos, para que de fato possa ser considerada uma tecnologia educacional. Pois, para que se caracterize uma tecnologia como tecnologia educacional “deve envolver algum tipo de objeto material, que faça parte de uma *práxis* educativa, portanto relativa a processos de ensino e de aprendizagem, havendo algum tipo de relação entre o educador (em sentido amplo ou restrito) e a tecnologia, ou entre o aprendiz e a tecnologia” (CYSNEIROS, 2000, p. 3).

Ademais, o uso de tecnologias da informação e comunicação por alunos de escolas menos favorecidas como instrumento de construção e exercício da cidadania promove a inclusão digital como forma de integração entre educação, tecnologia e cidadania visando à transformação social.

Os princípios educacionais descritos na introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) indicam que o compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e das responsabilidades em relação à vida pessoal e coletiva e a afirmação do princípio da participação. “É papel preponderante da escola propiciar o domínio dos recursos capazes de levar à discussão dessas formas e sua utilização crítica na perspectiva da participação social e política” (BRASIL, 2000, p. 27). A boa utilização dos equipamentos tecnológicos constitui-se como uma das premissas para o desenvolvimento da autonomia dos alunos, não somente durante as atividades educativas, mas como um princípio do cidadão ético.

Ressaltamos que os dispositivos móveis como *tablets* são os recursos

---

1 Sabemos que os programas e projetos destinados à integração das tecnologias da informação e comunicação no ensino, pela sua própria característica que é de constatar transformação, estão sempre se atualizando, podendo neste momento em que se lê o trabalho, encontrarmos novos projetos em desenvolvimento. Ou muitos dos que aqui foram mencionados já não estarem mais acontecendo em função de uma não atenção à manutenção dos equipamentos ou não continuidade na própria política.

evidenciados em nosso trabalho e por isso mencionaremos mais algumas informações sobre os mesmos.

Nas escolas estaduais a Lei Estadual nº 14.546/2011 (PERNAMBUCO, 2011) instituiu, no âmbito das unidades públicas de ensino do Estado de Pernambuco, o Programa Aluno Conectado que visa à distribuição de *tablets/PC* aos estudantes do 2º e 3º anos do Ensino Médio, para uso individual, dentro e fora do ambiente escolar, como material de apoio pedagógico permanente do estudante.

Este projeto dos *tablets* para os alunos, que é batizado de alunos conectados, teve lançamento no ano de 2012, onde foram entregues 180 mil entre os segundos e terceiros anos do Ensino Médio. Esses *tablets* ficam com os alunos em regime de comodato e eles levam para casa, usam como ferramenta de apoio. Existem diversos softwares pedagógicos que acompanham esse equipamento. [...] Tanto para os alunos que são os *tablets*, como dos professores que também receberam ferramentas pedagógicas, notebooks para cada professor, com softwares de apoio ao ensino na sala de aula. [...] Outros projetos que estão sendo aos poucos implantados nas escolas, softwares pedagógicos, como Educandus, como softwares com 3D que têm acesso a imagens de três dimensões. [...] Cada sala de aula está recebendo um projetor multimídia então o professor pode através do notebook dele conectar ao projetor que utiliza softwares que servem de apoio para auxiliá-lo no ensino e aprendizagem. (Informações cedidas pela Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, outubro de 2012).

A proposta de disponibilização dos equipamentos tecnológicos pela secretaria estadual de Pernambuco traz a evidência de que além do objetivo de inclusão social e digital na educação, estes recursos conduzem a novos processos de produção, a um novo modo de agir e interagir, que fomentam uma redefinição de papéis na educação. A multifuncionalidade dos recursos e o seu uso efetivo, com fim pedagógico, a fim de transformar de fato equipamentos tecnológicos em tecnologias educacionais articuladas ao currículo corroboram para a autonomia individual e coletiva para o aprendizado. Isso fica nítido quando se pensa na possibilidade de produção de conteúdos e conhecimentos pelos alunos, numa perspectiva de colaboração colocando o aluno na posição de construtor e não apenas de receptor do que já foi construído.

As tecnologias digitais estabeleceram poderosas transformações nos modos de interação, comunicação e compartilhamento de conhecimentos. Por meio das ações governamentais apresentadas, compreendemos que a escola vem se estruturando tecnologicamente, sofrendo transformações que levam também alunos e professores a modificarem suas ações. São variadas formas de comunicação, diferentes maneiras de acesso e produção de conhecimento, que podem ser utilizadas como

ferramentas que atendam às necessidades individuais e coletivas, estimulando a construção criativa e a capacidade de reflexão, que favorecem o desenvolvimento da capacidade intelectual e afetiva, levando à autonomia e à democracia participativa e responsável.

De acordo com Mazzotti e Campos (2011), a tecnologia constitui um mecanismo estruturante de novas formas de pensar, convergindo linguagens e mídias, potencializando comunicações, saberes e apropriação de bens simbólicos, numa dinâmica cultural considerada sinônimo de cultura contemporânea.

O impacto da cultura digital (cibercultura) na conduta dos indivíduos e grupos corrobora a necessidade de reflexão das práticas neste novo cenário tão complexo. Alerta-se para o fato de que a cibercultura e as tecnologias são formas de conhecimento e cultura humanas que compartilham crenças, valores, ideologias, significados e padrões de comportamento (MAZZOTTI; CAMPOS, 2011).

É nesse processo de transformação social que queremos entender as ações dos professores, pois ao que parece já não é mais possível fugir dessa nova cultura digital onde se constroem e compartilham saberes.

Ao inserir as novas tecnologias no cotidiano dos alunos propõe-se uma nova forma de aprender; “é importante conectar sempre o ensino com a vida do aluno. Chegar ao aluno por todos os caminhos possíveis: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação (dramatizações, simulações), pela multimídia, pela interação on-line e off-line” (MORAN, 2013, p. 69).

Necessitamos de uma escola que abra espaço para a elucidação das dúvidas dos alunos, não baseada nas respostas e, sim, nos questionamentos. Como afirma Freire (2002), o aluno precisa se sentir sujeito de sua própria autonomia. E esta autonomia se desenvolve na interação com o outro, pelo respeito mútuo e pela cooperação conforme orientam Piaget (1994) e Contreras (2002).

É nesse sentido que as tecnologias também podem servir para o desenvolvimento de atividades que facilitem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade, da criatividade, da cooperação e da parceria (MORAES, 2002). Esses recursos não são o fim da aprendizagem, mas “são meios que podem instigar novas metodologias que levem o aluno a ‘aprender a aprender’ com interesse, com criatividade, com autonomia” (BEHRENS, 2013, p. 112).

A partir dessas considerações, buscamos identificar as atividades que são realizadas pelos professores em sala de aula visando relacioná-las àquelas mencionadas nos relatos dos alunos.

A seguir, veremos o desenho metodológico da pesquisa que se consti-

tuiu por meio da análise dos resultados de dois estudos empíricos.

## **Metodologia e procedimentos de análise**

Para a construção dessa pesquisa buscamos realizar uma metanálise de dois estudos distintos que investigavam o mesmo problema de pesquisa. “Metanálise é uma técnica estatística adequada para combinar resultados provenientes de diferentes estudos produzindo, assim, estimativas que resumem o todo, chamadas de estimativas metanalíticas” (RODRIGUES; ZIEGELMANN, 2010, p. 436).

Os estudos embora realizados separadamente atendem plenamente aos critérios de variabilidade aleatória, ou seja, os sujeitos de pesquisa foram escolhidos aleatoriamente em ambas as pesquisas, bem como possuem as mesmas características (classe social, faixa etária, nível de ensino etc.).

Buscamos, também, o apoio da técnica de triangulação, onde a coleta e a análise dos dados se retroalimentam constantemente. Essa técnica baseia-se em um triplice enfoque que busca compreender as relações entre os elementos produzidos e analisados em paralelo (TRIVIÑOS, 2008). Para tanto, utilizamos uma abordagem plurimetodológica a partir da análise de perguntas constantes em entrevistas com alunos do Ensino Médio, em questões fechadas presentes no questionário elaborado a partir das entrevistas e de observações da prática docente com anotações dos registros em diário de campo, que investigavam as formas de uso das tecnologias, no contexto escolar, instrumentos que constituíram os dois estudos desta investigação.

Assim, no estudo 1 foram realizadas entrevistas semiestruturadas em 3 (três) escolas da rede estadual de ensino da cidade do Recife, com 15 (quinze) estudantes – cinco de cada escola – matriculados nos 2º e 3º anos do Ensino Médio. Os questionários semiabertos foram aplicados nas mesmas séries e escolas estaduais, e contaram com a participação de 243 (duzentos e quarenta e três) estudantes. Nessa fase, selecionamos uma amostragem mínima de 20% do número de estudantes das três escolas, o que entendemos representar significativamente o universo pesquisado (1107 estudantes).

No estudo 2 ocorreram as observações em aulas de três professores de uma das escolas do estudo 1, sendo aproximadamente 3 aulas de cada professor totalizando 7 horas e 30 minutos de observação. Os registros de diário de campo foram elaborados simultaneamente à realização das fases anteriores da pesquisa, à medida que se realizavam as visitas às escolas, mas se intensificaram no período das observações.

Os dados referentes aos dois estudos foram analisados em etapas. A pri-

meira delas, compondo o estudo 1, se consistiu na análise do conteúdo das entrevistas, à luz do que nos propõe Bardin (2001). A partir dessa análise foi elaborada uma Matriz de Categorias de Análise com o intuito principal de elaborar o questionário semiaberto, a partir da fala dos sujeitos. A opção por essa sequência metodológica se deu em virtude de objetivarmos a elaboração de um material que fosse o mais próximo possível do discurso e das evocações dos sujeitos. Após a aplicação dos questionários, os dados foram analisados com o auxílio do software Trideux<sup>2</sup> e de um banco de dados elaborado exclusivamente para esse fim. Em seguida, comparamos essas informações com os registros das observações das aulas dos professores (Estudo 2) visando relacionar o que os alunos mencionaram com as atividades efetivadas pelos professores em sala de aula.

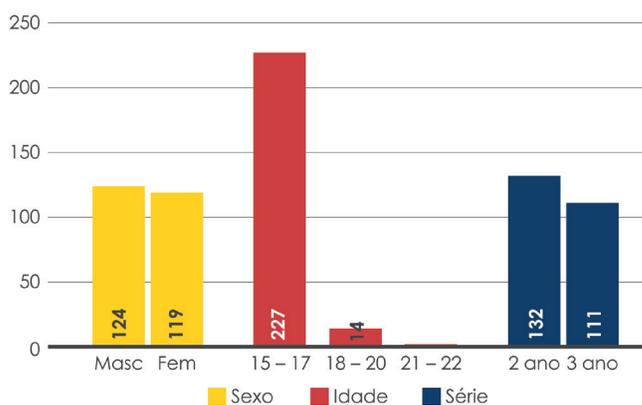
A seguir, trazemos os resultados referentes a cada estudo.

## Análise e discussão dos dados

Resultados do estudo 1: o que mencionam os alunos

Os sujeitos desse estudo eram estudantes de 2º e 3º anos do Ensino Médio da rede estadual de ensino, da cidade do Recife, na faixa etária de 15 a 21 anos, conforme aponta o gráfico 1 abaixo.

**Gráfico 1** – Caracterização dos estudantes participantes do estudo 1



Fonte: Produção das autoras.

<sup>2</sup> O Trideux (versão 5.1) é um software livre francês, desenvolvido por Phillippe Cibois, que permite ao pesquisador realizar técnicas simples de cruzamento de dados, ou mais complexas como análise fatorial e planos pós fatoriais. No nosso caso, geramos um quadro lexical com a frequência de todas as respostas dos sujeitos, um quadro com as coordenadas fatoriais e a Contribuição Para o Fator (CPF) de cada resposta.

O gráfico 1 demonstra uma distribuição equilibrada de características, ao mesmo tempo em que a faixa etária mais expressiva está entre 15 e 17 anos, intervalo de idade convencional do Ensino Médio.

Como é sabido, o nível de investimentos na aquisição de equipamentos tecnológicos para as escolas tem sido significativo. Todavia a presença das tecnologias não se configura uma alteração das práticas pedagógicas. Por exemplo, equipamentos como data-show podem ser utilizados de formas tão tradicionais quanto o próprio quadro negro. As formas de utilização podem variar entre práticas completamente estáticas e isoladas ou fortemente interativas. Dessa forma, investigamos as práticas pedagógicas desenvolvidas por meio do uso de tecnologias digitais e buscamos traçar um desenho dos principais modos de utilização pelos professores que foram mencionados pelos alunos.

