

O papel da extensão universitária na construção da docência

Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Maria Anezilany Gomes do Nascimento
Liliane Viana da Silva
(Organizadoras)



REITOR

Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR

Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Costa Pereira

Ana Cristina de Moraes

André Lima Sousa

Antonio Rodrigues Ferreira Junior

Daniele Alves Ferreira

Erasmo Miessa Ruiz

Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos

Germana Costa Paixão

Heraldo Simões Ferreira

Jamili Silva Fialho

Lia Pinheiro Barbosa

Maria do Socorro Pinheiro

Paula Bittencourt Vago

Paula Fabricia Brandão Aguiar Mesquita

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

Sarah Maria Forte Diogo

Vicente Thiago Freire Brazil

O papel da extensão universitária na construção da docência

Sandra Maria Gadelha de Carvalho
Maria Anezilany Gomes do Nascimento
Liliane Viana da Silva
(Organizadoras)



1ª Edição
Fortaleza - CE
2024

PROEX
PROJETO DE EXTENSÃO

MAJE FARIDAM
FECCESO INTERCAMPUS

Edg
UECE

O PAPEL DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA CONSTRUÇÃO DA DOCÊNCIA

© 2024 Copyright by Sandra Maria Gadelha de Carvalho,
Maria Anezilany Gomes do Nascimento e Liliane Viana da Silva

O conteúdo deste livro, bem como os dados usados e sua fidedignidade, são de responsabilidade exclusiva dos autores. O download e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

COORDENAÇÃO EDITORIAL

*Cleudene de Oliveira Aragão
Nayana Pessoa*

PROJETO GRÁFICO

Narcelio Lopes

ILUSTRAÇÃO DA CAPA

Ana Clara Mendes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O Papel da extensão universitária na construção da docência [livro eletrônico] / organização Sandra Maria Gadelha de Carvalho, Maria Anezilany Gomes do Nascimento, Liliane Viana da Silva. -- 1. ed. -- Fortaleza, CE : Editora da UECE, 2024.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-85-7826-922-7

1. Artigos - Coletâneas 2. Educação
3. Extensão universitária 4. Professores - Formação profissional
I. Carvalho, Sandra Maria Gadelha de. II. Nascimento, Maria Anezilany Gomes do. III. Silva, Liliane Viana da.

24-204603

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

- Professores : Formação contínua : Educação 370.71
Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415

Todos os direitos reservados

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE

Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará

CEP: 60714-903 – Tel: (085) 3101-9893

www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br

Editora filiada à



PREFÁCIO

Este livro-coletânea intitulado *O papel da Extensão Universitária na construção da Docência*, organizado pelas professoras Sandra Maria Gadelha de Carvalho, Maria Anezilany do Nascimento e Liliane Viana da Silva, da Universidade Estadual do Ceará, reúne um rico conjunto de trabalhos sobre projetos extensionistas realizados em universidades do Nordeste. São projetos de grande relevância, destinados a melhorar a formação ou o aperfeiçoamento de docentes em vários níveis do sistema educacional.

Os projetos de extensão contribuem para uma formação de estudantes e docentes em contato e interação com as realidades das comunidades e grupos sociais interessados. O que possibilita uma maior produção, difusão ou comunicação de conhecimentos que fazem sentido no contexto. Para que isso aconteça, é preciso usar e desenvolver metodologias apropriadas para promover uma interação múltipla. Apoiar-se inicialmente na contribuição de Paulo Freire que norteia a maioria dos projetos de extensão concebidos como processo de comunicação de mão dupla entre educadores e educandos, propiciando um efeito conscientizador.

A visão geral da extensão universitária adotada neste livro se afasta do *tecnicismo* e da *lógica de mercado* e privilegia a *vivência universitária fomentada pela pesquisa sobre a realidade das comunidades*. Conseqüentemente, a metodologia adequada requer participação, dialogicidade e partilha de saberes. Além disso, propõe-se o rompimento com o modelo de colonialidade herdado de épocas passadas e a exploração de epistemologias decoloniais.

Também são assumidos princípios de integração das atividades de pesquisa, ensino e extensão e de curricularização da extensão, que fortalece a inserção dos estudantes nos projetos extensionistas, complementando o conteúdo das disciplinas ensinadas.

Em matéria de metodologia, é proposto um amplo leque de possibilidades: observação participante, etnografia militante, cartografia social, pesquisa-ação, epistemologia das encruzilhadas, etc. Isso representa um grande esforço de renovação metodológica que se torna cada vez mais necessário em função das atuais mudanças sociais, políticas e culturais.

Nos limites deste prefácio, não nos será possível comentar todas as contribuições dos diferentes capítulos. Em vários projetos apresentados, observa-se uma atenção particular a questões de linguagem. Assim, Andreia Araújo da Nobrega descreve uma experiência de clube de leitura para aumentar o interesse dos estudantes em ler, compreender e interpretar criticamente obras literárias. Acostumados às novas

mídias, os jovens encontram sérias limitações em matéria de leitura tradicional. A autora considera que *uma prática colaborativa é muito mais instigante para os estudantes por trazer à tona múltiplos olhares sobre o mesmo texto*. Por sua vez, quanto à linguagem audiovisual, o trabalho de Ivaneide Barbosa Ulisses *et al.* relata uma experiência de cineclubismo que também é fundamental para os estudantes e outros participantes adquirirem uma compreensão crítica do cinema, em determinados temas sociais ou históricos.

De modo mais amplo, a análise da linguagem ocupa um lugar de destaque entre as preocupações teóricas e práticas nas atividades extensionistas. Segundo Claudiana Nogueira de Alencar: *as contribuições do papel organizador e emancipatório das práticas linguísticas devem ser reconhecidas como elemento fundamental para a capacidade da interação social, para a aquisição de tecnologias inclusivas (como a leitura e a escrita) e, sobretudo, para a conquista da consciência crítica*. A análise da linguagem permite detectar a violência contida nela e permitir uma releitura e uma escrita crítica e mobilizadora. Tal análise não se limita à semântica das palavras, inclui a dimensão pragmática, para observar os efeitos produzidos nas situações concretas de pessoas e grupos inseridos em práticas sociais nas quais as palavras são utilizadas. Podem ser efeitos dominadores, assediadores, violentos ou, ao contrário, libertadores, emancipatórios, esperançosos.

A nosso ver, esse tipo de análise da linguagem é também útil entre os docentes e pesquisadores para avaliarem, em sala de aula, até que ponto seus discursos supostamente emancipatórios são efetivamente compreendidos pelos participantes e se os efeitos correspondem às intenções do projeto. Os efeitos pragmáticos da linguagem podem ser avaliados por meio de observação etnográfica sobre o uso da linguagem em correspondência, ou não, com os atos.

Cada capítulo do livro traz contribuições importantes e inovadoras. Por exemplo, o de Eduardo Gomes Machado *et al.* sobre a experiência da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab) em matéria de extensão, formação e docência, com dimensão internacional, lusófona, e contando com a participação de estudantes africanos e negros. Tal experiência gera subsídios para o rompimento com a tradição colonial e delineia uma nova visão *decolonial* relativa à história, geografia, cultura, literatura, educação etc.

Precisamos também destacar a importância de projetos realizados de modo articulado com movimentos sociais do campo, com forte participação de mulheres, com propósito de desenvolver a agroecologia. O apoio a tais projetos, com entusiasmo, é uma condição para renovar as universidades do século XXI.

Em suma, este livro traz um conjunto de experiências e profundas reflexões de grande relevância para todos aqueles que querem fortalecer o papel

criativo, inovador, transformador das universidades em projetos de formação, capacitação, aperfeiçoamento da docência, por meio da extensão em interação com a sociedade e as comunidades. Parabéns a todos/todas!

Prof. Dr. Michel Thiollent
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
NIDES - Núcleo Interdisciplinar para o Desenvolvimento Social.
Rio de Janeiro, 27 de outubro de 2021.

APRESENTAÇÃO

A Extensão universitária na América Latina tem em seus precedentes a Carta de Córdoba¹, de 1918, fruto de extenso debate estudantil em contraposição à então configuração da Universidade, julgada como arcaica frente às mudanças políticas e sociais da Argentina, deslocada da realidade latino-americana e de gestão antidemocrática, constituindo-se um documento que inaugura no país e no continente a defesa de uma Universidade aberta ao povo e em interlocução com a sociedade.

No Brasil, esse debate ganha força no final da década de 1950 e início da década de 1960, compartilhado por docentes e sobretudo discentes que defendiam como necessário levar à sociedade atividades formativas, propiciando a popularização e, ao mesmo tempo, a elevação do saber e da cultura do povo. Iniciativas como as desenvolvidas pela União Nacional dos Estudantes (UNE), por meio dos Centros Populares de Cultura (CPC), tais como peças teatrais, projetos e cartilhas de alfabetização, e até filmes, de-

¹ Ver referência em: http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf.

notam também uma intencionalidade de promover um debate sobre a realidade nacional no período em diálogo com a sociedade.

Na Região Nordeste, naquele contexto, a criação por Paulo Freire, do Serviço de Extensão Cultural (1962), na Universidade do Recife, possibilitaria iniciativas de educação popular em bairros periféricos, desaguando no Movimento de Cultura Popular (MCP), e vindo, posteriormente, contribuir em experiências como as 40 horas de Angicos, no estado do Rio Grande do Norte, em 1963, coordenada por Freire e contando com a participação de estudantes universitários potiguares, com o objetivo de alfabetizar adultos.