Considerando a gama de possibilidades, esboçamos uma matriz daquilo que denominamos de dimensões pedagógicas, a partir das formas de utilização que se apresentavam.

Inicialmente, apresentaremos os principais modos de utilização das tecnologias digitais no contexto escolar e, em seguida, nos ateremos a discutir as dimensões traçadas segundo os agrupamentos das características de cada alternativa. Os estudantes foram questionados sobre quais as principais formas de utilização das tecnologias. Eles poderiam escolher até três alternativas dentre as doze disponíveis. O Gráfico 2 apresenta abaixo o percentual<sup>3</sup> de cada uma das opções disponíveis.

**Gráfico 2** – Principais formas de uso das tecnologias digitais, pelos professores



Fonte: Produção das autoras.

É possível observar claramente que as tecnologias digitais ainda são utilizadas com forte resquício de práticas tradicionais de exposição de con-

<sup>3</sup> O percentual apresentado considera o número total de sujeitos que responderam ao questionário (243) e a possibilidade de marcar até 3 das alternativas disponíveis.

teúdos. O dispositivo móvel é conectado ao data-show e utilizado para expor slides e reproduzir vídeos e imagens<sup>4</sup>. O uso para exposição por si só é bastante estático e reativo. Entretanto, o professor pode encontrar meios de promover debates e interação entre os estudantes, ainda que se valham exclusivamente da exposição de slides.

Para que pudéssemos fazer uma análise mais ampla, buscamos agrupar as formas de uso, apresentadas no Gráfico 2, em blocos ou categorias que se aproximassem a partir de elementos similares, no Quadro 2. Entendemos que de forma alguma conseguiríamos exaurir as possibilidades de agrupamento, da mesma forma que novas análises podem ser formuladas a partir de nossa categorização. Gostaríamos de estabelecer, aqui, os núcleos de sentidos que nos permitissem uma discussão mais conjunta e coletiva, ao invés de análises fragmentadas.

**Quadro 2** – Categorização das principais formas de uso das tecnologias digitais.

<b>Exposição</b>	Exposição de slides
	Reprodução audiovisual
<b>Socialização</b>	Promoção de debates
	Comunicação
	Troca de material
	Acesso a redes sociais
<b>Exploração</b>	Pesquisa de materiais
	Leitura
	Navegação na internet
<b>Aprendizagem autônoma</b>	Realização de avaliações (simulados, testes etc.)
	Jogo
<b>Autoria</b>	Criação de conteúdo (vídeos, imagens etc.)

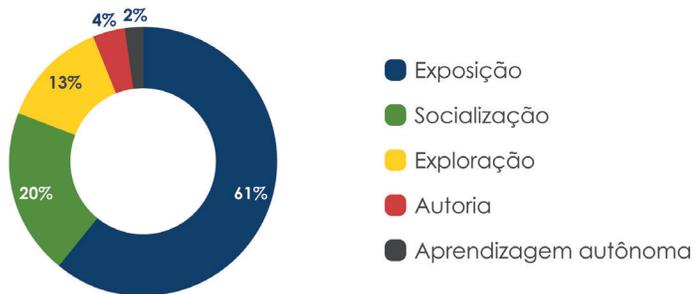
**Fonte:** Produção das autoras.

O Quadro 2 acima apresenta a categorização das formas de uso das tecnologias, que definimos para nossa análise. Tivemos um forte cuidado para estabelecer categorias que apreendessem a essência das formas de uso e que ao mesmo tempo fossem mutuamente excludentes.

<sup>4</sup> Esses registros aparecem no diário de campo, em várias de nossas visitas.

Estamos certos de que as formas de uso são possíveis de se encaixar em mais de uma categoria. Por esse motivo, consideramos, quando da elaboração desse quadro, o elemento central de que trata determinada forma de uso, bem como reforçamos que esse agrupamento não esgota todas as possibilidades de organização. Consideramos que esse foi um caminho possível para uma análise mais sistêmica. O gráfico 3 abaixo apresenta a distribuição das categorias, de acordo com a frequência de uso.

**Gráfico 3** – Frequência de uso das tecnologias, por categorias



Fonte: Produção das autoras

O Quadro 2 e o Gráfico 3 trouxeram uma distribuição das principais formas de uso através daquilo que denominamos de dimensões pedagógicas. Como é possível observar, o uso mais apontado pelos estudantes está relacionado à **exposição** de materiais. Substitui-se o quadro negro por novas tecnologias, e mantêm-se as velhas práticas tradicionais. Os estudantes, embora vejam certa comodidade nesse uso, consideram-no monótono e sem inovação; também apontam o interesse por situações mais interativas que promovam a socialização.

Alguns passam filmes, vídeos, mas nada com muita frequência. Poderia ser mais rotineira, porque dinamizaria a aprendizagem. Se o professor procurasse interagir mais com o aluno através da tecnologia, seria bem mais interessante. (E155).

Essas formas de uso da tecnologia acabam afirmando que embora tenhamos avançado tecnologicamente, o formato da aula ainda está engegado em paradigmas anteriores. De toda forma, é preciso relativizar e pensar que mesmo com formas de uso tradicionais é possível promover situações didáticas que gerem interações e construções significativas.

Ainda analisando o Gráfico 3, vemos que a **socialização** aparece como a segunda dimensão mais presente nos usos de tecnologias pelos

5 A letra *E* refere-se a Estudante e o número 15 ao número do sujeito participante da pesquisa.

professores, ainda que não de forma expressiva. Não é o simples uso que promove ou determina o tipo de interação, mas a forma de mediação pedagógica (MORAN, 2013) que o professor pensou quando da decisão de usar determinada tecnologia.

Práticas docentes que promovem a interação entre os estudantes retiram do professor a posição de protagonista, o que para muitos ainda é visto como um elemento desestabilizador da dinâmica normal de sala de aula. Essa resistência em adotar práticas mais inovadoras coloca de lado todo o potencial informacional, ubíquo e pós-massivo (LEMOS, 2010) que as tecnologias podem trazer.

As mídias de função pós-massiva funcionam a partir de redes telemáticas onde qualquer um pode produzir informação, 'liberando' o polo da emissão. [...] O produto é personalizável e, na maioria das vezes, insiste em fluxos comunicacionais bidirecionais (todos-todos), diferente do fluxo unidirecional (um-todos) das mídias de função massiva. (LEMOS, 2010, p. 158).

Assim, é notório como os professores ainda se valem de tecnologias digitais de função pós-massiva para promover práticas pedagógicas ainda massivas.

As atividades que envolvem exploração, embora sejam a terceira mais presente nos dados, têm uma porcentagem muito inexpressiva, ocupando apenas 13% de todas as atividades propostas em sala. É importante que os sujeitos sejam autônomos para buscar materiais e, nesse sentido, a função do professor ocupa grande destaque, já que ele não figura mais no plano central da aula, mas como alguém que opera nos bastidores, capaz de guiar os percursos individuais dos alunos, na busca pelo saber (MORAN, 2013).

Na medida em que o professor prioriza a transmissão de saberes em detrimento da exploração pelo próprio estudante, ele aniquila o potencial interativo da tecnologia, permitindo que ela ocupe um espaço meramente secundário.

Formas autônomas e que promovem o protagonismo discente aparecem de modo menos expressivo no ambiente escolar como, por exemplo, as dimensões **Aprendizagem autônoma** e **Autoria**. Essas formas de uso, características de um paradigma educacional emergente (MORAES, 2011), motivam a inter-relação entre sujeitos e saberes. Os estudantes são livres para buscar e aprender, ao mesmo tempo em que são independentes para produzir e criar seus conhecimentos.

Vale destacar aqui que atividades que envolvam o uso de games, Quiz e produção de material visual quase não aparecem nos dados. Os estudantes normalmente em seu dia a dia fazem uso de seus dispositivos

para jogar, postar fotos, produzir vídeos, além de socializarem isso em suas redes sociais. Eles despendem horas em atividades como essas fora do contexto educacional, ao mesmo tempo em que são convidados a utilizar as tecnologias dentro da escola de um modo muito diferente do que fazem habitualmente (BUCKINGHAM, 2007).

É necessário e urgente que os professores estejam preparados para acolher as formas de uso dos estudantes ao mesmo tempo em que os orientam para essa utilização. De outro modo, teremos um abismo muito grande separando as práticas de uso de tecnologia dos estudantes daquelas que acontecem no espaço escolar, o que não significa dizer que o universo educacional deve reproduzir usos convencionais dos alunos e abandonar formas e modelos pedagógicos. Ademais, é emergente a necessidade de orientar os estudantes quanto ao uso de suas próprias tecnologias, alertando riscos, apontando caminhos de aprendizagem e, sobretudo, promovendo uma utilização autônoma.

Trazemos a seguir os resultados do estudo 2, que foram as observações das práticas docentes. Analisamos os dados a partir das mesmas categorias aqui criadas.

### Resultados do estudo 2 – observação da prática docente

Destacamos que ao realizar as observações não tivemos a intenção de julgar a forma trabalhada pelo professor com a tecnologia. Mas, sim, identificar o trabalho realizado com determinado recurso tecnológico.

As observações que aconteceram em um estudo diferente do anterior foram analisadas neste com vistas a relacionar aquilo que os alunos mencionaram que eram atividades desenvolvidas pelos professores com as efetivadas nas aulas observadas em *locus*.

Trazemos no Quadro 3 o perfil dos três professores participantes| deste estudo.

**Quadro 3** – Perfil dos participantes do Estudo 2

Professor	P 01 C	P 02 C	P 03 C
Gên.	F	M	F
Idade	67	32	54
Graduação	Letras	Geografia	Letras/ Inglês
Pós-Grad.	Sim	Sim	Sim

<b>Etapa de ensino</b>	1º e 2º anos (Ensino Médio)	1º e 2º anos (Ensino Médio)	2º e 3º anos (Ensino Médio)
<b>Tempo de experiência</b>	Mais de 25 anos	5 anos	12 anos
<b>Quantidade de aulas observadas</b>	3 (2h30)	4 (3h20)	2 (1h40)

**Fonte:** Produção das autoras.

Vemos no Quadro 3 que os professores são de idades variadas, com tempos de experiências como docente diferentes e também de duas áreas distintas.

Abordando primeiramente nossas impressões quando iniciamos as observações e resgatando nossos registros cursivos do diário de campo, achamos interessante ressaltar que quando indagamos em busca de participantes para esta etapa da pesquisa tanto os alunos, quanto os próprios professores afirmaram que era recorrente utilizar a tecnologia em sua aula, no entanto, vimos que em algumas práticas havia apenas a presença do recurso no lugar do caderno para realização de cópia.

Porém, de certa forma alguns alunos mencionaram que isto era bom porque se aproxima de atividades corriqueiras que fazem em outras situações com as tecnologias, como trocar mensagens, postar materiais. Entretanto, os alunos que não tinham tanto contato com as tecnologias anteriormente demonstraram uma certa resistência em realizar a atividade de digitação, por exemplo, pois para adquirir a familiaridade com o recurso muitas vezes requer tempo e persistência. Presenciamos um aluno solicitar a ajuda do professor dizendo que estava lhe dando ‘mal estar’, por não conseguir realizar uma tarefa no *tablet*, que era de formatação da página. Entre essas e outras reações relacionadas aos recursos fica claro que cada pessoa possui sua singularidade e se identifica ou não com o uso do recurso. Uns terão mais facilidade do que outros e se sentirão mais atraídos ou não para o seu uso. Outrossim, vale ressaltar que as atividades mais realizadas pelos estudantes fora do espaço escolar estão mais atreladas a ações que envolvem compartilhamento e socialização (OLIVEIRA, 2015) – como troca de mensagens de texto em seus *smartphones* e acesso a redes sociais -, usos significativamente diferentes daqueles que são convidados a fazer em sala de aula.

No Quadro 4 abaixo apresentamos um levantamento das atividades com recursos tecnológicos que os professores propuseram aos seus alunos durante as nossas observações, categorizadas nas dimensões elaboradas quando da análise do estudo 1.

**Quadro 4** – Categorização das atividades propostas pelos professores com o apoio de recursos tecnológicos

<b>Exposição</b>	Exposição de slides
	Reprodução audiovisual
<b>Socialização</b>	Promoção de debates
	Exercícios para a prática do conteúdo exposto em aula (em dupla)
<b>Exploração</b>	Pesquisa de materiais na internet
<b>Aprendizagem autônoma</b>	Jogo
<b>Autoria</b>	Criação de conteúdo (atividade de escrita/produção de texto)
	Construção e apresentação de trabalho em slides pelos alunos

**Fonte:** Produção das autoras.

O Quadro 4 realça as atividades realizadas pelos professores quando observamos as aulas.

Podemos perceber que o uso das tecnologias pelos professores ocorre de forma distinta e com variedade nas atividades propostas. A partir da análise do Quadro 4 fica evidente que as atividades que foram mencionadas pelos alunos (Quadro 2) são de fato as efetivadas no trabalho docente, acrescentando-se alguns aspectos pedagógicos talvez não percebidos pelos alunos, mas que nos mostram, de certa forma, o quanto e como esses recursos podem fazer parte de uma prática docente inovadora.

Assim, de forma geral, observamos que alguns professores usam as tecnologias de maneiras criativas possibilitando ao aluno percorrer o caminho da descoberta. Mas, em outros momentos, o uso desses aparatos acabou se transformando apenas em substituição ao quadro e/ou ao livro didático (para o professor) e ao caderno e ao lápis (para o aluno), conforme também presentes nos dados do estudo 1.

Apesar de não realizarmos para esta análise (como foi feita no estudo 1 pois havia um número muito superior de participantes) um levantamento da frequência de aparição das atividades durante as aulas observadas, ao resgatar nossos registros percebemos que a categoria **exposição** ainda foi a mais recorrente nas aulas.

Também na análise da prática, assim como citado pelos alunos, tivemos ausência de troca de materiais ou um incentivo maior para a comunicação entre os estudantes e ou com o professor por meio destes recursos.

No entanto, vemos uma recorrência da categoria **autoria** com a solicitação pelos professores, para que os estudantes elaborassem apresentações e criassem conteúdos nos dispositivos móveis, retirando o papel de protagonista da exposição e elaboração de materiais do professor, sendo então este papel compartilhado com o aluno.

Moran (2013) menciona a importância de conectar o ensino com a vida do aluno, por diferentes caminhos: pela experiência, pela imagem, pelo som, pela representação, pela multimídia. A multifuncionalidade dos recursos permite a produção de conteúdos e conhecimentos pelos alunos, colocando-os na posição de construtor e não apenas de receptor do que já foi construído.

Podemos afirmar que não existem fórmulas pré-estabelecidas de como a tecnologia deve ser utilizada, o que existe é um discernimento por parte do professor da melhor forma que este recurso seja trabalhado resultando na aprendizagem dos estudantes.

## **Considerações finais**

As tecnologias digitais, embora presentes na vida dos alunos como elementos naturalizados em seu cotidiano, ainda esbarram em obstáculos diversos para ingressar efetivamente no espaço escolar. A UNESCO define políticas e diretrizes para a aprendizagem móvel por acreditar no imenso potencial que essas tecnologias têm para a educação. Diversas pesquisas têm sido desenvolvidas no campo das tecnologias educacionais ao longo dos últimos anos, discutindo e apresentando a relevância da aprendizagem mediada por esses aparatos tecnológicos. Nesse mesmo caminho, políticas públicas de inclusão digital têm nutrido as escolas de equipamentos de última geração o que de certo modo vem alterando as dinâmicas de sala de aula e as relações que nela se processam.

Por outro lado, questões ligadas à infraestrutura das instituições escolares, à formação docente para uso efetivo das tecnologias, habilidades pessoais de professores e alunos, bem como elementos ligados ao campo das atitudes do professor (querer utilizar, querer alterar suas práticas convencionais), se tornam entraves à utilização de todo o potencial dessas tecnologias atuais.

É perceptível que o uso da tecnologia digital em sala de aula ainda se configura fortemente em práticas de exposição e reprodução de conteúdos, principalmente quando levamos em consideração o olhar do aluno apresentado no estudo 1. São usos tradicionais que se apoiam em práticas pedagógicas e paradigmas arcaicos e enraizados.

Mas também é visível avanços neste contexto, em que encontramos atividades que possibilitam a socialização, a aprendizagem autônoma e a autoria. Não podemos generalizar os resultados apresentados nos dois estudos, mas os mesmos nos mostram as grandes tensões e os desafios que perpassam o contexto escolar quando se trata de utilizar o dispositivo móvel como uma tecnologia educacional, conforme o conceito proposto por Cysneiros (2000). É possível visualizar práticas descritas pelos estudantes como estáticas e reprodutivistas, convergindo e comungando com atividades de cocriação, interação e de aprendizado mútuo, capazes de produzir conhecimento não diretivo e autônomo.

Foi ainda possível nesta pesquisa identificar indícios de que alguns aspectos como a etapa de ensino e a própria área de conhecimento (ou disciplina que leciona) influenciam na proposição das atividades e na forma de ajuda aos alunos. Acreditamos que esse é um interessante caminho para futuras pesquisas.

Chegamos então a algumas reflexões originadas a partir dos resultados dos dois estudos. Acreditamos que investimentos de formação profissional precisam ainda ser feitos para que possa ser contemplado o uso das tecnologias digitais em práticas ainda mais inovadoras. Pois, enquanto as políticas de inclusão digital ainda estiverem atreladas à mera aquisição de máquinas para os estudantes e as atividades em sala de aula se processarem fortemente por meio de formas reprodutivistas de ensino, de nenhuma forma acontecerá o empoderamento discente tão defendido pela aprendizagem com tecnologias digitais.

É preciso a criação de espaços para que professores e alunos possam discutir caminhos coletivos de construção de conhecimentos, ou, enquanto as decisões sobre as formas de uso de tecnologia em sala de aula estiverem centradas apenas na figura do professor, será criado um abismo cada vez maior entre as formas como o professor pretende ensinar e o modo como o aluno almeja aprender.

## **Referências**

BARDIN, L. *L'analyse de contenu*. 10. ed. Paris: PUF – Presses Universitaires de France, 2001.

BEHRENS, M. A. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 21. ed. Campinas/SP: Papirus, 2013.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Ensino Fundamental. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

**Tecnologias digitais na prática docente:** uma metanálise no contexto das escolas públicas estaduais de Ensino Médio da cidade do Recife – PE

BUCKINGHAM, D. **Beyond technology:** children's learning in the age of digital culture. Londres: Polity Press, 2007.

CYSNEIROS, P. G. **Novas tecnologias no cotidiano da escola.** 2000. Disponível em: <[http://www.academia.edu/3015028/TEXT0\\_1NOVAS\\_TECNOLOGIAS\\_NO\\_CO-TIDIANO\\_DA\\_ESCOLA](http://www.academia.edu/3015028/TEXT0_1NOVAS_TECNOLOGIAS_NO_CO-TIDIANO_DA_ESCOLA)> Acesso em: 20 fev. 2013.

CONTRERAS, J. A. **Autonomia de Professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 22. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GAMBOA, S. S. Superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003.

LEMONS, A. Celulares, funções pós-midiáticas, cidade e mobilidade. **Revista Brasileira de Gestão Urbana**, Curitiba, 2, n. 2, p. 155-166, 2010.

MAZZOTTI, A. J. A.; CAMPOS, P. H. F. Cibercultura; uma nova “era das representações sociais”? In: ALMEIDA, A. M. O. et al. (Org.). **Teoria das representações sociais:** 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011.

MORAES, M. C. (Org.) **Educação a distância:** fundamentos e práticas. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 2002.

\_\_\_\_\_. **O paradigma educacional emergente.** 5. ed. Campinas/SP: Papirus, 2011.

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio de tecnologias. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21. ed. Campinas/SP: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, D. **Uso de tecnologias digitais pelo professor:** um estudo sobre as representações sociais dos estudantes. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) – UFPE, Recife, 2015.

PERNAMBUCO (Estado). Lei nº 14.546 de 21 de dezembro de 2011. Institui, no âmbito das unidades públicas de ensino do Estado de Pernambuco, o Programa Aluno Conectado. **Diário oficial de Pernambuco.** DOEPE de 22 de Dez. de 2011.

PIAGET, J. **O Juízo Moral na Criança.** 4. ed. São Paulo: Summus, 1994.

RODRIGUES, C.; ZIEGELMANN, P. Metanálise: um guia prático. **Revista HCPA**, Porto Alegre, p. 436-447, 2010.

ROSA, F. R.; AZENHA, G. S. **Aprendizagem móvel no Brasil:** gestão e implementação das políticas atuais e perspectivas futuras. São Paulo: Zinnerama, 2015.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2008.

SOBREIRA, H. G. Apontamentos sobre práticas educativas e experiências estéticas em tempos de cultura digital. **Revista Educação On-Line PUC**, Rio de Janeiro, p. 30-55, 2012.

UNESCO. **Diretrizes de políticas para a aprendizagem móvel.** 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227770por.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

**Tecnologia como  
ideologia na educação:**  
análise de livros didáticos  
de história, geografia  
e ciências

*Gildemarks Costa e Silva*

Mais uma vez, é um tema que remete a uma educação que tem que ser desenvolvida em todos os níveis. Não se trata de dizer simplesmente que a tecnologia é mal, porque não depende dela e sim de pessoas. Nesse sentido, sou adepto de que se incorpore o tema da tecnologia no currículo escolar, porque é importante fazer ingressar às crianças e aos jovens neste campo do desenvolvimento tecnológico e da compreensão do que é a tecnologia, para a partir daí lhes ensinar uma relação adequada com ela. Sobretudo no desenvolvimento e uso da tecnologia, é fundamental lhes ajudar a que tenham claramente uma consciência ética e a que não criem que a tecnologia soluciona todos os problemas, nem tampouco é um monstro. (Gérmán Doig Klinge).

## Introdução

Neste capítulo, apresentamos os resultados de pesquisa em que analisamos o conceito de tecnologia que permeia os livros didáticos de história, geografia e ciências, adotados nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade do Recife/PE. Procuramos responder, no contexto da preocupação da tecnologia enquanto objeto de ensino, à seguinte questão: qual a concepção de tecnologia presente em tais livros didáticos? O principal problema em questão é o perigo da absolutização do paradigma tecnológico e de que toda a vida do ser humano venha a ser regida pela racionalidade tecnológica. Buscamos suporte em uma análise hermenêutica de livros didáticos de história, geografia e ciências. Com base em conceito de tecnologia desenvolvido por Vieira Pinto (2005), confirmamos a hipótese de que em tais livros o tema da tecnologia é convertido em ideologia a serviço de interesses de uma minoria econômica, o que implica na não compreensão do tema da tecnologia na sociedade moderna por parte de importantes segmentos da população, configurando aquilo que Vieira Pinto descreve como a ideologização da tecnologia.

Tem ocorrido nos últimos anos crescente interesse sobre o tema da tecnologia como objeto de ensino (KLINGE, 2000; BUNGUM, 2003; QUERALTÓ, 1993, 1998; DE VRIES, 1994, 2005, 2006, 2010; FEENBERG, 1991, 1995, 2001, 2003). Trata-se do esforço de pensar essa temática incorporada ao processo formativo, especialmente no domínio escolar. Essa “formação em tecnologia” visa a possibilitar aos educandos uma compreensão da tecnologia como parte da cultura, permitindo assim romper com visões distorcidas e equivocadas sobre o desenvolvimento tecnológico, tais como: a) tecnologia como mera ciência aplicada; b) tecnologia como algo que só traz o bem; c) tecnologia como neutra e instrumental; d) tecnologia como causa de todos os problemas humanos; e) e, principalmente, superar o problema do tecnocentrismo, que é a percepção da tecnologia como um destino e não como uma possibilidade humana. De fato, a tecnologia é um dos elementos mais

importantes de nossa cultura e vivemos em sociedades cada vez mais tecnologicizadas, o que exige, portanto, uma preparação para que os educandos possam ter uma inserção ativa nessas sociedades (FEENBERG, 1991, 1995, 2001; KLINGE, 2000).

Historicamente, a presença da tecnologia na escola é pelo viés prático e não pela preparação do educando para que este tenha uma compreensão adequada dessa fundamental atividade humana (DE VRIES, 2005). Tecnologia na escola é quase sinônimo da inserção de determinados instrumentos técnicos no âmbito escolar, especialmente computadores, tablets, lousas digitais etc., bem como formação para o uso de tais equipamentos. Podemos pensar, ainda, sobre o que ocorre com o uso das tecnologias de informação no campo pedagógico, quando, especialmente em âmbito oficial, a noção de tecnologia, nesse caso, está permeada por processos de instrumentalidade, adaptação e passividade.

Essa tradição de se concentrar nos aspectos técnicos tem relegado ao segundo plano a dimensão crítica que se deve fazer presente quando se pensa tecnologia na educação. Se educação envolve, também, preparação para viver em uma sociedade tecnológica, a imagem que se tem da tecnologia é fundamental e, portanto, pensar o tema da tecnologia no âmbito pedagógico não pode se restringir a preparar alunos nos aspectos práticos, por exemplo, para o uso de computadores, tablets etc. (DE VRIES, 2005), visto que de uma correta percepção da palavra tecnologia depende a compreensão de muitos dos problemas de nossa realidade. Ora, se vivemos em uma era tecnológica, a escola deve possibilitar uma base conceitual que permita ao aluno uma inserção crítica nesse contexto.