Em que pese a interrupção dessas experiências pela Ditadura empresarial-militar (1964-1985), as atividades extensionistas são retomadas durante a redemocratização brasileira, nos anos de 1980, deliberando-se na Constituição Nacional de 1988, a extensão universitária como dimensão instituinte da educação superior indissociável do ensino e da pesquisa.

Na primeira carta do atualmente designado Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras - o FOR-PROEX, fundado em 1987, se define que “a extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade”. Essa concepção, referendada na Constituição Federal de 1988, impôs

desafios à estruturação acadêmica nas universidades, a fim de ajustarem a formação e os currículos à determinação constitucional.

Nesse empenho, o FORPROEX, por meio de uma série de ações como a realização de Encontros Nacionais anuais, com a divulgação de Cartas propositivas e apresentações de demandas ao Ministério da Educação (MEC), logrou do ponto de vista institucional, na segunda década do século XXI, fortalecer a dimensão da Extensão, que se amplia em suas ações de inter-relação com a sociedade, fomentando a pesquisa, redimensionando a formação discente.

Todavia, vivemos tempos difíceis para a Universidade pública brasileira, desde o Golpe parlamentar de 2016, que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, em um contexto no qual sucessivos cortes orçamentários já aconteciam. Em 2019, no governo de Jair Bolsonaro, mesmo com a indicação do terceiro Ministro da Educação até o momento², em 2021, não foi apresentado à sociedade um planejamento para as instituições de ensino superior. Desde 2016, não houve mais publicação de Edital para o Programa de Estimulo à Extensão Universitária (PROEXT) pelo MEC, sendo esse o único recurso de fomento de responsabilidade da União.

Essa indiligência na ausência de uma política extensionista torna-se mais preocupante no atual momento em que estão anunciadas as Diretrizes para

² Ricardo Vélez Rodrigues (01/01 a 08/04 de 2019); Abraham Weintraub (09/04/2019 a 19/06/2020; e Milton Ribeiro (16/07 até atualmente).

a Extensão na Educação Superior Brasileira, pela Resolução nº 7, do Conselho Nacional de Educação, amparadas na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024, e que impõem os cursos de graduação a implantar essa inserção curricular da Extensão nos seus currículos até dezembro de 2022. Essa incorporação da extensão na formação obrigatória é uma importante conquista no reconhecimento dessa integralidade ensino, investigação e extensão, em que deve se alicerçar a profissionalização numa dimensão política, crítica e cidadã. Trata-se de um contexto que demanda uma gestão da extensão, que alinhe sua dimensão humana, material e sistêmica a uma política de operacionalização, incentivando sua realização, seu financiamento e sua práxis qualificada.

A consolidação crescente de projetos e programas de extensão, como dimensão indissolúvel da pesquisa e do ensino, consolidou nas últimas três décadas nas Universidades públicas essa perspectiva na educação superior, notadamente naquelas onde se conta com apoio institucional. Professores, professoras e estudantes resistem como podem, ao realizar atividades que proporcionam construção coletiva de saberes, e chegam, por meio de uma educação popular e da pesquisa-ação, a ocasionar transformações sociais nos territórios e comunidades, assim como na docência e formação discente.

Nesse cenário, esse livro que trata da *Extensão universitária e docência*, se propõe a partilhar com a comunidade acadêmica e a sociedade reflexões sobre a potência da extensão na formação discente e na práxis docente, por meio de projetos extensionistas desenvolvidos em universidades públicas estaduais e federais, como um ato de resistência, visibilidade e registro dessas atividades, acreditando-se, assim, no fortalecimento da extensão universitária e das universidades públicas nas quais se realiza.

As organizadoras, todas docentes da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), se motivaram a organizá-lo, tanto por coordenarem ou participarem de projetos de extensão, e sentirem a necessidade dessa devolutiva social do seu trabalho, como por perceberem uma ampliação crescente das atividades em sua unidade de ensino, notadamente a partir de 1997.

Esse processo foi incrementado por meio de Encontros de Extensão locais, bianuais, em sua terceira edição, desde 2015³, envolvendo todos os sujeitos integrantes dos projetos e ações extensionistas desenvol-

3 I Encontro de Extensão da FAFIDAM (27 a 29/10/2015). Org.: Profas. Sandra Maria Gadelha de Carvalho (C. de Pedagogia) e Maria Conceição da Silva Rodrigues (C. de História). II Encontro de Extensão da FAFIDAM (05 a 07/12/2017): Paulo Freire (1997-2017): extensão dialógica e popular para a transformação social. Org.: Curso de Pedagogia: Profas. Sandra Maria Gadelha de Carvalho e Diana Nara da Silva Oliveira; Curso de Geografia: Profa. Maria Lucenir Gerônimo Chaves e Cláudio Antônio Vieira da Silva. III Encontro de Extensão da FAFIDAM (03/12/2019): O papel da Extensão Universitária na Construção da Docência. Org.: Maria Anezilany Gomes do Nascimento (C. de Geografia); Sandra Maria Gadelha de Carvalho (C. de Pedagogia) e Liliane Viana da Silva (C. de Letras). O Encontro integrou a Programação da II Semana Pedagógica UECE/FAFIDAM (02 a 06/12/2019).

vidos na FAFIDAM, nos quais foi possível estabelecer um diálogo como a sociedade e entre si mesmos, evidenciando o quanto a docência e a pesquisa são redimensionadas a partir dos aprendizados constituídos.

No livro, o diálogo é ampliado com artigos que expõem projetos diversificados de várias universidades, todavia a dimensão da docência lhes é transversal, à medida que expõem e refletem sobre a práxis docente em espaços educativos quer sejam formais ou não-formais. A obra está organizada em três eixos:

- O eixo *Extensão, Docência e Formação Docente* se volta às experiências e reflexões sobre os desafios da extensão na profissionalização para a docência, ensejada no encontro e articulação de saberes, na indissociabilidade das dimensões acadêmicas e na construção de uma racionalidade prática e transformadora que dialogue, interroge e proponha leituras transformadoras. As experiências partilhadas nos artigos desta seção envolvem temporalidades e territorialidades diversas e os encontros apresentados entre extensionistas e comunitários reforçam a inerência entre formação e produção de conhecimento, inovação curricular e construção dialógica.
- O eixo *Extensão, Universidade e Escola* aponta discussões acerca das vivências e das experiências de discentes e docentes no

trânsito entre Universidade e Escola. Temos ciência da real importância do envolvimento, principalmente, de nossos discentes com o meio escolar da educação básica, espaço essencial para o crescimento de discussões e de mudanças presentes e futuras. Assim, os artigos que compõem tal eixo dialogam em reflexões sobre realidades vividas e sentidas no campo escolar, com a finalidade de construir pontes, por meio da extensão, interligando sujeitos e sociedade em construção e conhecimento, envolvidos em ambientes dialógicos e interdisciplinares que suscitam para a permanência de uma educação gratuita e de qualidade.

- No eixo *Extensão, Sujeitos Coletivos e Movimentos Sociais* estão elencados os projetos de extensão universitária cujas ações se desenvolvem em diálogo com a sociedade civil organizada, sejam movimentos sociais, grupos ou organizações, que trazem em seu cerne a ação de sujeitos coletivos, com identidade da classe trabalhadora, seja pelos trabalhos que desempenham, ou ainda por suas condições de vida. Nesse eixo, as atividades impactam a docência ao aproximar docentes e discentes, futuros educadores desse conjunto de sujeitos históricos, que lutam, resistem e, na forma de suas (re)existências,

promovem uma troca de saberes em diálogo com a Universidade, a qual, ainda que se dando no âmbito de uma educação não-formal, constitui uma educação popular crítica no sentido cunhado por Paulo Freire, e assim educa futuros docentes para a necessidade do diálogo entre escolas, comunidades e movimentos sociais.

O conjunto dos projetos nos permite refletir sobre importantes impactos da extensão na formação e na profissionalidade docente, dentre os quais destacamos:

- o fortalecimento dos encontros entre a dimensão científico-acadêmica e o conhecimento escolar e comunitário, bem como o reconhecimento das especificidades e contextos de produção desses conhecimentos;
- uma maior compreensão do mundo do trabalho e das dinâmicas da realidades educacionais e sociais nas quais esses(as) futuros(as) docentes estarão brevemente inseridos(as), realidades sujeitas e produtoras de condições históricas e situacionais que demandarão a sistemática reflexão sobre a prática docente nesses espaços de atuação;
- uma análise crítica permanente sobre as experiências acumuladas, o sentido prático de determinados saberes, a relação teoria-prática nos conteúdos específicos da formação, bem como sobre a instrumentalização desses saberes para a construção de ensinamentos escolares;

- a concepção de currículo que supere a dimensão tecnicista voltada para a lógica do mercado, compreendendo a formação curricular como interação entre conteúdos e vivências educativas, estimulando o princípio da autonomia e a capacidade reflexiva e criadora;
- uma maior vivência acadêmica, fomentada pela pesquisa sobre a realidade das comunidades, das escolas e da formação docente, proporcionadas pela incursão nesses territórios;
- uma criação e ampliação de ambientes voltados à dimensão teórico-prática e interdisciplinar na formação docente, consolidando a missão primordial da profissionalização para a docência, sobretudo no contexto regional onde se inserem os projetos e nos quais as licenciaturas precisam qualificar suas ações, não apenas no âmbito da construção de conhecimento, mas de uma formação docente socialmente comprometida;
- uma exortação à função social desempenhada pela Universidade na agregação e articulação de saberes e fazeres ligados aos processos educativos, bem como ao planejamento e à gestão de processos territoriais e urbanos;
- a contribuição nos processos de democratização, produção e difusão do conhecimento entre sujeitos universitários e não-universitários;
- o alicerçamento da tríade ensino-pesquisa-extensão, a partir da produção dialógica de conhecimento, bem como da partilha desse nos diversos ambientes sociais e institucionais;

- a construção e consolidação de alianças intersetoriais, interorganizacionais e interprofissionais, no sentido de uma extensão universitária transformadora e articulada às dinâmicas territoriais e regionais e aos anseios das comunidades e grupos sociais, considerando a dimensão política da universidade no contexto da sociedade.