Embora haja várias abordagens teórico-metodológicas e independentemente da discussão se o acesso da tecnologia à escola deve ser como tema transversal ou não e do tipo de nomenclatura que se deve utilizar para abordar o problema, os estudos que procuram tematizar a tecnologia como objeto de ensino elegem alguns focos, tais como: a) a compreensão que os professores possuem sobre o tema; b) a noção que os alunos expressam sobre essa dimensão da atividade humana; c) o conceito de tecnologia que permeia material didático. Neste capítulo, no contexto da preocupação da tecnologia como objeto de ensino, nos concentramos no conceito de tecnologia que há nos livros didáticos.

Apresentamos, aqui, os resultados de pesquisa em que, a partir da perspectiva da filosofia da tecnologia, procuramos identificar e analisar o conceito de tecnologia que permeia os livros didáticos de geografia, história e ciências, adotados nos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade do Recife/PE. Dessa forma, tentamos responder às seguintes questões: como o tema

### **Tecnologia como ideologia na educação:**

análise de livros didáticos de história, geografia e ciências

da tecnologia aparece nos livros didáticos de história, geografia e ciências? Qual a concepção de tecnologia que permeia os livros didáticos adotados nas escolas públicas da rede municipal de ensino do Recife? Em síntese: qual a concepção de tecnologia presente nos livros didáticos de ciências, história e geografia adotados nos anos finais (5<sup>a</sup> à 8<sup>a</sup> séries1) do Ensino Fundamental das escolas da rede de ensino do município de Recife, Pernambuco? Com isso, esperamos colher alguns elementos não sobre o que as pessoas podem fazer com a tecnologia, mas, ao contrário disso, o que a tecnologia pode fazer com as pessoas.

### **A absolutização da póiesis**

O principal problema que está em questão é o perigo da absolutização do paradigma tecnológico e de que toda a vida do ser humano seja regida pela racionalidade tecnológica (FEENBERG, 2001; VIEIRA PINTO, 2005; KLINGE, 2000; DE VRIES, 2005). Esse processo, denominado por Klinge (2000) de tecnocentrismo, culmina por outorgar à tecnologia um lugar proeminente na vida do ser humano, situando-a como a panaceia para todos os problemas da humanidade. Essa ênfase demasiada na tecnologia desvirtua uma aproximação equilibrada à realidade.

Subjacente ao tecnocentrismo, há uma *forma mentis* (*mentalidade tecnologista*), conceito retirado de Klinge (2000), que atribui um valor inadequado à tecnologia em nossa sociedade. A influência da tecnologia na vida das pessoas depende do valor que cada sociedade dá para a mesma. Assim, além de existir tecnologia em um grau suficientemente significativo em um determinado ambiente, há um fator mais fundamental para se compreender as consequências da tecnologia na vida das pessoas: deve haver uma valorização da mesma no referido contexto cultural (KLINGE, 2000). Isso faz, então, emergir a seguinte questão: quais são os elementos que há em nossa cultura que dão proeminência à tecnologia como algo acima de tudo, colocando-a como o fator principal e determinante de nossa cultura? Para Klinge (2000), entre os vários elementos, existe uma *mentalidade tecnologista* que está por trás das várias pretensões dos tecno-utópicos.

Para Klinge (2000), a *mentalidade tecnologista* é uma forma de se aproximar à realidade que emergiu na modernidade. Ela não constitui

---

1 A pesquisa foi realizada antes da aplicabilidade da Lei Ordinária 11.274/2006. Nessa nova legislação, a classe de alfabetização passa a fazer parte do ciclo obrigatório (1o. Ano). Agora, leia-se, portanto, quinta-série como sexto ano; da mesma forma, oitava-série, como nono ano. A pesquisa também contou com a contribuição de uma bolsista de Iniciação Científica, Nalígia dos Santos.

um corpo definido de ideias e conceitos e, ao colocar a racionalidade tecnológica como paradigma de aproximação à realidade, tudo passa a ser julgado com a maneira como a tecnologia funciona. Nesse caso, há uma extensão do modo técnico de pensar a todas as esferas do ser humano (KLINGE, 2000). Por isso, a tecnologia se torna um filtro que distorce a realidade e a utopia tecnológica se transforma no grande horizonte a partir do qual tudo se reordena, visto que a meta, agora, é re-fazer o mundo à medida da racionalidade tecnológica (KLINGE, 2000; VIEIRA PINTO, 2005).

Para Klinge (2000), a *mentalidade tecnologista*, tão presente na forma de conceber a tecnologia na modernidade, equivoca-se em não perceber a tecnologia como uma expressão da atividade humana, especialmente referida à produção de métodos e artefatos. Embora o ser humano seja um fazedor de métodos e ferramentas, ele é mais do que isso. De alguma forma, a citação a seguir de Sócrates expressa os limites em absolutizar a dimensão tecnológica:

por fim, também fui aos artífices, porque estava persuadido de que, por assim dizer, nada sabiam e, ao contrário, tenho que dizer que os achei instruídos em muitas e belas coisas. Em verdade, nisso me enganei: eles, de fato, sabiam aquilo que eu não sabia e eram muito mais sábios do que eu. Mas, cidadãos atenienses, parece-me que também os artífices tinham o mesmo defeito dos poetas: pelo fato de exercitar bem a própria arte, cada um pretendia ser sapientíssimo também nas outras coisas de maior importância, e esse erro obscurecia o seu saber. (PLATÃO, 2003, p. 9).

Assim, como aponta Sócrates, o ser humano não pode ser definido como *Homo Faber*. Klinge (2000), buscando suporte no pensamento de Aristóteles e Jacques Maritain, apresenta três dimensões da atividade humana: a) *theoria*, relativa ao Conhecer; b) *praxis*, referente ao Agir; c) *póiesis*, mencionada ao Fazer. Para um desenvolvimento adequado de nossas sociedades, o ser humano necessita integrar, no seu desenvolvimento, essas três dimensões. No caso da tecnologia, ela tem a ver com a *póiesis*, que é a dimensão do Fazer, correspondendo à atividade produtiva.

Se a tecnologia é a expressão da atividade humana referida a métodos e artefatos, ela faz parte da cultura e da maneira de viver do ser humano, porém não é a única dimensão dele, nem a mais fundamental (KLINGE, 2000; VIEIRA PINTO, 2005). Assim, a tecnologia não pode se separar da questão sobre a verdade e sobre o bem, porque, nesse caso, limita a existência humana. O problema da *mentalidade tecnologista* é considerar a tecnologia como algo superior à verdade e ao bem (KLINGE, 2000; VIEIRA PINTO, 2005). Uma sociedade em que os seres hu-

## **Tecnologia como ideologia na educação:**

análise de livros didáticos de história, geografia e ciências

manos passam a considerar como válida apenas a dimensão tecnológica padecerá, sem dúvida, de sérios problemas. É evidente que a dimensão tecnológica é fundamental, o problema está na “embriaguez” no uso da tecnologia, tendo por pressuposto a ideia de que não há limites para aquilo que ela pode oferecer (KLINGE, 2000; VIEIRA PINTO, 2005).

## **O conceito de tecnologia**

Essa perspectiva sobre a tecnologia delinea o campo teórico em que se situa o referencial teórico deste texto, que é o da filosofia da tecnologia. Como uma dimensão da atividade produtiva, a tecnologia faz parte da cultura (KLINGE, 2000; VIEIRA PINTO, 2005; FEENBERG, 2001). Com efeito, para Klinge (2000), cultura tem origem no termo *colere*, que significa cultivar. Isso quer dizer que se cultiva tanto a natureza humana, com vistas ao desenvolvimento pessoal e da própria natureza, quanto se cultiva a natureza externa, onde se situa a atividade produtiva, a qual gera a tecnologia, que é, portanto, a ação própria da póiesis (KLINGE, 2000; VIEIRA PINTO, 2005).

Ora, historicamente, há um campo de conhecimento, a filosofia da tecnologia, que se preocupa com a tecnologia como um elemento de nossa cultura (KLINGE, 2000). Por isso que a pesquisa, apresentada neste texto, se situou por dentro das reflexões da filosofia da tecnologia, tal como Klinge (2000), Feenberg (2001) e Vieira Pinto (2005), para trazer contribuições para se pensar a relação tecnologia e educação. No caso específico deste texto, a análise focalizou o conceito de tecnologia que permeia livros didáticos e, para tal, buscamos suporte no posicionamento de Vieira Pinto sobre o conceito de tecnologia.

No caso da conceituação da tecnologia apresentada por Vieira Pinto, utilizamos o seu livro “O Conceito de Tecnologia” (2005), no qual apresenta um conjunto de reflexões sobre o tema e, no Brasil, sem dúvida, no que se refere à reflexão filosófica sobre a técnica, é um texto que se constitui como uma das referências fundamentais. Por outro lado, procuramos articular o pensamento de Vieira Pinto com o do pensador peruano Gérmán Doig Klinge (2000) e com o do filósofo norte-americano Andrew Feenberg (1991; 1995; 2001). Destes últimos, além de situarmos a tecnologia como uma dimensão da atividade humana, buscamos alguns elementos teóricos que nos ajudaram a compreender o problema da tecnologia na sociedade atual. As reflexões postas por esses autores possibilitaram instrumentos teóricos que nos permitiram identificar e analisar a concepção de tecnologia que permeia os livros didáticos examinados.

Ao analisar o problema da tecnologia na sociedade atual, Vieira Pinto (2005) aponta para a existência de várias acepções do termo tecnologia. O autor, contudo, aponta para quatro significados centrais os quais incorporam as diversas acepções. Ele apresenta os seguintes significados do termo tecnologia: a) tecnologia como logos da técnica ou epistemologia da técnica; b) tecnologia como sinônimo de técnica; c) tecnologia no sentido de conjunto de todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade; d) tecnologia como ideologização da tecnologia. O primeiro significado é aquele que carrega o sentido primordial do termo tecnologia; já o último, trata das ideologizações da técnica; é aquele que, na sociedade moderna, tem especial relevância e por isso mesmo será mais amplamente tratado neste texto (VIEIRA PINTO, 2005).

O primeiro significado para tecnologia é o de logos da técnica ou epistemologia da técnica. Com isso, o filósofo remete à possibilidade de uma ciência cujo objeto seria a técnica e com o nome de tecnologia (VIEIRA PINTO, 2005). Nesse primeiro significado, a tecnologia apresenta-se como algo que nomeia a reflexão sobre a técnica, ou seja, como a discussão sobre os modos de produzir alguma coisa (VIEIRA PINTO, 2005). O esquema se constitui nos seguintes termos: a) primeiro, a técnica é um ato produtivo, nesse caso, um ato humano; b) na condição de ato, ela requer um conjunto de considerações teóricas; c) tais considerações impõem a necessidade de um campo do conhecimento humano para aglutinar e consolidar tais reflexões; d) finalmente, esse campo, que toma a técnica como objeto de suas reflexões, analisa criticamente o seu objeto, o que possibilita a construção do primeiro significado do termo tecnologia em Vieira Pinto. Em suma, a ciência da técnica tem por nome tecnologia.

O segundo conceito remete ao sentido mais frequente e usual da palavra tecnologia. Neste caso, ela é simplesmente confundida com a técnica (VIEIRA PINTO, 2005). Trata-se de uma linguagem do cotidiano quando, normalmente, não há necessidade de precisão conceitual. A equivalência entre tecnologia e técnica provoca, contudo, perigosos enganos no julgamento de problemas sociológicos e filosóficos suscitados pelo desejo de compreender a tecnologia (VIEIRA PINTO, 2005).

A atitude da equivalência entre técnica e tecnologia não é, por outro lado, ingênua e, ao contrário disso, está eivada de nocividade social e política (VIEIRA PINTO, 2005). De acordo com o autor, setores ligados aos grupos dominantes têm interesse em conservar a imprecisão conceitual, pois caso o conceito seja mantido sem uma substância definida, ele pode ser utilizado para considerações “ocas” e “banais” (VIEIRA PINTO, 2005). Isso, sem dúvida, poderá causar certa confusão no

### **Tecnologia como ideologia na educação:**

análise de livros didáticos de história, geografia e ciências

entendimento do que seja a tecnologia. Nesse caso, percebemos que essa forma de compreender a tecnologia relaciona-se diretamente ao quarto conceito, aquele que trata das ideologizações da tecnologia, conforme poderá se observar mais adiante.

O terceiro conceito, quando a tecnologia é considerada no seu sentido genérico e global, está estreitamente ligado ao conceito anterior. Agora, a tecnologia se refere a todas as técnicas de que dispõe uma determinada sociedade em uma dada época histórica e há uma perda de nitidez do conteúdo lógico do conceito (VIEIRA PINTO, 2005). De acordo com o autor, esse terceiro conceito contém duas possibilidades de interpretação.

A primeira possibilidade toma como parâmetro a tecnologia das áreas mais desenvolvidas do mundo e a projeta como sendo o único modelo tecnológico existente (VIEIRA PINTO, 2005). Uma das consequências dessa aceção é que regiões “não-tecnológicas” correm o risco de querer planejar o seu desenvolvimento tecnológico com base na imitação do desenvolvimento tecnológico das regiões desenvolvidas; com isso, essas regiões esquecem de levar em consideração sua própria realidade e suas condições objetivas (VIEIRA PINTO, 2005). Para o filósofo, isso é evidente nos processos de transferências de tecnologia de regiões centrais para as regiões “não-tecnológicas”, quando, supostamente, muitos veem a tecnologia das regiões centrais como a mais avançada. Ocorre que no processo de transplantação de tecnologia há uma preocupação muito maior com os lucros dos que fazem a transação e dos que serão proprietários dela, do que com a realidade da sociedade que irá acolher (VIEIRA PINTO, 2005); além disso, ganha muito mais centralidade, conforme o autor, a técnica do que o ser humano que existe no local que irá recebê-la.

A segunda possibilidade de interpretação do conceito tecnologia como o conjunto das técnicas reconhece a diversidade de concepções e projetos tecnológicos na realidade, inclusive nas regiões consideradas menos desenvolvidas (VIEIRA PINTO, 2005). Nesse caso, há uma postura de respeito à multiplicidade de projetos tecnológicos existentes.

Esse conceito, em certo sentido, também se relaciona às ideologizações da técnica, principalmente quando se tenta apreender um possível desenvolvimento uniforme das sociedades, porém nenhuma sociedade apresenta progresso tecnológico uniforme, como afirma Vieira Pinto (2005). Para o autor, aquilo que há é a dispersão de concepções e projetos tecnológicos.

Por fim, o quarto conceito tem uma importância fundamental para Vieira Pinto, e podemos enfatizar que permeia diferentes análises do

autor sobre a técnica; não há dúvida que é o conceito que merece mais atenção por parte do filósofo. Neste conceito, a palavra tecnologia menciona a ideologia da técnica, quando fica estabelecida certa relação entre o estado de desenvolvimento das técnicas e a elevação delas à ideologia social (VIEIRA PINTO, 2005).

Para o autor de *O Conceito de Tecnologia*, há um esforço para transformar a técnica em mitologia, ou seja, como algo que explicaria quase tudo da realidade e, por isso, a condição de uma espécie de mitologia social (VIEIRA PINTO, 2005). É algo que se converte, portanto, em uma atitude bastante comum na nossa sociedade, que é a do “embasbacamento” (VIEIRA PINTO, 2005); aliás, para o autor, o “embasbacamento” é uma característica do pensamento acrítico tão presente na nossa sociedade. Em outras palavras, de acordo com Vieira Pinto (2005), a ideologização da técnica envolve um estado de espírito eufórico e uma crença no poder demiúrgico da tecnologia, quando, supostamente, o ser humano poderá, por meio da técnica, construir uma vida feliz para todos (VIEIRA PINTO, 2005).

De um modo geral, as formas de ideologização da tecnologia podem incluir: a) o esforço de mostrar que a tecnologia supostamente mais avançada só pode ser fruto dos países centrais (VIEIRA PINTO, 2005). Isso, inclusive, pelo fato de que eles têm mais recursos para os grandes centros de pesquisa; b) procurar mostrar que a técnica desenvolvida nos países centrais é uma bênção para a humanidade em geral, assim também para as regiões mais pobres, as quais devem acolhê-la de bom grado; c) denunciar que as tentativas de se opor a esse desenvolvimento tecnológico correspondem a uma visão retrógrada de estudiosos românticos (VIEIRA PINTO, 2005).

Para o autor, a conversão da tecnologia em ideologia significa colocá-la a serviço de poderosos interesses políticos e econômicos. A tecnologia, para Vieira Pinto (2005), torna-se a grande ideologia do nosso tempo justamente em função desses interesses econômicos e políticos; tecnologia que, de fato, obtém significativa utilidade no enfeitamento de parte significativa da população, seja nas regiões consideradas centrais ou não.

Podemos mencionar, ainda, que, entre outras consequências, as ideologizações da tecnologia incapacitam para a compreensão da técnica; elas não permitem visualizar a técnica como o nome dado à mediação exercida pelas ações humanas na consecução das finalidades que o ser humano concebe para lutar contra as resistências da natureza (VIEIRA PINTO, 2005). Nas ideologizações da tecnologia, não se consegue compreendê-la como a capacidade do ser humano de fazer-se a si mesmo,

### **Tecnologia como ideologia na educação:**

análise de livros didáticos de história, geografia e ciências

por meio da conquista e domesticação das forças que lhe são antagonistas e que o manteriam na condição de animal comum; ela não é vista como uma dimensão humana da atividade humana (VIEIRA PINTO, 2005; KLINGE, 2000).

## **A análise de livros didáticos**

Considerando que o livro didático constitui um instrumento fundamental no processo de ensino-aprendizagem, compreendemos que é relevante saber que noção de tecnologia se faz presente em tal instrumento. Buscamos suporte em uma análise hermenêutica de livros didáticos das áreas de geografia, história e ciências, e desenvolvemos a hipótese, com base na conceituação de tecnologia de Vieira Pinto (2005), conforme delineamos antes, de que em tais livros o tema da tecnologia é convertido em ideologia a serviço de interesses de uma minoria política e econômica, o que implica na não compreensão do tema da tecnologia na sociedade moderna por parte de importantes segmentos da população.

Ainda no que concerne às fontes, identificamos, com base em levantamento estatístico fornecido pela Gerência do Livro Didático da Prefeitura Municipal do Recife, que na área de história a coleção Projeto Araribá da Editora Moderna corresponde àquela mais adotada nos anos finais do ensino fundamental; na área de ciências, a coleção ciências, escrita por Fernando Gewandsznajder, da Editora Ática foi a mais adotada; na área de geografia, a coleção mais escolhida foi Projeto Araribá da Editora Moderna. Assim, analisamos um total de 12 livros didáticos: 04 livros didáticos na área de história, 04 livros didáticos na área de ciências e 04 livros didáticos na área de geografia. Todos os livros analisados destinam-se aos alunos dos anos finais do ensino fundamental.

Após selecionarmos situações e momentos do livro em que há evidente relação com o tema da tecnologia, procedemos à aproximação dos trechos identificados a cada um dos quatro conceitos de tecnologia, conforme descritos por Vieira Pinto e em conformidade com o instrumento de análise construído para tal fim. A ficha de análise consistiu em cinco tabelas nas quais os conceitos de tecnologia propostos por Vieira Pinto são categorizados. Para cada elemento teórico relevante em cada conceito, delineamos um indicador de análise. Os focos estabelecidos para a elaboração das tabelas foram: a) o tema da tecnologia; b) o conceito de tecnologia como epistemologia da técnica; c) o conceito de tecnologia como técnica; d) o conceito de tecnologia como o conjunto de todas as técnicas; e) finalmente, o conceito de tecnologia como ideologização da tecnologia.

Na sequência, com base nas tabelas e nos indicadores de análise, procedemos a outro rastreamento nos livros didáticos com a intenção de observarmos e selecionarmos os fragmentos e as partes dos livros em que havia relação direta com o tema da tecnologia. Uma vez coletados os fragmentos, iniciamos a análise e a aproximação dos mesmos com o referencial teórico, conforme indicadores apresentados na tabela.

No que se refere à natureza da metodologia, podemos enfatizar que ela procurou se aproximar da hermenêutica, ou seja, de um processo de apreensão de sentido. Não trabalhamos com um posicionamento hermenêutico específico, mas com critérios gerais que se fazem presentes nos diversos posicionamentos hermenêuticos, conforme explicitados por Coreth (1973).

Os critérios apresentados pelo autor são: a) toda compreensão mostra uma estrutura de horizonte. Ou seja, há um universo amplo a ser compreendido, o qual se faz presente na compreensão do singular, mas o todo compreensivo não se apresenta de uma só vez; b) há uma estrutura circular da compreensão. A compreensão é realizada a partir de uma pré-compreensão, originada no nosso mundo de experiência e compreensão anteriores; c) existe na relação sujeito objeto uma estrutura de mediação. O humano está inserido em um dado mundo; o sujeito concreto já é em si mesmo condicionado e marcado por seu mundo e por sua história (CORETH, 1973).

## **Análise dos livros de história, geografia e ciências<sup>2</sup>**

Em relação aos resultados da pesquisa, no que concerne à análise dos livros de ciências, identificamos quarenta e quatro fragmentos e, desse total, quarenta e três deles se aproximaram do quarto conceito de tecnologia proposto por Vieira Pinto (2005). Nesse sentido, a maioria dos fragmentos aponta para que a forma como a tecnologia é explorada nos livros analisados se aproxima da ideologização da tecnologia (VIEIRA PINTO, 2005). Devido aos limites de espaço estabelecidos para este texto, no que se segue, comentaremos, especialmente, os fragmentos relacionados ao quarto conceito, tanto em função dos objetivos deste texto, quanto devido ao fato de que eles constituíram a maioria dos achados.

Em termos gerais, quando abordam o tema da tecnologia, os livros de ciências o fazem de uma perspectiva que remete à técnica como algo que tem a pretensão de explicar tudo que há na realidade, conforme de-

---

2 Contou-se com a contribuição da bolsista de Iniciação Científica Nalgia dos Santos Nunes para a análise de um dos livros didáticos.

### **Tecnologia como ideologia na educação:**

análise de livros didáticos de história, geografia e ciências

lineado por Vieira Pinto (2005). Também evidenciamos ênfase na idolatria da técnica, bem como é visível aquilo que Vieira Pinto denomina de processo de substantivação da tecnologia em vários dos fragmentos selecionados. Contudo, ao contrário do que evidenciamos nos livros de história, não há, nos livros de ciências analisados, nenhuma tensão em torno da compreensão da tecnologia.

Assim, a análise indica que há, nos livros, uma atitude de idolatria para com a técnica, que, nessa perspectiva, iria permitir uma vida feliz para todos. Percebemos isso em várias partes dos livros<sup>32</sup> de ciências e podemos ilustrar isso com o exemplo abaixo, quando há referências ao robô Sojourner:

o Sojourner era movido à energia solar. E, apesar de ter o tamanho de um forno de micro-ondas, carregava um laboratório a bordo. O robô andou a uma velocidade de 1 centímetro por segundo, desviando-se sozinho de obstáculos. Ao tocar em uma pedra, colhia dados [...]. (Livro de ciências, 5ª. Série, p. 212).

Além do que mencionamos antes, como depreendemos da análise, também aqui há um processo de substantivação da tecnologia, nos termos apresentados por Vieira Pinto (2005). Atentamos ao fato de que a referência, no fragmento anterior, é feita ao robô como algo que “anda” e não aos responsáveis por ele.

Aquilo que identificamos, ademais, na análise dessa coleção é a apresentação da técnica como um ser autônomo e como um agente central do desenvolvimento das sociedades. Observamos isso em fragmentos como o que segue: “a engenharia genética pode criar novas variedades de plantas [...]” (Livro de ciências, 6ª., Série p. 16). Ora, como podemos perceber, na perspectiva da coleção, aparentemente quem pode criar novas variedades de plantas é a engenharia genética, não os seres humanos que fazem uso da mesma.

Constatamos, ainda, fragmentos que apontam para a idolatria da tecnologia, tais como o exemplo na sequência: “a biotecnologia utiliza seres vivos para produzir substâncias úteis (medicamentos, álcool etc.), para melhorar as características de animais e plantas ou para obter organis-

---

3 Há referências que se aproximam da ideologização da tecnologia, conforme delineada por Vieira Pinto (2005), nas seguintes páginas do livro de Ciências da 5ª. Série: 97, 105, 112, 127, 130, 147, 149, 157, 172, 183, 206, 207, 212. No caso do livro de Ciências da 6ª. Série, identificamos na página 16. Já em relação ao livro da 7ª. Série da Coleção, vimos fragmentos com referência à ideologização da tecnologia nas seguintes páginas: 76, 87, 88, 112, 238, 239. Finalmente, no livro da 8ª. Série desta coleção, há elementos para análise nas seguintes páginas: 22, 113, 158, 175, 206, 215, 225, 227, 242, 246, 266.

mos com características novas” (Livro de ciências, 7<sup>a</sup>. Série, p. 238). Normalmente, ao se referir à biotecnologia não são poucos os elogios, com referência aos supostos benefícios proporcionados pela mesma. Um estudante do ensino fundamental pode ser levado a crer, portanto, que a biotecnologia é uma espécie de “grande bondade” para a humanidade.