Esperamos que as reflexões e experiências reunidas neste material possam contribuir com o movimento e a história da Extensão Universitária, amparada no protagonismo discente, docente e comunitário, e no exercício da formação integral e transformadora. Cremos na racionalidade dialética e dialógica como alicerce dessa formação docente, a partir da qual encontros de fazeres e saberes vão estabelecendo um novo mundo possível. São esses encontros que nos anunciam, apesar de todo o desmantelamento das políticas conquistadas, um amanhã que vai chegar.

“Faz escuro, mas eu canto
Por que amanhã vai chegar.
Vem ver comigo companheiro,
Vai ser lindo, a cor do mundo mudar.
Vale a pena não dormir para esperar,
Porque amanhã vai chegar”.
(Thiago de Mello)

A apresentação deste livro foi escrita no ano de 2021, quando ainda lutávamos e "esperancávamos" por democracia e pelo fortalecimento da Universidade Pública a qual esperamos que seja cada vez mais extensionalizada e comprometida com a justiça e a transformação social no âmbito do projeto político vitorioso em 2023.

Sumário

EXTENSÃO, DOCÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO AÇÃO EDUCATIVA PARA NOVAS FORMAS DE SER, LER E INTERVIR NO MUNDO * 25

*Cícero Nilton Moreira da Silva
Maria Anezilany Gomes do Nascimento
Sheila Kelly Paulino Nogueira*

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A INTER-RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE * 48

*Diana Nara da Silva Oliveira
Sandra Maria Gadelha de Carvalho
João Paulo Guerreiro de Almeida
Ângela Thais da Silva Brito*

EXTENSÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA UNILAB * 71

*Eduardo Gomes Machado
Maria Valdelia Carlos Chagas de Freitas
Stefania Maria Francolino da Silva*

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PEDACINHOS DE EXPERIÊNCIAS ENTRE HISTÓRIA E CINEMA * 96

*Ivaneide Barbosa Ulisses
Mauro Henrique de Moura Sousa
Celiana Maria da Silva
Bruna Martins de Oliveira Ferreira*

**ENTRE RELATOS E EXPERIÊNCIAS NO PROJETO DE
EXTENSÃO LABORATÓRIO DE LIBRAS * 111**

*Leda de Jesus Batista de Lima
Maira Pereira Felix
Maria Rerbelânia de Souza Pereira
José Marcos Rosendo de Souza*

**ENCONTROS (TRANS)FORMATIVOS DE
EDUCADORES: CELEBRANDO A VIDA! * 125**

*Gardenia Maria de Oliveira Barbosa
Paula Pereira Scherre*

**DE QUE EXTENSÃO ESTAMOS FALANDO OU PARA
ONDE ESTAMOS REMANDO COM O BARCO DA
CURRICULARIZAÇÃO? * 143**

Catarina Farias de Oliveira

EXTENSÃO, UNIVERSIDADE E ESCOLA

**REGISTRAR MEMÓRIAS E CONHECER HISTÓRIAS:
VIVÊNCIAS DE CAMPONESES EM COMUNIDADES
DA CHAPADA DO APODI, NOS MUNICÍPIOS DE
LIMOEIRO DO NORTE E QUIXERÉ-CE * 170**

*Elisgardênia de Oliveira Chaves.
Joermison de Souza Pitombeira.*

**AS CIÊNCIAS NO CAMPO E A CONTEXTUALIZAÇÃO
DO ENSINO * 187**

Marcia Freire Pinto

CLUBE DE LEITURA DE CAMPOS SALES * 206

Andréia Araújo da Nóbrega

**FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICA E CRÍTICA: A
EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO UERN VAI
À ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA * 226**

*Iasmin da Costa Marinho
Emanuela Rútila Monteiro Chaves*

**EXTENSÃO, SUJEITOS COLETIVOS
E MOVIMENTOS SOCIAIS**

**O PRONERA/UECE: MAGISTÉRIO DA TERRA EM
FOCO, HISTÓRICA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO
COM MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO * 247**

*José Ernandi Mendes
Lia Pinheiro Barbosa
Célia Maria Machado de Brito*

**EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO NA DOCÊNCIA:
MAPEAMENTO DO TERRITÓRIO DO ACAMPAMENTO
ZÉ MARIA DO TOMÉ, CHAPADA DO APODI,
LIMOEIRO DO NORTE (CE) * 267**

*Maria Lucenir Jerônimo Chaves
Mariana Monteiro Navarro de Oliveira
Claudio Antonio Vieira da Silva*

**PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO
POLÍTICO-SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS (EJA) EM LIMOEIRO DO NORTE-CE * 290**

*Samara da Costa Silva
Jaiane Tatiele Alexandre Barboza Soares
Marcos Adriano Barbosa de Novaes*

**VIVAA PALAVRA! EXTENSÃO POPULAR COMO ESPAÇOS
DE ESPERANÇA NO MUNDO DAS LETRAS * 309**

Claudiana Nogueira de Alencar

**PARTICIPAÇÃO POPULAR E PRÁTICAS
EMANCIPATÓRIAS: HISTÓRIA RECENTE DOS
MOVIMENTOS POPULARES EM FORTALEZA * 340**

*Virginia Márcia Assunção Viana
Maria Ercília Mendonça Maia
Luz Elena Dos Santos Marin*

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM O GRUPO DAS
MULHERES DO ACAMPAMENTO ZÉ MARIA DO
TOMÉ: RESISTÊNCIA E AGROECOLOGIA * 366**

*Francisca Aline Silva Batista
Leda de Jesus Batista de Lima
Sandra Maria Gadelha de Carvalho*

**EXTENSÃO, DOCÊNCIA E
FORMAÇÃO DOCENTE**

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO AÇÃO EDUCATIVA PARA NOVAS FORMAS DE SER, LER E INTERVIR NO MUNDO

Cícero Nilton Moreira da Silva
Maria Anezilany Gomes do Nascimento
Sheila Kelly Paulino Nogueira

1 INTRODUÇÃO

Este artigo parte da ideia da extensão universitária como ação educativa, dialógica, participativa e mobilizadora de conhecimentos e transformações nas realidades nas quais são realizadas. Pensada a partir da geografia, a extensão que costura as travessias presentes nesse texto acontece como educação geográfica empenhada na construção do pensamento espacial. A partir de três experiências extensionistas, realizamos uma breve reflexão sobre como a extensão interroga à ciência geográfica e à formação inicial sobre a constituição da profissionalidade docente no sentido da formação de um pensamento espacial crítico, capaz de ler o mundo e intervir sobre ele, em suas múltiplas escalaridades e complexidades.

2 EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA NA ATUALIDADE E A EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES (AS) DE GEOGRAFIA

O *Leitmotiv* para a reflexão que origina este artigo está em torno de quais são as finalidades da Educação em Geografia na atualidade, o que de algum modo sempre esteve constituindo nossas preocupações desde quando o ensino de geografia entra nas nossas vidas. Na sala de aula, na elaboração de conteúdos educacionais, no compromisso com a educação, na formação e no futuro desses sujeitos no contexto do século XXI, na profissionalização docente em geografia, nas nossas práticas pedagógicas e nos nossos currículos, tanto do ponto de vista da concepção quanto desse currículo em vida, em movimento. Esta questão ontológica, de algum modo, nos acompanha e tem nos mantido vigilantes sobre o sentido dessa educação geográfica.

Trata-se de pergunta emblemática sobre qual o papel da geografia e que nos é bastante familiar, desde que o geógrafo Yves Lacoste (1985) nos ofereceu a sua análise iconoclasta, como classificam os franceses, de repreensão da “geografia dos professores”, que surgiu no século XIX na Alemanha e na França, e aos poucos se tornou um discurso ideológico, mascarando a importância política de qualquer reflexão sobre espaço, ao mesmo tempo em que Lacoste nos mostrou que havia também uma outra geografia, mais antiga e ainda atual... ah, e como ela é atual nos

dias de hoje: a geografia como um conjunto de representações e saberes relacionados com o espaço, constituindo conhecimentos estratégicos utilizados pelas minorias dominantes. E aqui, chegamos àquilo em que consiste a finalidade da Geografia: saber pensar o espaço para nele poder intervir.

Aliás, esse era o exercício empreendido por Lacoste, quando ele insistia que as questões levantadas pela geografia, sejam elas de natureza geopolítica, ambiental, econômica ou cultural, pertencem a todos os cidadãos, e não apenas às minorias dirigentes.

Esse exercício nos parece muito oportuno como um passo essencial para a extensão, caso da extensão universitária defendida pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (1987, p. 11), que preconizava uma produção de conhecimento “resultante do confronto com a realidade brasileira e regional e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade”.

Assumimos, portanto, por meio desta reflexão a defesa de uma educação geográfica e de uma profissionalização para a docência em geografia socialmente referenciada. O papel de pensar o espaço é inerente a essa nossa defesa. Um bom caminho para construir esse pensamento (espacial) nos é ilustrado nas palavras de Massey (2008, p. 19):

Há muito tempo venho pensando sobre o “espaço”. Mas, geralmente, chego a ele indiretamente, através de algum outro tipo de envolvimento: as batalhas em torno da globalização, a política do lugar, a questão da desigualdade regional, o envolvimento com a “natureza”, enquanto caminho pelas colinas, a complexidade das cidades. Apontando coisas que não parecem muito corretas. Perdendo debates políticos porque os termos não se adaptam ao que eu estou lutando para dizer. Encontrando-me perdida em sentimentos aparentemente contraditórios. Foi através dessas constantes reflexões — que, às vezes, parecem não conduzir a lugar algum, mas em outras sim — que me convenci de que não só os pressupostos implícitos que fazemos em relação ao espaço são importantes, mas também que, talvez, fosse produtivo pensar sobre o espaço de maneira diferente.

Esse pensamento espacial, indissociável de uma visão integrada da dimensão social, das transformações nas formas de uso e ocupação do espaço, dos acessos desiguais e das conflitualidades resultantes desses modos de uso e ocupação, nos impelem à outra questão chave desse texto: que geografia para qual extensão?

Os projetos e experiências apresentados a seguir são uma forma de partilhar como essas perguntas-chave mobilizaram a intervenção docente das autoras e do autor para uma educação geográfica extensionista.

São projetos de extensão concebidos e realizados por docentes de Geografia vinculados a duas universidades estaduais. Foram desenvolvidos em territórios urbanos e rurais do Rio Grande do Norte e do Ceará, nomeadamente no Alto Oeste Potiguar e no Baixo Jaguaribe, no período compreendido entre 2006 e 2020. Os três projetos, a despeito de suas especificidades, guardam importantes pontos comuns, destacando-se:

- a) o seu desenvolvimento em dois *campi* marcadamente vocacionados para a formação docente;
- b) a localização no interior do semiárido nordestino;
- c) a característica de centralidade urbano-regional dos dois municípios onde foram desenvolvidos, a saber, o município de Pau dos Ferros/RN e o de Limoeiro do Norte/CE, ambos ocupando na rede urbana os papéis de “teatro de acumulação” e de “centro de difusão” de capital, serviços, pessoas e conhecimentos (Souza, 2003).

3 A EXTENSÃO EM GEOGRAFIA NO CAPF/ UERN E NA FAFIDAM/UECE

De acordo com o Plano Nacional de Extensão, a extensão universitária se define como prática acadêmica que interliga a Universidade nas suas atividades de ensino e pesquisa com os saberes e contextos comunitários. Compreende-se, portanto, pautada na consciência de que esse conhecimento e a formação

profissionais precisam estar alicerçados no compromisso entre universidade e sociedade. A universidade, portanto, assumindo o papel e o desafio de promover processos de humanização das práticas dos sujeitos, em seus diversos contextos, sob a ótica da transformação social (Silva; Nascimento, 2008).

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e a Universidade Estadual do Ceará (UECE), reconhecendo a Extensão Universitária como um processo científico, cultural e político amparado na dialogicidade e na formação acadêmica humanizada e cidadã, têm desenvolvido nos últimos anos com maior intensidade programas, projetos e ações voltadas aos eixos defendidos pela Política Nacional de Extensão Universitária e que nos são muito caros na formação docente em Geografia: cultura, direitos humanos e justiça, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia, produção e trabalho.

Compreendendo a importância da associação entre eixos temáticos e o papel da formação docente em Geografia nos contextos socioespaciais dos cursos de Licenciatura referidos neste artigo, passamos a apresentar as experiências extensionistas desenvolvidas pelo Curso de Licenciatura em Geografia da UERN, no Campus Avançado de Pau dos Ferros (CAPF) e pelo Curso de Licenciatura em Geografia da UECE, na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (Fafidam).

3.1. Intervenções extensionistas no Alto Oeste Potiguar

Os processos e as práticas socioespaciais engendradas na região do Alto Oeste Potiguar, onde está localizado o CAPF/UERN, são fruto da forma como se realizam historicamente a formação desse território, encravado no sertão semiárido nordestino, cujo padrão de (re)ocupação se deu através da agropecuária e da fundação de pequenos núcleos urbanos e fazendas, seguindo os caminhos do gado. Diversos problemas resultam desse padrão de (re)ocupação territorial, cabendo destacar as vulnerabilidades e limitações de ordem natural (degradação intensa dos solos, da vegetação e dos recursos hídricos), problemáticas de ordem social, econômica e político-cultural, como a concentração de terra e de renda, as limitações na política de planejamento urbano, a centralização das atividades econômicas (principalmente, no setor de comércio e serviços) no município de Pau dos Ferros, dentre outros.

Nesse sentido, as ações, sobretudo de caráter extensionista, levaram em consideração a tessitura das problemáticas referidas, tentando resgatar o papel social dos sujeitos envolvidos no processo de conhecimento sobre a realidade que se almeja refletir e nela intervir.

No universo das problemáticas sobre as quais o curso de Licenciatura em Geografia do CAPF pode intervir, destacam-se aqui dois projetos de ação ex-

tensionista. Ambos estão voltados à dimensão da gestão comunitária e utilizam a metodologia participativa de mobilização social. São estes: *Diálogos na Reforma Agrária* e *Leitura e intervenção comunitária no Riacho do Meio, Pau dos Ferros/RN*. Os projetos resultam da experiência profissional e da vivência dos respectivos docentes em processos participativos de sensibilização e mobilização social, planejamento e intervenção socioespacial, no âmbito: a) dos movimentos sociais no campo; b) da assessoria à construção de planos de desenvolvimento de assentamentos de reforma agrária; c) da elaboração de instrumentos de reforma urbana e territorial e d) da construção coletiva de projetos político-pedagógicos.

3.1.1 DIÁLOGOS NA REFORMA AGRÁRIA

O projeto Diálogos na Reforma Agrária configura-se como uma Atividade Curricular em Comunidade (ACC), criada na UERN através da resolução nº 027/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE) de 21 de julho de 2004. Como componente curricular de natureza optativa, caracteriza-se pela interdisciplinaridade como condição essencial ao exercício da indissociabilidade com a pesquisa e o ensino. Este projeto foi desenvolvido pelo Curso de Geografia do CAPF/UERN, entre os semestres letivos 2006.1 e 2016.2, reunindo acadêmicos dos cursos de Geografia, Pedagogia, Economia, Enfermagem e Letras.

As ações foram desenvolvidas com o grupo comunitário do Assentamento de Reforma Agrária Paraná, localizado no Município de Itaú/RN, a aproximadamente 58 km de Pau dos Ferros/RN. O assentamento, criado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) no ano de 1998 possui área de 960 hectares, onde viviam naquele contexto trinta (30) famílias assentadas.

O projeto de extensão teve como objetivos:

a) Fortalecer a articulação entre a universidade e a comunidade, voltando-se à compreensão da questão agrária no Alto-oeste Potiguar;

b) Relacionar teoria e prática na perspectiva da construção do conhecimento social crítico, através de metodologia participativa;

c) Estimular a participação política e o senso de coletividade para o desenvolvimento local.

A interação dialógica entre os membros do projeto e os comunitários foi condição para a realização desta atividade, que teve como aporte teórico-metodológico a utilização da Intervenção Participativa dos Atores (INPA). (Furtado & Furtado, 2000).

Como resultado da integração entre os sujeitos envolvidos (comunitários, estudantes e docentes) o projeto proporcionou a formulação do *Plano Básico de Atuação Interdisciplinar* e a elaboração do resgate sócio-histórico da comunidade. A ação extensionista mobilizou a criação de subprojetos temáticos, pauta-

dos nos eixos meio ambiente, educação, saúde, produção, lazer e cultura. Mobilizou ainda o incentivo à prática da leitura, da pesquisa e do desenvolvimento da oralidade por intermédio de duas ações: criação da *Biblioteca Comunitária* e da elaboração do *livreto da história da comunidade*, a partir da aplicação da técnica da “linha da vida”, oportunidade através da qual os comunitários mais antigos puderam relatar o processo de (re)ocupação e da criação do Assentamento Paraná.

A consciência crítico-reflexiva sobre a problemática da Reforma Agrária orientou as ações e sinalizou para a criação de futuros projetos de extensão e pesquisa-ação orientados a partir da atuação dialogada dos(as) extensionistas com a comunidade.

3.1.2 Leitura e intervenção comunitária no Riacho do Meio

O Projeto de Extensão *Leitura e Intervenção Comunitária no bairro Riacho do Meio, Pau dos Ferros/RN* surgiu com o propósito de fortalecer e dialogar com a consciência crítica e organizativa da comunidade como condição para o enfrentamento das problemáticas socioespaciais no bairro Riacho do Meio. Também possibilitou a reflexão coletiva sobre a gestão territorial e urbana, na escala do bairro.

O Riacho do Meio é um bairro localizado às margens do Açude 25 de Março e da rodovia estadual RN-

177, onde reside uma população de baixa renda com condições precárias de moradia, saneamento básico, educação e saúde.

Neste sentido, o projeto proporcionou a interação entre a equipe do projeto e os comunitários, visando refletir sobre a produção e gestão territorial urbana, bem como sobre a participação popular, na construção de uma agenda política que pudesse definir objetivos, estratégias e prioridades para o fortalecimento das potencialidades locais.