Além disso, de um modo geral, o modelo de tecnologia moderna está associado a melhores condições de existência. Isso está presente em vários fragmentos, conforme podemos ver no exemplo abaixo:

quando se fala em ‘máquina’, talvez você pense logo em máquina de lavar, liquidificador, o motor de um carro ou um computador. Mas uma tesoura ou simples parafuso também são máquinas – máquinas mecânicas que facilitam nossas atividades. (Livro de ciências, 8<sup>a</sup>. Série, p. 175).

Aliar a “facilidade de atividades” ao “uso de máquinas mecânicas” demonstra, também aqui, a idolatria da tecnologia, como delineado por Vieira Pinto (2005). Aliás, a ênfase em que as máquinas mecânicas facilitam nossas vidas, isso escrito nos termos do fragmento acima, também assinala a substantivação da tecnologia; mostra a tecnologia como se ela fosse responsável por uma vida feliz ou não.

Em suma, no que concerne aos livros de ciências analisados, temos a impressão de que ao fazerem referências ao tema da tecnologia, o fazem de uma perspectiva que se aproxima da ideologização da tecnologia. Vimos que ela é apresentada como algo que explica quase tudo na realidade e é submetida a certa idolatria. Finalmente, em muitos momentos, constatamos que há um processo de substantivação da tecnologia. Tudo isso conforma um processo próximo daquilo que Vieira Pinto delinea como ideologização da tecnologia.

Em relação aos livros de história, Projeto Araribá, houve a identificação de cinquenta e um fragmentos para a análise. Do total dos fragmentos selecionados onze deles se aproximaram dos elementos teóricos dos três primeiros conceitos desenvolvidos por Vieira Pinto, enquanto que os outros fragmentos podem ser relacionados ao quarto conceito, aquele que põe ênfase na ideologização da tecnologia.

Nos livros de história analisados, de um modo geral, a técnica é apresentada como algo que explica quase tudo da realidade. Também é visível certa atitude de idolatria para com a técnica, a qual, supostamente, permitirá uma vida feliz para todos. Evidenciamos, ainda, a utilização de termos que remetem à valorização positiva da tecnologia, como por exemplo o termo Revolução Tecnológica, que está eivado de uma perspectiva por demais positiva sobre a tecnologia.

### **Tecnologia como ideologia na educação:**

análise de livros didáticos de história, geografia e ciências

A análise dos fragmentos<sup>43</sup> que se aproximam do quarto conceito evidencia que há um esforço em apresentar a técnica como algo que não tem relações temporais ou causais. A técnica é delineada, muitas vezes, como entidade transcendente. Podemos ilustrar com o seguinte exemplo: “surgiu o bronze, que promoveu uma revolução nos instrumentos de trabalho e de guerra” (Livro de História, 5ª. Série, p. 43). Um leitor menos atento pode ficar com a impressão de que o bronze é que promoveu uma revolução nos instrumentos de trabalho. Nesse fragmento, constatamos que a ênfase se desloca do ser humano para o próprio objeto. Para Vieira Pinto (2005), essa atitude é bastante comum na nossa sociedade e indica que a ideologização da tecnologia envolve um estado de euforia e crença em suposto poder demiúrgico da tecnologia.

Ainda sobre a substantivação da técnica, delineada como algo desligado de suas bases materiais, consideramos ilustrativo disso o fragmento a seguir:

além disso, nossa vida é bombardeada constantemente por novidades tecnológicas: sistemas de comunicação cada vez mais rápidos, computadores velocíssimos, eletrodomésticos inteligentes, descoberta da cura para muitas doenças, entre outras. A ciência nos surpreende com inventos e descobertas quase diariamente. (Livro de história, 7ª. Série, p. 63).

Também percebemos a substantivação, ainda, na utilização de termos como inovações tecnológicas e ciência, bem como o uso de nomenclatura relacionada ao desenvolvimento tecnológico sempre acompanhada de adjetivos que remetem a certo valor positivo para tecnologia (eletrodomésticos inteligentes, computadores velocíssimos etc.). A esse respeito, vejamos o seguinte fragmento: “a invenção do navio a vapor (1807) e da locomotiva (1825), duas das mais *fascinantes* conquistas da Revolução Industrial [...]” (Livro de história, 7ª. Série, p. 71).

Temos a impressão, ainda, que a técnica é transformada em mitologia quando identificamos fragmentos que se aproximam daquilo que Vieira Pinto (2005) denomina de “atitude do embasbacamento”. Vejamos o seguinte fragmento: “para conseguir produzir em grande escala a um preço competitivo, é necessário uso de tecnologia avançada para reduzir gastos com a mão de obra e aumentar a produtividade” (Livro de história, 8ª. Série, p. 245). Uma leitura mais pormenorizada desse fragmento permite a impressão de que “a tecnologia é uma grande bondade” que, supostamente, reduz gastos com a mão de obra (não há referência

---

4 Identificamos fragmentos para análise nas seguintes páginas do livro da 5ª. Série da Coleção de História: 36, 43, 44, 46, 47, 55. Nos livros da 7ª. Série dessa coleção, nas seguintes páginas: 63, 70, 71, 73, 78, 81, 208, 209, 245. No livro da 8ª. Série, nas páginas 12, 15, 16, 29, 59, 91, 185, 243, 251, 253.

ao que vai acontecer com os trabalhadores, por exemplo). Além disso, ficamos apenas com a sugestão de que ela aumenta a produtividade de forma significativa.

Essa ideologização da tecnologia também se revela em fragmentos que estabelecem a naturalização da desigualdade tecnológica entre os países. Observemos o fragmento a seguir:

podemos citar também a relação desigual entre países ricos e pobres. Os preços dos produtos exportados pelos países ricos, em geral de alta tecnologia, são muito mais elevados que os dos oferecidos pelos países pobres, normalmente artigos primários ou industriais gerados com tecnologia mais simples. Mesmo os países subdesenvolvidos industrializados, como Taiwan e Brasil, dependem da tecnologia produzida nos países ricos e pagam por ela. (Livro de história, 8ª. Série, p. 251).

Ao fazer o registro da desigualdade tecnológica entre os países, da leitura do fragmento depreendemos que há uma “tecnologia avançada”, aquela dos países centrais, e uma “tecnologia atrasada”, aquela dos países não desenvolvidos. Além de desconsiderar a possibilidade de que as tecnologias existentes em determinados países sejam aquelas que são suficientes para atender às demandas das condições de existência da população dos referidos países (VIEIRA PINTO, 2005), o fragmento procura apresentar uma perspectiva de valorização da moderna tecnologia em que as tecnologias não vinculadas a países centrais passam a ser vistas como tecnologias atrasadas.

Além disso, nesse caso, o livro procura apenas constatar que há desigualdades entre os países no que concerne ao desenvolvimento tecnológico, sem jamais, em qualquer momento, procurar problematizar essa desigualdade e as alternativas. A desigualdade passa a ser tratada como algo natural. E, finalmente, visualiza um modelo tecnológico, aquele dos países centrais, como a expressão da verdade ou, pelo menos, aquilo que deve ser tomado como critério para o julgamento do desenvolvimento tecnológico nos diferentes países.

A tecnologia como ideologia também pode ser identificada em fragmentos que exibem a técnica como um ser autônomo do desenvolvimento histórico; são fragmentos que delineiam a técnica como o agente central do desenvolvimento das sociedades. Constatamos isso em trechos semelhantes ao que se segue: “o avanço tecnológico possibilitou a automação do processo produtivo. Principalmente na indústria e nos bancos, a automação tem causado o fechamento de milhares de postos de trabalho” (Livro de história, 8ª. Série, p. 251).

A leitura do fragmento permite, ainda, a impressão de que o avanço tecnológico é o culpado pelo fechamento de milhares de postos de tra-

### **Tecnologia como ideologia na educação:**

análise de livros didáticos de história, geografia e ciências

balho e não os proprietários da técnica, aqueles que, inclusive, fazem, ou pelos menos influenciam de forma significativa, a escolha de determinadas tecnologias. O exemplo abaixo também aponta para a mesma ênfase:

os computadores reformularam conceitos de comunicação, de armazenamento de dados de transmissão de conhecimentos. Ao mesmo tempo em que abriram novas perspectivas profissionais ligadas à informática, extinguiram outras. A televisão também se popularizou e chegou aos lugares mais carentes e distantes dos centros urbanos, modificando hábitos, introduzindo valores e transformando as culturas regionais. (Livro de história, 8ª. Série, p. 243).

Também aqui percebemos uma forma de entificar a tecnologia, apresentando-a como a responsável pelas transformações sociais, inocentando o ser humano que é responsável por ela. Nesse processo, ficamos sempre com a impressão de que há ocultação dos proprietários da técnica, como se a técnica fosse autônoma e fizesse inclusive escolhas sobre qual direção se desenvolver ou não.

Em síntese, no que concerne aos livros de história analisados, concluímos que neles a maioria dos fragmentos que abordam a questão da tecnologia o faz de uma perspectiva que remete à ideologização da mesma. Como mencionado, normalmente, a técnica é apresentada, nesses livros, como algo que explica quase tudo da realidade. Evidenciamos, ainda, certa atitude de idolatria da técnica, sendo esta apresentada como algo que permitirá uma vida feliz para todos. A técnica é delineada, ainda, como algo desligado de bases materiais. Também na mesma direção a técnica é representada, muitas vezes, como um ser autônomo do desenvolvimento histórico. Não podemos deixar de mencionar, contudo, que, apesar da ênfase da compreensão expressa no livro sobre a tecnologia recair no quarto conceito, há certo nível de tensão sobre os limites dessa compreensão, ao politizar os limites do desenvolvimento tecnológico em algumas passagens, mesmo que em número reduzido se comparamos com os fragmentos e momentos que se remetem à ideologização da tecnologia.

Passamos, agora, a focar na análise dos livros de geografia. De um modo geral, o tema da tecnologia é abordado na Coleção Projeto Araribá em cento e vinte e cinco de um total de novecentos e cinquenta e sete páginas. A palavra técnica aparece na coleção quarenta e sete vezes, e a palavra tecnologia aparece noventa e seis vezes. Ao enumerar os enunciados coletados que fazem referência à tecnologia em cada volume da coleção, contabilizamos o total de cento e cinquenta e nove fragmentos. Dentre estes, dez são referentes ao tema da tecnologia em termos gerais,

quatro referentes à tecnologia como epistemologia da técnica, vinte e seis referentes à tecnologia como o conjunto de todas as técnicas e cento e dezoito referentes à tecnologia como ideologização da técnica. Na coleção não foram encontrados fragmentos relativos à tecnologia como técnica. Semelhante ao que evidenciamos nos demais livros didáticos analisados, significativa maioria dos enunciados apresenta elementos que remetem à ideologização da tecnologia.

Nesse contexto, a análise aponta que a tecnologia é compreendida como uma solução para os problemas da sociedade e jamais é apresentada como uma possível causa dos problemas. Por exemplo, no que concerne ao desenvolvimento tecnológico, as indústrias são classificadas como de “alta tecnologia ou tradicionais”. As indústrias tradicionais são aquelas que utilizam máquinas não recentes e/ou aquelas que não dispõem de moderna tecnologia. E as indústrias de “alta tecnologia” são as que utilizam equipamentos com a tecnologia mais nova, como ilustramos a seguir:

as indústrias de alta tecnologia são caracterizadas da Terceira Revolução Industrial, utilizando no processo de produção métodos e inovações tecnológicas e mão de obra qualificada, que permitem maior rendimento e produtividade. (Livro da 5ª série, p. 197).

De certa forma, o mundo é classificado entre os que possuem “alta tecnologia” e os que possuem “baixa tecnologia”. Normalmente, a “alta tecnologia” é relacionada aos países centrais, e “a baixa tecnologia” é atribuída aos países periféricos. Nesse contexto, moderna tecnologia passa a ser sinônimo de avanço e solução de problemas.

Percebemos, ademais, que há um sentimento de idolatria em relação à tecnologia, como se dela dependessem todos os acontecimentos positivos da sociedade. No caso das indústrias<sup>54</sup>, se atrela ao uso da tecnologia a responsabilidade pelo aumento da produtividade. Assim, nos livros de geografia analisados, o avanço tecnológico é delineado como aquilo que promove vida mais confortável e feliz para todos os membros da sociedade; nesse contexto, a sociedade é apresentada como a mais desenvolvida em função da dependência em relação aos aparelhos tecnológicos.