As fases e atividades voltadas à identificação, problematização e proposição foram planejadas a partir das seguintes estratégias:

a) Formação acerca do que é a ação extensionista, a cidadania, a gestão comunitária e o trabalho popular;

b) Realização de uma agenda de encontros com a comunidade, destacando-se os Seminários Territoriais e as Assembléias Comunitárias, voltados à discussão dos temas *produção trabalho e renda; saúde, educação, segurança, cultura e lazer*.

Destacamos como resultados significativos dessa ação a sensibilização e mobilização da juventude, que estiveram notoriamente ativas nas atividades e metodologias desenvolvidas, orientando os caminhos para a continuidade desta ação por meio do protagonismo juvenil.

Vale a pena registrar as metodologias comuns utilizadas no desenvolvimento dos dois projetos:

a) *Caminhada de Reconhecimento*, atividade que consiste em identificar elementos e processos socioespaciais significativos para reconstruir e comparar registros e dados diversos. As caminhadas se realizaram por intermédio da observação visual direta em relação à paisagem. Para a realização desta atividade foram necessários encontros prévios com as comunidades, com o objetivo de elaborar mapas mentais, croquis e outros materiais de representação e interpretação da informação espacial. Esses materiais produzidos foram fundamentais para orientar as caminhadas de reconhecimento;

b) *Inquirição* acerca de aspectos socioeconômicos, ambientais, políticos e culturais, por meio da aplicação de questionários, cujos dados foram tabulados, sistematizados e analisados de forma participativa entre comunitários e membros do projeto;

c) *Construção da FOFA* (Fortalezas, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças), que consistiu no levantamento e problematização das questões relativas à sustentabilidade do desenvolvimento local, nas dimensões social, econômica, cultural, ambiental e política;

d) *Levantamento dos sonhos*, fase de construção do cenário desejado pelos(as) participantes dos projetos, utilizando a escuta e o registro escrito, através da técnica *Futuro desejado*;

e) *Realização de Rodas de Conversa*, por meio da História Oral, na socialização e no registro dos aspectos da história e da memória local.

Nessa esteira da contribuição da extensão para o fortalecimento da cidadania local, o Projeto Riocho do Meio guarda similitudes com a experiência que apresentamos a seguir, tanto no âmbito de uma gestão democrática e participativa no planejamento urbano e territorial, quanto na construção de novas territorialidades, a partir do fortalecimento da autonomia dos sujeitos para que possamos todos(as) nós sermos, lermos e intervirmos no mundo.

3.2 O Projeto Nós Propomos: cidadania territorial e educação geográfica

O *Nós propomos!* desenvolveu-se Curso de Licenciatura em Geografia da FAFIDAM/UECE no intuito de contribuir com a cidadania territorial local, por intermédio da escola, em Limoeiro do Norte. O projeto se origina em Portugal, na Universidade de Lisboa e se internacionaliza desde 2016 aos dias atuais em instituições de educação superior e escolas no Brasil, Espanha, México, Peru, Laos, Colômbia e Moçambique, bem como em diversas universidades, institutos federais e escolas do Brasil. Chega à FAFIDAM/UECE em 2019.

O Curso de Licenciatura em Geografia da FAFIDAM forma docentes nesta área em cerca de doze municípios da região Jaguaribana, no estado do Ceará. Trata-se de uma região onde a produção do espaço é demarcada por diversos conflitos de ordem étnica e político-econômica, instaurados desde a for-

mação territorial até as dinâmicas contemporâneas, relacionadas à produção agrícola e à reestruturação produtiva nesse espaço urbano-regional. Esse cenário reforça a centralidade da FAFIDAM e do Curso de Geografia na produção do conhecimento sobre as questões socioespaciais do Vale Jaguaribano.

O Projeto *Nós Propomos!* se fundamenta na participação pública no processo de planejamento e desenvolvimento territorial e na inovação na educação geográfica. (CLAUDINO, 2015). Metodologicamente, ampara-se na aprendizagem ativa e na problematização como alavanca desse processo de ensino-aprendizagem. Inspirada nos trabalhos de Mercer (2000); Vygotsky (1962); Webster *et al.* (1996), a aprendizagem geográfica baseada na problematização inicia-se com a identificação de um problema, sucedendo-se ao levantamento e tratamento de informações que possam melhor elucidá-lo para a reflexão e a aprendizagem, criando-se assim um percurso investigativo.

Esse processo ocorre, portanto, a partir de diferentes etapas e elementos constituintes:

a) Indicação de um problema (onde devem estar presentes entre os estudantes os espíritos: da curiosidade, da especulação, da capacidade de elaboração de hipóteses, da conexão com conhecimentos pré-existentes, da identificação e elaboração de questões, etc);

b) Recolha e tratamento das informações (o que envolve a coleta, localização e seleção dos dados);

c) Conexão (essa fase de conexão entre os tipos diversos de dados e conhecimentos coletados e produzidos abrange importantes princípios do raciocínio geográfico, como descrição, explanação, comparação e diferenciação, análise, interpretação e relação entre conhecimento novo e pré-existente, etc);

d) Reflexão crítica (a partir das conexões e análises de dados, a reflexão crítica envolve o senso crítico, bem como a averiguação do que foi aprendido, como se aprendeu e como a investigação poderia ter sido melhor desenvolvida). Essa última fase deve retroalimentar o ciclo investigativo (Roberts, 2003).

No que concerne ao eixo situacional, pedagógico e geográfico da proposta, importa dizer que o projeto intenciona mobilizar habilidades e princípios fundamentais, como localização e representação da informação geográfica, o que pressupõe o envolvimento entre a universidade e a escola, sobretudo a partir do Laboratório de Geografia da Fafidam/Lageo, que ofereceu, além do letramento cartográfico, o suporte das ferramentas de geoinformação necessárias.

O princípio da participação coletiva se materializou em uma rede de sujeitos e instituições, tecida desde as fases de identificação das problemáticas locais e regionais até os momentos de proposição, enfrentamento e elaboração de soluções das questões identificadas. Foram se agregando à rede a Secretaria de Urbanismo e a Secretaria de Educação de Limoeiro do Norte; a Coordenadoria Regional de Educação (Crede

10); o Consórcio de Gestão Integrada dos Resíduos Sólidos de Limoeiro do Norte, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), campus Limoeiro do Norte, além das comunidades escolares das Escolas de Ensino Médio deste município.

Com foco na cidadania territorial e na problematização e proposição de soluções para os problemas urbanos, essa proposta vislumbra uma relação dialógica entre universidade, escola e sociedade, a partir das contribuições da educação geográfica na formação cidadã dirigida à governança e à transformação social.

Uma vez que o propósito maior é conscientizar para a reflexão e o debate coletivo das questões territoriais e urbanas, o *Nós Propomos!* assume um potencial instrumento de interação entre sociedade civil e poder público, no âmbito de uma ampliação e qualificação da participação na gestão. Inicia-se com o levantamento de um problema e da elaboração de uma proposta de estudo desse problema pelos (as) estudantes das escolas, fase em que os conteúdos e conhecimentos de Geografia são significativos na observação e no incômodo científico em torno dos diversos fenômenos geográficos que constituem o mundo vivido desses estudantes.

Esse processo, portanto, tem seu embrião na sala de aula e no espaço escolar. Não obstante, à medida em que impele ao conhecimento, à pesquisa e ao contato com as questões urbanas tendo inclusive ins-

trumentos do planejamento e da gestão como referências norteadoras, expande-se à comunidade e à cidade. Avança no diálogo social não somente na identificação e investigação dos problemas locais, mas na culminância das ações, com a articulação da rede de sujeitos que constituem o espaço urbano, na fase de proposição de sugestões e soluções dos problemas levantados e investigados por esses estudantes.

Portanto, esse diálogo com a sociedade atravessa as diversas fases do projeto, uma vez que ao detectar problemas e sugerir soluções, a constituição da noção de cidadania se fortalece no rumo de uma consciência não apenas individual, mas também coletiva entre comunidade escolar, universidade e sociedade acerca das questões a respeito da degradação ambiental, da crise hídrica, das ocupações irregulares, da participação política, do patrimônio, apenas para citar alguns problemas que foram levantados e investigados entre 2019 e 2020.

3.2.1 Das fases da Ação

As etapas que constituem o projeto sintetizaram-se nas seguintes fases e respectivos procedimentos:

a) Mobilização e formalização. Essa fase envolve um conjunto de atividades:

- anscrição dos (as) estudantes na página do projeto;
- formação dos (as) docentes das escolas envolvidos no projeto sobre a concepção, a metodologia e as atividades envolvidas;

- assinatura de protocolos de cooperação entre escolas, UECE, Universidade de Lisboa e autarquias municipais de Limoeiro do Norte e região do Baixo Jaguaribe envolvidas;

- sessões nas escolas para apresentação da proposta e envolvimento da comunidade escolar.

b) Desenvolvimento do projeto:

- identificação dos problemas locais: utilização de instrumentos de levantamento e sondagem (trabalhos de campo e ferramentas de recolha de dados, como questionários, entrevistas). Um inquérito motivacional abrange esse momento exploratório. Esse instrumento incorporou questões relacionadas às vivências; participações em grupos e associações políticas, culturais; identificação preliminar de problemas locais e/ou de entorno; levantamento das concepções acerca do papel dos agentes de produção do espaço (Estado, cidadãos) no enfrentamento das problemáticas territoriais; verificação dos interesses acerca das potencialidades metodológicas e de intervenção do projeto;

- definição dos temas/problemas e constituição dos grupos de trabalho. Indicou-se, nessa fase, um prazo limite para a apresentação definitiva desse tema/problema e dos grupos nos sítios eletrônicos designados pelo projeto;

- problematização e desenvolvimento metodológico. Um instrumento basilar desse estágio do Projeto é o Plano Diretor Municipal;

- levantamento, recolha, seleção e tratamento de dados. É o momento em que técnicos municipais vão às escolas; estudantes e professores deslocam-se às secretarias e órgãos competentes para coleta de informações.

c) Proposição e enfrentamento das problemáticas: fase de apresentação de soluções, com indicadores de intervenção, considerando dimensões socioambientais, político-culturais e logístico-financeiras;

d) Apresentação das propostas e premiação no *Seminário Nós Propomos!*.

Em 2020, seis projetos foram à premiação. Os(as) estudantes resolveram investigar os seguintes temas nos seus territórios de vivência: gestão dos resíduos sólidos; mobilidade e acessibilidade no espaço urbano; acesso e qualidade da água; patrimônio cultural material e imaterial e queimadas urbanas. Além dos resultados e ganhos na formação e divulgação científica e na interação proporcionada em diversas escalas, vale salientar que o projeto, em 2021, também resultou na criação de uma disciplina eletiva em uma das escolas envolvidas, que passou a dedicar tempo curricular semanal específico para o desenvolvimento de novos subprojetos *Nós Propomos!* em turmas de Ensino Médio. Levou ainda à criação de uma Lei Municipal de Patrimônio Histórico do Cemitério e de uma Igreja de Limoeiro do Norte. A lei foi proposta, aprovada na Câmara e sancionada logo após o *I Seminário Nós Propomos Uece*, realizado em 2020.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, com a partilha dessas experiências, nos agregarmos ao debate sobre o papel social do(a) docente de geografia na produção de um pensamento espacial comprometido com a ação e com a interlocução. Esse pensamento-ação deve articular: a dimensão teórico-prática – imprescindível na qualificação dessa formação docente; os saberes científicos, técnicos e comunitários; a transversalidade e a interdisciplinaridade na construção do conhecimento do mundo e dos sujeitos nesse mundo.

O desenvolvimento das atividades e ações extensionistas nos cursos de Geografia referidos nesse texto seguem a premissa dos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, à produção de registros e à análise de situações-problema que esse(a) futuro(a) docente poderá encontrar no campo de trabalho.

Sob a óptica da construção coletiva do conhecimento, foram valiosas nessas experiências: as metodologias ativas, as narrativas orais e escritas, as produções artístico-culturais, as projeções de cenário e os estudos de caso sobre a realidade local, amparados nas ferramentas de representação e interpretação da informação geográfica.

As relações tecidas entre universidade e sociedade nas escalas da dimensão comunitária e da escola, permitiram: a) impulsionar habilidades de complexidades diversas, como a observação, o registro, a aná-

lise e a interpretação, tendo-se o trabalho de campo como recurso primordial; b) propiciar o encontro de saberes por meio da metodologia participativa, da pesquisa-ação e da Educação Popular; c) contribuir para um maior conhecimento dos diferentes territórios de vida comunitária, delimitados para a ação extensionista; d) ampliar os espaços de diálogo e de interação, valorizando as vivências dos sujeitos participantes – comunitários e membros dos respectivos projetos.

Para a execução da proposta de trabalho dos projetos, tornou-se de fundamental importância a construção coletiva dos conceitos de *participação*, *planejamento*, *gestão e comunidade*, bem como a reflexão sobre o temário das *políticas públicas territoriais e do Planejamento e Gestão Comunitária*. Nesse percurso a trajetória das coordenações dos projetos de extensão partilhados, em processos participativos de mobilização social, planejamento e intervenção socioespacial, tornou-se facilitadora na mediação da ação extensionista.

Considera-se, ainda, que o respeito às temporalidades e às territorialidades das comunidades envolvidas foi e é condição absolutamente necessária, além de outros compromissos que os sujeitos desta ação devem assumir, ao longo das experiências realizadas.

A busca pela interdisciplinaridade e integração entre extensionistas e comunitários, assim como o convívio a partir de atividades de sociabilidade, fortaleceram os laços identitários e as relações de confiança, necessários à concretização de quaisquer ações desta natureza.

Retomando então a pergunta que fizemos no começo desse texto – que Geografia para qual extensão? – encontramos algumas respostas ao olhar para os frutos colhidos a partir dessas três experiências e do que elas oportunizaram, no âmbito das articulações tecidas e da missão primordial da profissionalização para a docência em Geografia. Uma formação referenciada numa racionalidade prática e transformadora não pode abrir mão de um pensar geograficamente sobre o mundo e de uma postura extensionista que dialoga, interroga e propõe leituras e transformações para esse mundo.

REFERÊNCIAS

CLAUDINO, Sérgio. A educação geográfica em Portugal e os desafios educativos. **Giramundo**, v. 1, n. 2, p. 07-19, 2015.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS,1, 1987, Brasília, DF. **Encontro**: conceito de extensão, institucionalização e financiamento. Disponível em: <https://www.ufmg.br/proex/re nex/images/documentos/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2020.

FURTADO DE SOUZA, J. R. de. & FURTADO, E. D. P. **A intervenção participativa dos atores – INPA**: uma metodologia de capacitação para o desenvolvimento sustentável. Brasília: Instituto Interamericano de Cooperação para a Agricultura, 2000.

LACOSTE, Y. **La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre.** Éditions La Découverte, 1985.

MASSEY, D. **Pelo espaço:** uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

MERCER, N. **Words and Minds:** how we use language to think together. London: Routledge, 2000.

ROBERTS, Margaret. **Learning Through Enquiry.** Sheffield: The Geographical Association, 2003.

SILVA, C. N. M. da; NASCIMENTO, M. A. G. do. Do direito à cidadania à consciência de mudar o mundo: um olhar sobre experiências metodológicas de extensão do curso de geografia do CAMEAM/UERN. In: **Anais do VI Seminário de Metodologia para Projetos de Extensão (SEMPE)**, UFScar: São Carlos, SP, 2008.

SOUZA, M. L. **ABC do desenvolvimento urbano.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEBSTER, A., BEVERIDGE, M.; REED, M. **Managing the Literacy Curriculum.** London: Routledge, 1996.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A INTER- RELAÇÃO COM A FORMAÇÃO DOCENTE

Diana Nara da Silva Oliveira
Sandra Maria Gadelha de Carvalho
João Paulo Guerreiro de Almeida
Ângela Thaís da Silva Brito

1 NOTAS INTRODUTÓRIAS

O presente trabalho tem por objetivo analisar o papel da extensão universitária e a inter-relação com a formação docente na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, campus da Universidade Estadual do Ceará. Para isso, partimos de experiências vivenciadas em projetos de extensão desenvolvidos no âmbito do Laboratório de Estudos da Educação do Campo – LECAMPO, vinculado ao curso de Pedagogia da FAFIDAM, bem como de reflexões experienciais da pesquisa de campo nas comunidades rurais onde são desenvolvidos os referidos projetos.

Em termos metodológicos, este é um trabalho de cunho qualitativo, utilizando-se da revisão bibliográfica a partir das reflexões de Mendes e Carvalho (2009), Carvalho (2017) e Carvalho e Mendes (2015) para compreender a extensão universitária; também

recorremos a Freire (2013, 2011, 1997), na busca de compreender a formação de professores a partir das contribuições da extensão. Empregamos ainda a pesquisa de campo, buscando refletir sobre as inter-relações construídas a partir da participação dos graduandos e graduandas da FAFIDAM com a extensão universitária e formação docente, utilizando entrevistas com bolsistas e ex-bolsistas dos projetos, análise dos diários de campo utilizados pelos mesmos, reflexões a partir dos momentos formativos e observação do processo de formação docente.

De acordo com o disposto da Constituição Federal de 1988, no artigo 207, “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (Brasil, 1988). Desta forma, seja em cursos de bacharelado ou de licenciaturas, deve-se observar o tripé formado pelas dimensões do ensino, pesquisa e extensão, na tentativa de aprofundar o processo formativo dos graduandos/as a partir de experiências reflexivas envolvendo a universidade e a sociedade, a fim de contribuir com a transformação das condições de vida dos sujeitos envolvidos nesse processo de formação do ser social. Sendo assim, a Política Nacional de Extensão apresenta como objetivos “reafirmar a Extensão Universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, além de indis-

pensável na formação do estudante, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade” (FORPROEX, 2012, p. 09).

Estas três dimensões objetivam a preparação do corpo discente não somente para atuar em uma determinada área profissional, mas também constituir-se com uma percepção crítica perante à sociedade na qual está inserido, pois conforme argumentam Assis e Bonifácio (2011, p. 38), “[...] quando tratamos de formação, compreendemos não só a formação para o futuro mundo do trabalho, mas também para a vida, para o crescimento como cidadão, capaz de intervir na realidade em que vive”, capaz de transformar seu entorno e possibilitar a construção de realidades dignas para a vida.

Nesta perspectiva, Paulo Freire (2016) defende a educação como possibilitadora da compreensão das causas dos problemas sociais. Segundo esse paradigma educativo, o/a professor/a poderá mediar situações de aprendizagem intercaladas com reflexões sobre a sociedade em que se vive, extrapolando, o que Freire denomina como “educação bancária”, na qual os educandos são considerados um “banco de armazenamento de dados”, sem integrar o conteúdo estudado à realidade em que se insere. Em contraposição, Freire (1996, p. 28) analisa:

O educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar.