Notamos, ainda, que existe comparação entre as sociedades a partir do tipo de tecnologia que possuem. O confronto foca nas sociedades e atividades que fazem ou não o uso da moderna tecnologia. Para as

---

5 Fragmento que faz referência à indústria: “as empresas agrícolas são grandes propriedades agrícolas que utilizam muita tecnologia no processo de produção. Caracterizam-se pela seleção de sementes, aplicação de fertilizantes, uso de máquinas no preparo do solo, no plantio e na colheita, além do acompanhamento de todas as etapas da produção por técnicos e engenheiros agrícolas, o que contribui para aumentar sua produtividade” (Livro da 5ª série, p. 177).

**Tecnologia como ideologia na educação:**  
análise de livros didáticos de história, geografia e ciências

atividades que utilizam a moderna tecnologia são associados aspectos positivos, tais como produtividade, vida feliz etc. Além disso, normalmente, essas sociedades são referenciadas como superiores às demais justamente em função dessa dependência da moderna tecnologia.

Podemos ilustrar isso com as Figuras 1 e 2 que abordam a diversidade de modos de produção na colheita do algodão. A Figura 1, por exemplo, mostra os trabalhadores rurais realizando a colheita do algodão manualmente, o que assinala, nos livros, atraso tecnológico nesse sistema de colheita. Já a Figura 2 apresenta a colheita de algodão realizada de forma mecanizada, o que é associado a algo avançado porque



**Figura 1.** Trabalhador rural em plantação de algodão, no município de Guaíra, no estado de São Paulo, em 2005. (Livro da 5ª série, p. 142).



**Figura 2.** Colheita mecanizada de algodão, no município de Campo Verde, no estado do Mato Grosso, em 2005. (Livro da 5ª série, p. 142).

utiliza técnicas modernas. A relação de desigualdade estabelecida entre as figuras é evidente, o que contribui para indicar que somente a sociedade atual poderia ter sido capaz de construir “admiráveis máquinas”, e por isso pode ser superior a todas as outras (VIEIRA PINTO, 2005).

Ainda em relação a essa comparação entre as ilustrações trazidas nesta coleção de geografia, percebemos nas Figuras 5 e 6 a mesma intenção de sinalizar o uso e o não uso da tecnologia pelos diversos sistemas de produção. A Figura 6 exibe um vasto campo onde ocorre uma colheita de melões, a qual é realizada por vários trabalhadores rurais de forma manual. Eles colhem os melões um a um e os colocam



**Figura 5.**  
(Livro da 5ª  
série, p. 183).

**Figura 6.**  
(Livro da 5ª  
série, p. 183).



### **Tecnologia como ideologia na educação:**

análise de livros didáticos de história, geografia e ciências

em caixotes. Na Figura 5, há uma colheita de trigo que é desempenhada com a utilização de várias máquinas. Essas figuras também são apresentadas em uma atividade da seção Aplique seus conhecimentos, e a atividade solicita que os alunos expliquem as diferenças entre os sistemas de produção.

Mais uma vez a tecnologia é abordada nesta coleção como forma de fazer uma comparação entre os sistemas de produção que são realizados com e sem o uso de determinadas tecnologias, sempre tendo em vista favorecer determinado modelo tecnológico. Ilustrações como estas contribuem para caracterizar a ideologização da tecnologia nos livros analisados. Isso reforça a apresentação da sociedade atual como superior a todas as demais, em função do seu modelo de desenvolvimento tecnológico (VIEIRA PINTO, 2005). Em síntese, constatamos diante da apresentação dessas imagens que se estabelece uma relação de desigualdade, a qual é determinada pela utilização e não utilização de técnicas modernas. Há um esforço em fazer uma ligação do uso de determinado padrão tecnológico aos eventos que são considerados positivos, como por exemplo o aumento da produção nas atividades econômicas da sociedade, raramente sendo mencionados aspectos negativos.

Conforme Vieira Pinto (2005), ao abordar a questão da ideologização da tecnologia, existe um esforço em transformar a técnica em mitologia, ou seja, em algo que explica quase tudo da realidade. Há a conotação de que deveríamos aceitar a sociedade atual como melhor do que todas as outras em função do fato de que ela utiliza determinado padrão tecnológico, com suposta vida feliz para todos. Dessa forma, é atribuído à tecnologia o poder de explicação de tudo que ocorre na sociedade.

A substantivação da tecnologia também é evidente nos livros analisados de geografia. Apresentá-la como um ser<sup>65</sup> que não depende de outro, como algo que tem vida e que pode realizar ações – como se ela pudesse desempenhar atividades sem a ajuda do ser humano – está delineado em várias partes dos livros. Também esse processo de substantivação está diretamente relacionado às ideologizações da tecnologia (VIEIRA PINTO, 2005).

Podemos exemplificar isso com a Figura 7 e a imagem de um Pregão on-line da Bovespa na Cidade de São Paulo. Nesse caso, é ressaltada

---

6 Fragmento que também ilustra a tecnologia sendo tratada como um ser que realiza as ações sem a ajuda do humano: “as inovações tecnológicas incorporadas à produção, nas últimas décadas resgataram a importância do algodão no Agreste, onde essa cultura tinha praticamente desaparecido em consequência de uma doença devastadora, conhecida como bicudo do algodoeiro” (Livro da 6ª série, p. 175).



**Figura 7.** Pregão on-line da Bovespa, São Paulo (SP), 2005. A imagem do tradicional pregão em que centenas de homens e mulheres com jaquetas coloridas gritavam simultaneamente é substituída pelos computadores, que, sem fazer muito barulho, promovem o encontro entre compradores e vendedores de ações de uma maneira moderna (Livro da 6ª série, p. 210).

a substituição de centenas de pessoas por computadores; estes últimos desempenham a atividade “sem fazer muito barulho” e promovem o encontro entre compradores e vendedores de uma maneira, depreendemos da análise, bem melhor do que o modelo anterior.

Ilustrações como essa demarcam a valorização de mudanças tecnológicas, especialmente com a substituição de seres humanos por máquinas. As máquinas são apresentadas – nesse caso os computadores – como mais eficientes. Supostamente, realizam as tarefas de maneira mais bem eficiente e em menos tempo. Aqui, mais uma vez, identificamos que há referência à técnica em delineamento de uma suposta inexistência do ser humano na condição de agente central, aquele que desempenha as atividades ao utilizar a técnica. Nesse processo de ideologização, a tecnologia é que desempenha a atividade sem ajuda do humano, como se não houvesse grupos sociais com interesses diversos no processo tecnológico (VIEIRA PINTO, 2005).

Além disso, muitas vezes, há associação entre determinado padrão tecnológico e o próprio significado de tecnologia, o que pode indicar que seria necessário tomar a tecnologia de regiões consideradas desenvolvidas como parâmetro para a análise da tecnologia em outras partes do mundo. Podemos ilustrar isso com os seguintes fragmentos:

muitos países latino-americanos utilizam-se de técnicas rudimentares na produção agropecuária, o que resulta em baixa produtividade. Seus investimentos em mecanização são inexistentes ou escassos. (Livro da 7ª série, p. 105).

### **Tecnologia como ideologia na educação:**

análise de livros didáticos de história, geografia e ciências

E, ainda, nesse fragmento:

por outro lado, países como o Brasil, a Argentina, o México e o Chile apresentam regiões onde a produção pecuária emprega máquinas e tecnologia, o que leva a obter alta produtividade. (Livro da 7ª série, p. 105).

Entendemos que no confronto desses dois fragmentos as regiões que têm o domínio tecnológico são mencionadas sempre como destaque devido ao seu diferencial tecnológico, e que a sua tecnologia é tomada como modelo para as demais regiões. As regiões que não dispõem de alta tecnologia são caracterizadas como de produtividade em suas atividades, pelo menos é o que se depreende de alguns fragmentos analisados neste livro. Dessa forma, notamos que há uma relação de comparação entre as regiões, um empenho em classificar os países que utilizam a tecnologia como referência para as outras regiões. Mas essa comparação não confirma que as outras regiões não tenham a sua própria tecnologia, a realidade das massas ou das sociedades “não-tecnológicas” não pode ser vista como se fosse destituída de tecnologia, pois essas sociedades dispõem da tecnologia que lhe é adequada (VIEIRA PINTO, 2005).

Finalmente, nos livros analisados, a época atual é apontada como um momento privilegiado na história da humanidade por possuir a tecnologia mais avançada. Isso aponta para a ênfase de que somente esta sociedade poderia ter alcançado tal feito e construído as máquinas mais avançadas de todas as épocas, porque, em outras, não houve ou não foram encontrados precedentes à altura das que existem nesta; dessa forma, a sociedade deveria ser grata por viver em tal época, considerada a melhor de todas. Isso é, também, uma das características da ideologização da tecnologia (VIEIRA PINTO, 2005).

Em síntese, a análise da coleção de geografia aponta para a naturalização da desigualdade entre as regiões; também percebemos a apresentação do modelo tecnológico dos países centrais como a única possibilidade de desenvolvimento tecnológico; vimos que há significativa substantivação da tecnologia; há, ainda, a caracterização do modelo tecnológico dos “países laterais”, para utilizarmos a expressão de Vieira Pinto (2005), como inferior aos demais. Finalmente, também vimos aquilo que Vieira Pinto (2005) denomina de presentismo, ou seja, o delineamento do presente tecnológico como o melhor dos mundos. Assim, os seres humanos – depreendemos da análise dos livros – “deveriam dar graças aos céus” por ter chegado a presente época. Ora, como mostramos antes quando abordamos o conceito de tecnologia em Vieira Pinto (2005), há nessa forma de apresentar a técnica a ideologização da mesma.

## Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos o resultado de pesquisa em que procuramos identificar e analisar a concepção de tecnologia que permeia os livros didáticos de geografia, história e ciências, adotados nos anos finais do ensino fundamental das escolas públicas da rede municipal de ensino da cidade do Recife/PE. Partimos do pressuposto que o livro didático é um instrumento fundamental no processo de ensino-aprendizagem. Buscamos suporte na análise hermenêutica de livros didáticos das áreas de geografia, história e ciências, as quais nos permitiram confirmar a hipótese estabelecida, com base nas características da tecnologia como ideologia elaboradas por Vieira Pinto (2005), de que em tais livros o tema da tecnologia é convertido em ideologia a serviço de interesses de uma minoria política e econômica, visto que as análises apontaram para a prevalência de elementos teóricos relacionados ao quarto conceito de tecnologia proposto por Vieira Pinto.

As análises dos livros didáticos de história, geografia e ciências também evidenciaram o potencial que o pensamento de Vieira Pinto possui para as discussões sobre a técnica. Mostraram, ainda, quanto precisa ser incorporada ao pensamento pedagógico, inclusive na elaboração do material didático, uma perspectiva de crítica das formas hegemônicas de desenvolvimento tecnológico.

Os resultados mostram, da mesma forma, o potencial em resgatarmos as contribuições da filosofia da tecnologia para pensarmos a tecnologia na educação. Como mencionado antes, há um campo que, historicamente, tem se preocupado com a tecnologia como objeto cultural, o qual se denomina de filosofia da tecnologia. Os resultados anteriores mostraram que as reflexões desse campo podem ser úteis para pensarmos a tecnologia na educação para além da instrumentalidade. Ampliar a reflexão sobre a técnica para além dos “muros dos técnicos”, incorporando o tema numa análise filosófica, pode ser uma forma de não deixarmos a reflexão sobre o tema tão dependente dos representantes dos grandes grupos econômicos, dos aspectos instrumentais e adaptativos.

A discussão sobre a natureza do conhecimento tecnológico e como a tecnologia é retratada em livros didáticos é, portanto, algo que revela a faceta política inerente ao desenvolvimento tecnológico. Em vez de entificarmos, “endeusarmos”, necessitamos, antes, politizar o tema da tecnologia; politizar, neste caso, significa fazer emergir como problemático aquilo que, para muitos, é visto como resolvido ou como a solução de todos os males. Para Vieira Pinto, a adequada posição sobre o conceito de tecnologia possibilita: a) aproximação à essência da técnica; b)

### **Tecnologia como ideologia na educação:**

análise de livros didáticos de história, geografia e ciências

visualização do significado do seu papel; c) compreensão da razão das grandes transformações experimentadas ao longo do tempo (VIEIRA PINTO, 2005). E isso, necessariamente, remete à importância do aprofundamento do tema da tecnologia como objeto de ensino.