Coadunando-se às considerações de Freire (1996), acima expostas, propõe-se ao/à educador/a estimular nos seus alunos a sagacidade em aprender, evitando dessa forma, ser apequenado como um receptáculo de acúmulo de conteúdo. Neste sentido, torna-se imperativo que um dos principais objetivos do/a professor/a seja contribuir para que os/as alunos/as analisem o que está sendo estudado, e estimular sua curiosidade para investigar os conhecimentos existentes, inclusive para além dos muros da escola.

Segundo Silva (1997), a extensão funciona como uma via de duas mãos, ou seja, um sistema de cooperação entre a universidade e a comunidade, proporcionando uma experiência real, uma interação mútua entre as partes, assim gerando uma troca de conhecimentos e valores. Se por meio da universidade, os alunos têm a oportunidade de construir novos conhecimentos, com a extensão é possível realizar um compartilhamento desse novo saber ou ar-

ticular os saberes populares e os acadêmicos. Dessa forma, Mendes e Carvalho (2009, p. 83) afirmam que “é oportuno lembrar que, não raro, defende-se a extensão como forma de inter-relacionar universidade e sociedade”.

Todavia, esta concepção de extensão nem sempre adveio do respeito à diversidade epistemológica das comunidades. Segundo Melo Neto (2001 apud Mendes; Carvalho, 2009, p. 90):

A extensão surge com as características do assistencialismo, clientelismo, a prestação de serviços, ofertas de cursos acadêmicos em localidades distantes, próximo ao sentido de campus avançado ou até com conotações político-ideológicas.

A extensão surge no país a partir do viés assistencialista na universidade com caráter elitista, porém dadas as contribuições de Freire e dos movimentos de educação popular a partir da década de 1960, buscou-se dar um novo sentido a este paradigma, popularizando-se nas comunidades rurais e periféricas. No mesmo íterim, Freire (2011) explicita algumas das possibilidades semânticas da palavra extensão, mas aqui restringimo-nos à extensão universitária. Nessa obra, o autor se debruça sobre a concepção de extensão, voltando-se ao sentido do conhecimento e destacando que não existe conhecimento superior.

Assim, o real sentido da extensão é promover uma interação, uma partilha igualitária entre educador/a

e educando/a, compreensão que traz a comunidade como educadora e a universidade como educanda e vice-versa, portanto, não se deve dissociar ou sobrepor esses sujeitos. Não obstante, torna-se importante na vida dos estudantes em aspectos como envolvimento com as atividades acadêmicas, construção de arcabouço teórico, desvelamento do real, cuja leitura e reflexão poderá oportunizar aos participantes adquirir conhecimentos importantes, seja a quem irá participar das atividades, construir aprendizados ou realizar o trabalho considerado comunitário, seja aos sujeitos presentes na comunidade, partilhando os variados tipos de conhecimento e saberes.

O papel da extensão surgiu como uma ferramenta para unir o ensino e a pesquisa na intervenção na sociedade na qual a universidade está inserida. Na resolução de nº 7 de 2018, define extensão como:

Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (BRASIL, 2018).

No meio acadêmico, foco desde trabalho, a extensão aparece como indutora da pesquisa, criando condições para o reconhecimento do real vivido pelos sujeitos. No ensino, surge como ferramenta de fortalecimento do acesso ao conhecimento, uma vez que a grade curricular sozinha não o supre. Não obstante, desperta-se para um ensino humanizado, contextualizado, significativo e interdisciplinar. Assim, Freire (2011) define extensão como ação educativa, que através dos seus métodos possa mudar o ser humano e que por conseguinte, possa transformar o mundo em que está inserido.

2 RESSIGNIFICANDO TEORIA E EMPÍRIA: ASPECTOS DOS PROJETOS DESENVOLVIDOS NA FAFIDAM

Os projetos de extensão sobre os quais tecemos reflexões são desenvolvidos no âmbito do *Laboratório de Estudos da Educação do Campo – LECAMPO*, um laboratório misto que inclui ensino, pesquisa e extensão. Embora vinculado ao curso de pedagogia da FAFIDAM e ao Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE/UECE) desenvolve atividades conjuntas com outros cursos do centro e instituições, como Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, Universidade Federal Rural do Semiárido – UFERSA, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE, Escola Família Agrícola (EFA) Jaguaribana

Zé Maria do Tomé, Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte, Movimento 21, Grupo de Estudos NATERRA. O espaço foi pensado a partir de 2008 e já surgiu com a característica da extensão, pois desde o início desenvolve projetos voltados ao fortalecimento das relações universidade/comunidade.

As reflexões para este trabalho surgem a partir do desenvolvimento de dois projetos específicos, o primeiro intitulado: *Escola, Meio Ambiente e Vida: Reconstruindo saberes e caminhos*, desenvolvido na cidade de Limoeiro do Norte – Ceará, no acampamento Zé Maria do Tomé, a partir de 2016. O segundo projeto intitulado: *Juventude camponesa: Formação e autoformação para a construção do pensamento crítico e uma educação do/no campo*, nos anos de 2018 e 2019, desenvolvido na Escola Nossa Senhora do Livramento, localizada no Assentamento Bela Vista, cidade de Jaguaruana – Ceará, ambos coordenados pelas co-autoras deste trabalho.

São dois projetos de extensão que apresentam objetivos distintos, porém se apoiam teórico e metodologicamente na teoria dialógica de Paulo Freire quando assumem a necessidade de compreender a realidade, desvelá-la para transformá-la, ressaltando a relevância, principalmente por trabalhar em áreas que são muitas vezes negligenciadas pelo Estado, a exemplo da zona rural.

O principal objetivo dos projetos é possibilitar experiências formativas com os(as) moradores(as) da

Chapada do Apodi, em particular com os(as) trabalhadores(as) do campo e jovens do Acampamento Zé Maria do Tomé e do Assentamento Bela Vista, sobre a educação do campo e suas inter-relações com a educação popular e a agroecologia, além de contribuir com uma formação docente crítica e transformadora dos/as graduandos/as do curso de pedagogia. Desse modo, teceremos reflexões sobre as ações educativas desenvolvidas pelos projetos em questão, possibilitadoras de processos formativos para os/as graduandos/as, professores/as e os sujeitos das comunidades participantes dos projetos.

A partir das atividades formativas desenvolvidas no âmbito da universidade, como estudos, oficinas, debates e produções escritas ou no âmbito comunitário como visitas, oficinas, participação nas atividades, notamos uma necessidade mais urgente em trabalhar com as mulheres do acampamento, tendo em vista que elas são responsáveis pelo fortalecimento da construção e desenvolvimento da transição agroecológica no acampamento. A partir das visitas para compreender as dificuldades que os acampados e acampadas enfrentam, tivemos a oportunidade de conhecer o grupo *Mãos que criam*, formado pelas mulheres do acampamento Zé Maria do Tomé.

O acampamento recebeu esse nome para homenagear o camponês José Maria Filho, mais conhecido como Zé Maria do Tomé, um trabalhador rural que lutou contra a pulverização aérea de agrotóxicos

pelos latifundiários, que culminava na contaminação da água, do solo e do ar e comprometia a saúde dos moradores da Chapada do Apodi. Como afirma Carvalho (2017, p. 134):

O acirramento das questões focalizadas, principalmente, quando os agricultores se contrapõem ao modelo de produção com uso massivo de agrotóxicos através da pulverização aérea que os expulsa de suas terras tornando-os subalternos e convertendo-os em força de trabalho assalariado, eclodiu no assassinato brutal, com vinte e cinco tiros, do líder comunitário e ambientalista José Maria do Tomé no município de Limoeiro do Norte em 21 de abril de 2010.

Após a morte do líder comunitário, como forma de resistência dos camponeses e camponesas da Chapada do Apodi, observou-se o empenho das comunidades e de diversos setores vinculados à academia e à Igreja Católica, na perspectiva de levar adiante a luta de Zé Maria. Com isto, foi criado o Movimento 21 (M21), decisivo para a articulação das próximas ações dos movimentos sociais, entidades educacionais e camponeses. Em 2014, os trabalhadores e trabalhadoras ocuparam as terras próximas a grandes empresas do agronegócio e nomearam o local como Acampamento Zé Maria do Tomé. De acordo com Carvalho (2017, p. 139), “essa conjuntura tomou a decisão do engajamento na promoção de atividades públicas nos dias 21 de cada mês, como forma de

pressionar os poderes públicos afim de identificar e penalizar os criminosos como dar prosseguimento a essas lutas”.

O acampamento Zé Maria do Tomé, fruto da luta dos trabalhadores e trabalhadoras da Chapada do Apodi, tem sua organicidade a partir do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), um dos movimentos mais populares na luta pela Reforma Agrária no país. De acordo com Freitas (2010, p. 147), “o uso indiscriminado de agrotóxicos na Chapada é amplamente divulgado na imprensa cearense e em pesquisas científicas que demonstram os riscos à saúde e ao ambiente”.

O grupo de mulheres “Mãos que criam” surgiu a partir da necessidade de reunir as mulheres do acampamento para produzir os seus artesanatos e os alimentos agroecológicos, bem como divulgar em âmbito local os trabalhos produzidos no acampamento. De acordo com Silva (2019, p. 118), “a atividade vem oportunizando aprendizagens no sentido da compreensão da realidade patriarcal e capitalista”. Uma das acampadas em um encontro formativo relatou: “quando se fala do acampamento diz que aqui só tem homens e marginais”, assim, reduzindo a participação das mulheres nas lutas. Neste sentido, buscar formas de articular a extensão universitária à luta e participação das mulheres na transição agroecológica é imprescindível para que a Reforma Agrária ocorra de forma concisa e não relegada apenas ao

gênero masculino. Por isso, o grupo tem apoio de algumas instituições, como o LECAMPO, que realizam oficinas e momentos formativos com as mulheres e, posteriormente, com todos os acampados tratando sobre a importância da mulher na sociedade atual e na agricultura familiar.