Nesse processo, está pressuposto que existem muitas forças que estimulam a colocar certas questões para a tecnologia, para definir a tecnologia de certa maneira em exclusão de outras formas (STERNE, 2003); além disso, é provável que tais pressões se façam presentes também quando das representações da tecnologia nos livros didáticos e processos pedagógicos. Assim, os problemas de pesquisa podem, por um lado, parecer evidentes, conforme o pesquisador se relacione com a tecnologia como consumidor, leitor de jornais, usuário, investidor etc.; mas também pode a questão da tecnologia ser a afirmação de certa autonomia relativa do intelectual frente à preocupação dos meios de comunicação, dos empresários, do lucro, e colocar questões que *estes não fazem, não podem fazer, ou não farão* (STERNE, 2003). Nesse caso, ao interrogarmos a ideologização da tecnologia nos livros didáticos a partir da forma como o tema é abordado nos livros didáticos pode ser uma pequena contribuição nesse processo.

### **Referências**

BUNGUM, Berit. **Perceptions of technology education**. Noruega: University of Science and Technology, 2003. Tese.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais da Hermenêutica**. São Paulo: EDUSP, 1973.

DE VRIES, Marc. **Teaching about technology: an introduction of philosophy of technology for non-philosophers**. Holanda: Springer, 2005

\_\_\_\_\_. **Éducation technologique et Éducation du citoyen du XXIème siècle: la philosophie de la technologie comme une source d'inspiration**. Disponível em: <<http://www.pagestec.org/et21/sections.php?op=viewarticle&artid=13>>. Acesso em: 01 maio 2010.

DE VRIES, Marc; MOTTIER, Ilja. (Org.). **International Handbook of technology education: reviewing the past twenty years**. Rotterdam: Sense Publishers, 2006.

\_\_\_\_\_. **Technology education in Western Europe**. In: UNESCO: **Innovations in science and technology education**, vol. V (ed.: D. Layton). Paris: UNESCO, 1994.

\_\_\_\_\_. **Technology education: beyond the "Technology is applied science" Paradigm**. **Journal of Technology Education**, Virginia, EUA, v. 8, n. 1, p. 7-15, 1996.

EDITORA MODERNA. (Org.). **Projeto Araribá**, componente curricular História 5ª., 6ª., 7ª., 8ª. São Paulo: Moderna, 2008.

\_\_\_\_\_. **Projeto Araribá**, componente curricular Geografia 5ª., 6ª., 7ª., 8ª. São Paulo: Moderna, 2008.

FEENBERG, Andrew. **Critical theory of technology**. Nova Iorque: Oxford University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. **Alternative modernity: the technical turn in philosophy and social theory**. California: University of California Press, 1995.

\_\_\_\_\_. **Questioning Technology**. 3. ed. Londres and Nova Iorque: Routledge – Taylor & Francis Group, 2001.

BREY, Philip; MISA, Thomas J. (Org.). **Modernity and technology**. Massachusetts: MIT Press, 2003.

HANNAY, Alasta; FEENBERG, Andrew. (Org.). **Technology and Politics of knowledge**. EUA: Indiana University Press, 1995.

GEWANDSZNAJDER, Fernando. **Coleção Ciências Ensino Fundamental II**. São Paulo: Ática, 2008.

KLINGE, Germán Doig. **El desafío de la tecnología: más allá de Ícaro y Dédalo**. Lima, Peru: VE, 2000.

\_\_\_\_\_. **Tecnologia, Utopia e Cultura**. 2003. 13p. Disponível em: <<http://www.fides.org.br/artigo08.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2003.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates**. Pará de Minas/MG: Virtualbooks, 2003.

QUERALTÓ, Ramon. Technology as a new condition of the possibility of scientific knowledge. **Phil & Tech**, EUA, p. 95-102, 1998,

\_\_\_\_\_. **Mundo, tecnología y razón en el fin de la Modernidad**. Barcelona: P.P.U, 1993.

STERNE, Jonathan. Bourdieu, technique and technology. **Cultural Studies**, USA, v. 17, n. 3/4, p. 367-389, maio/jul. 2003.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **O conceito de Tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005. 2v. 1328 p.



## **Sobre os autores**

André Gustavo Ferreira da Silva é Doutor em Educação pela UFPE. Obteve o título de Mestre em Filosofia pela UFPE, universidade a que se encontra vinculado como Professor Associado do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Aurenéa Maria de Oliveira é Doutora em Sociologia pela UFPE e realizou estágio de pós-doutoramento na Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Obteve o título de Mestre em Ciência Política pela UFPE, universidade a que se encontra vinculada como Professora Adjunta do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Djário Dias de Araújo é estudante de Doutorado em Educação da UFPE. Obteve o título de Mestre em Educação pela UFPE. É Professor de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal do Recife e Formador em Linguagem da UFPE.

Dayse Rodrigues de Oliveira Zschiesche é Mestre em Educação Matemática e Tecnológica pela UFPE, universidade a que se encontra vinculada como Professora Substituta do Centro de Educação.

Ferdinand Röhr é Doutor em Pedagogia pela RWTHA (Rheinisch-Westfälisch Technische Hochschule) Aachen, Alemanha. É Professor Titular da Universidade Federal de Pernambuco e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE.

Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira é Doutora em Sociologia Universidade Federal de Pernambuco. Obteve o título de Mestre em Educação pela UFPE, universidade a que encontra vinculada como Professora Associada do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Filosofia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Gildemarks Costa e Silva é Doutor em Educação pela UNICAMP e realizou estágio de pós-doutoramento no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Obteve o título de Mestre em Educação pela UFPE, universidade a que se encontra vinculado como Professor Associado do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Filosofia do Centro de Filosofia e Ciências Humanas.

Gustavo Gilson Sousa de Oliveira é Doutor em Sociologia pela UFPE, com estágio de pós-doutoramento pelo PROPED/UERJ. Obteve o título de Mestre em Sociologia pela UFPE, universidade a que se encontra vinculado como Professor Adjunto do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

## Sobre os autores

Marcelo Henrique Gonçalves de Miranda é Doutor em Sociologia pela UFPE. Obteve o título de Mestre em Sociologia pela UFPE, universidade a que se encontra vinculado como Professor Adjunto do Centro Acadêmico do Agreste e do Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea.

Marcelo Sabbatini é Doutor em Teoria e História da Educação pela Universidad de Salamanca, Espanha, com estágio de pós-doutoramento pelo Programa de Extensão Rural e Desenvolvimento Local da UFRPE. Obteve o título de Mestre em Comunicação Social pela UNIMEP. É Professor Adjunto da UFPE e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica.

Maria Auxiliadora Soares Padilha é Doutora em Educação pela UFPE. Obteve o título de Mestre em Educação pela UFPE, universidade a que se encontra vinculada como Professora Associada e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica.

Maria Eliana Cavalcante Matos é Doutora em Educação pela UFPE. É Professora Aposentada do Centro de Educação da UFPE. Atualmente, é Formadora na área de Educação a Distância do IFPE.

Rui Gomes de Mattos de Mesquita é Doutor em Sociologia pela UFPE. Obteve o título de Mestre em Sociologia pela UFPE, universidade a que se encontra vinculado como Professor Adjunto do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação.

Sérgio Paulino Abranches é Doutor em Educação pela USP. Obteve o título de Mestre em Sociologia pela UFPE, universidade a que se encontra vinculado como Professor Associado do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica.

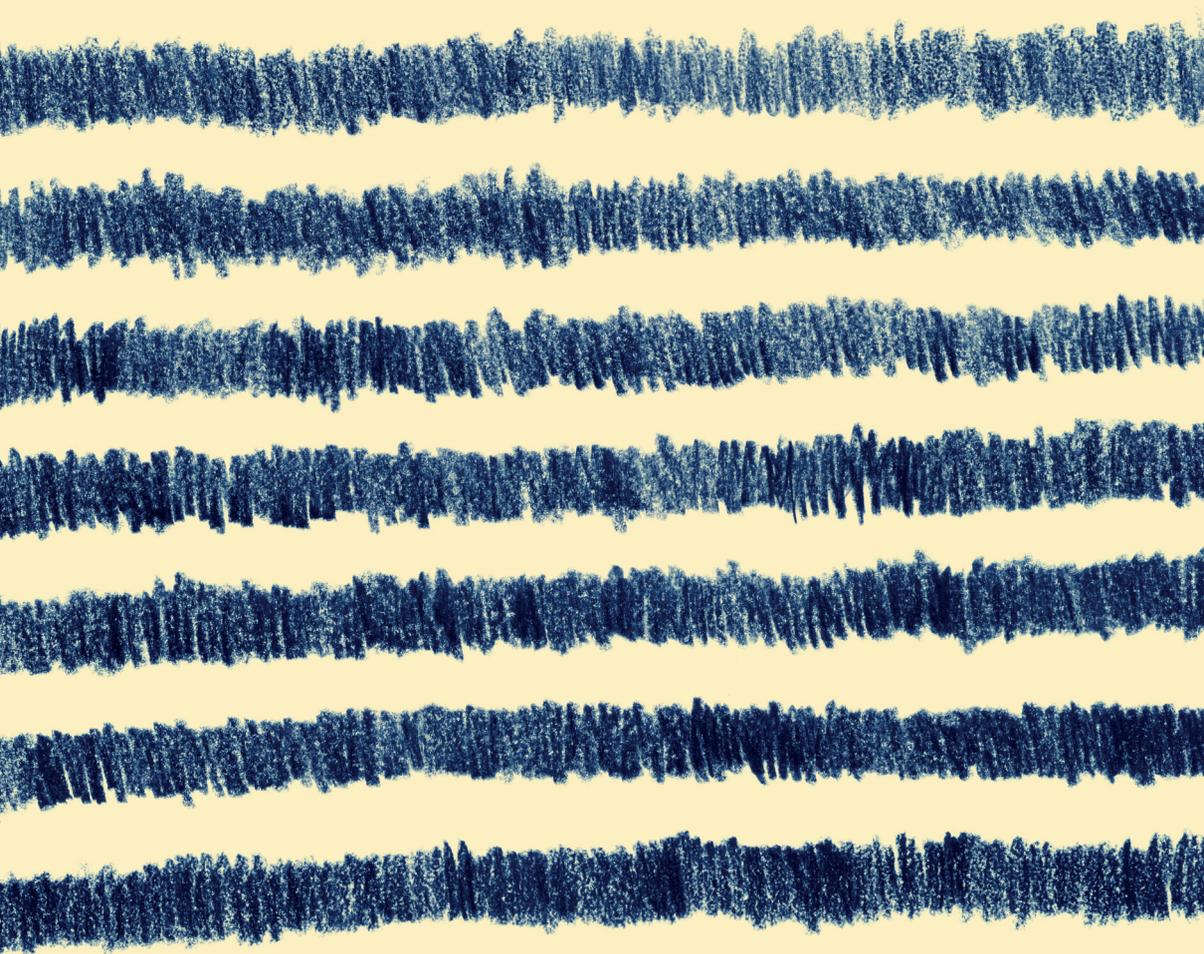
Tânia Vargas é Mestre em Psicologia Cognitiva pela UFPE. É Professora Aposentada do Centro de Educação da UFPE. Atualmente, desenvolve atividades de Formação de Educadores.

Viviane de Bona é Doutora em Educação pela UFPE. Obteve o título de Mestre em Educação Matemática e Tecnológica pela UFPE, universidade a que se encontra vinculada como Professora Adjunta do Centro de Educação.



<b>Título</b>	Temas Contemporâneos em Educação: extensão, cidadania e tecnologia
<b>Organizadores</b>	Aurenéa Maria de Oliveira Célia Maria Rodrigues da Costa Pereira Gildemarks Costa e Silva
<b>Projeto gráfico</b>	Thaís Flora Pereira Militão
<b>Formato</b>	16 x 23 cm   Edição Eletrônica
<b>Fontes</b>	Century Gothic, Minion Pro





Os textos que compõem este livro focam em reflexões e relatos de experiências relativos a três dos principais problemas contemporâneos em educação, quais sejam: extensão, cidadania e tecnologia. A “aceleração da aceleração” das transformações na sociedade contemporânea tem imposto um conjunto de mudanças, as quais implicam em novos desafios para aqueles que trabalham com educação. Desafios esses que, em função da própria velocidade em que se efetiva a transformação, nem sempre são acompanhados pela devida análise crítica. É justamente a contribuição em pensar esses novos problemas que se constitui o foco do conjunto de textos presentes neste livro.

O livro é composto de 9 textos, os quais estão divididos em três partes: “Extensão em debate”, “Cidadania, direitos coletivos e educação” e “Tecnologia, tecnocentrismo e educação”. Os textos constantes nesta obra expressam, ainda, o esforço do Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação da Universidade Federal de Pernambuco em termos de estudos, pesquisas e atividades extensionistas que visam a contribuir para o pensamento e as práticas pedagógicas dessa desafiante realidade educacional.