Na sociedade atual, cujas bases advêm do patriarcado, embora se lute por direitos iguais, o homem exerce o papel de dominador, de chefe da família, relegando à mulher o papel de mãe, dona de casa e educadora. Embora esta realidade venha se transformando ao longo da história, ainda torna-se imprescindível o olhar atento e combativo às expressões do machismo no campo e na cidade. Desta forma, é necessário que as atividades de extensão, as pesquisas acadêmicas e a formação docente trabalhem sobre as questões de gênero e o papel da mulher na sociedade. Cisne (2013) diz que:

Posteriormente à propriedade privada, as formações sociais tornam-se predominantemente patriarcais, pautadas na superioridade masculina e no direito do homem sobre a mulher, filhos(as), escravos e bens materiais ligados a produção. Se não temos dados históricos com os quais podemos provar que é com a propriedade privada que ocorre a origem da subordinação da mulher, não temos dúvida que, a partir dela, o patriarcado se torna uma grande determinação estrutural (Cisne, 2013, p. 121-122).

A cartilha do *Grupo de Trabalho Política de Classe para as questões Etnicorraciais, de Gênero e Diversidade Sexual* (Andes, 2017, p. 41) traz contribuições para a discussão de gênero na atualidade destacando que “[...] a partir do machismo, como um sistema de representação-dominação, as relações de gêneros são mistificadas e hierarquizadas. Nesse sentido, todo processo educacional na nossa sociedade, seja no âmbito doméstico ou fora dele, carregará essas hierarquizações”. Questões essas, debatidas tanto no âmbito acadêmico como nas comunidades envolvidas, contribuem no processo de formação crítica dos educadores vinculados à FAFIDAM.

O projeto em questão, além de tratar sobre a importância do feminismo e das práticas educativas e formativas existentes na educação formal e não formal, discute temas como a agroecologia, que enquanto paradigma apresenta-se na produção agrícola em desenvolvimento pelo acampamento, pensado especialmente pelas mulheres com auxílio de colaboradores de universidades como UECE, UFC, IFCE. Em termos legais, a Lei 7.794/2012, Art. 2, inciso III, define agroecologia como “aquela que busca otimizar a integração entre capacidade produtiva, uso e conservação da biodiversidade e dos demais recursos naturais, equilíbrio ecológico, eficiência econômica e justiça social” (BRASIL, 2012).

As relações estabelecidas entre universidade e comunidades rurais da Chapada do Apodi tem sido

de grande impacto: “o campo acadêmico também se alarga, incorporando demandas da realidade e realizando em diálogo com elas” (Carvalho, 2017, p. 141), uma vez que já foram produzidos diversos trabalhos acadêmicos, projetos de pesquisa e ações sociais no referido espaço. Não obstante, caminha-se para uma formação de profissionais mais humanizados, professores e educadores sociais que pautam suas práticas a partir de uma sociedade justa e igualitária para todos os sujeitos, independentes de gênero, etnia e classe social. Como afirma Carvalho, os saberes descobertos através da extensão permitem uma formação docente impregnada de compromisso social e político.

Dentre os saberes e aprendizados produzidos no seio dos movimentos sociais populares, é perceptível o desvelamento das relações de poder na sociedade, o funcionamento do aparato estatal, a elaboração de políticas voltadas a seus interesses que transformam e têm contribuído para democratizar a sociedade (Ghon, 2011, apud Carvalho, 2017, p. 138).

A segunda ação em reflexão é o Projeto: *Juventude camponesa: Formação e autoformação para a construção do pensamento crítico e uma educação do/no campo*, cujo objetivo consistiu em possibilitar experiências formativas com as crianças e jovens camponeses estudantes da Escola Nossa Senhora do Livramento, Assentamento Bela Vista, matricu-

lados nas turmas de 8º e 9º ano, dando enfoque à necessidade do autoconhecimento enquanto sujeito do campo e à construção de identidade camponesa. O referido projeto permitiu auxiliar na construção do pensamento crítico e emancipatório, apresentando e defendendo a educação do/no campo como forma de resistência e transformação do campo.

O Assentamento Bela Vista surgiu em 1996 a partir da luta dos moradores de diversas comunidades do município de Jaguaruana, com apoio dos municípios vizinhos e do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST. As terras da Agroindústria Jobrasa, inativas há 10 anos, portanto improdutivas, não cumpriam sua função social, logo estavam passíveis de ocupação. Neste contexto, os moradores resolveram pela ocupação das terras, como destaca Oliveira (2017, p. 60):

Ao chegarem à fazenda Jobrasa os trabalhadores construíram suas barracas de lona, e passaram a viver no acampamento enfrentando muitas dificuldades, passando muita fome e principalmente sede, pois a região não dispõe de água em abundância, somente a cerca de 18 km fica localizado o Rio Jaguaribe, mais conhecido na cidade como Rio Serafim.

Entendemos o processo de ocupação das terras como um momento de resistência, uma das principais estratégias coletivas na luta pela reforma agrária. Assim, através do envolvimento com a pesquisa e com o projeto de extensão, os estudantes puderam

perceber que a criação da referida escola articula-se a um processo de luta pela terra na Fazenda Jobrasa, empenhada por trabalhadores ligados ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Construída pelos camponeses em 1996, juntamente com o Assentamento Bela Vista, a instituição desenvolveu suas primeiras atividades escolares embaixo de pés de mangueira e de lona. Durante 19 anos funcionou em prédios antigos da empresa Jobrasa e somente em 2015, a comunidade foi beneficiada com a construção de um prédio escolar padrão MEC. Atualmente, a escola é parte integrante do Sistema Municipal da Educação de Jaguaruana–Ceará.

Durante os dois anos de execução, o projeto de extensão realizou diversas atividades formativas com os/as estudantes da escola e com os/as bolsistas graduandos/as do curso de pedagogia/FAFIDAM, possibilitando um pontapé inicial na construção da identidade camponesa dos primeiros e da identidade docente crítica e reflexiva aos/às licenciandos/as, ambas empenhadas na transformação social. Contribuiu ainda com a formação de profissionais conscientes do seu papel social, pois ao desvelar o real poderão intervir nas diversas realidades.

Nestes termos, reforçamos nossa compreensão da extensão universitária “como importante prática comunicativa na dimensão do fazer universidade, junto ao ensino e a pesquisa” (Carvalho; Mendes, 2016, p. 115). Para Carvalho e Mendes, os saberes

adquiridos através das práticas extensionistas são muito importantes na formação do indivíduo.

O encanto com o saber produzido nos centros de pesquisa e ensino superior envolve inclusive jovens intelectuais bem intencionados, defensores do direito das camadas populares, e usufruem dos conhecimentos “verdadeiros” produzidos a partir da ciência e da tecnologia, como forma de libertá-los de crendices e superstições (2015, p. 119).

Os saberes vão se dando com as relações estabelecidas entre os sujeitos e contextos, ao que Carvalho compreende que “a educação se manifesta na simples práxis de reunir, dialogar e discutir coletivamente problemáticas acadêmicas e políticas, rompendo as barreiras da perspectiva positivista de “cada coisa no seu lugar”. Isso também impõe desafios e contradições, também educativas” (2017, p. 139-140).

A partir do desenvolvimento do projeto, pudemos observar que a Escola Nossa Senhora do Livramento é uma conquista, porém carrega consigo, o abandono do Estado brasileiro com a educação dos povos oriundos do campo; carrega a marca da ausência de políticas públicas que possibilitem aos camponeses uma vida digna e o sobreviver do seu trabalho, uma vez que não dispõem de itens básicos como saneamento, lazer, saúde, cultura e um currículo contextualizado. Essa realidade vivenciada durante dois anos pelos graduandos e graduandas do curso de pedagogia da

FAFIDAM instigou diversos debates, questionamentos e produções de trabalhos acadêmicos como monografia, artigo, resumos expandidos, apresentações orais em eventos, bem como contribuiu para a mudança de olhar dos professores em formação, pois os mesmos tiveram a oportunidade de debater sobre as reais condições da educação básica em nossa região e, a partir disso, propor saídas possíveis.

3 PONDERAÇÕES FINAIS

Através da participação dos/das licenciandos (as) nas discussões das temáticas educacionais, sociais, políticas e econômicas, foi possível observar um maior nível de interação e vivência com o meio acadêmico, alcançando muitas vezes uma maior aprendizagem, não só em sentido teórico, mas prático, uma vez que estes atuaram de forma mais ativa dentro da universidade e, para além disso, alcançaram a esfera da comunidade. Isto implica até mesmo na formação profissional e humana, principalmente no caso dos que têm contato com experiências educativas fora da universidade.

Através do desenvolvimento das ações, ocorre uma troca de saberes, pois a comunidade também possui uma diversidade de saberes, à qual o licenciando provavelmente não teria acesso se não rompesse a barreira solitária da sala de aula. Desta forma, o conhecimento do real adquirido pelos/as graduandos/as, foi capaz de mudar o ponto de vista

dos/as mesmos/as, incidindo sobre sua forma de desvelar as situações problemas. Nessa conformidade, podemos destacar que a articulação entre extensão e docência possibilita a formação de um/a professor (a) – pesquisador (a), além de contribuir para a construção da identidade docente, influenciando o processo de ação/reflexão dos/as licenciandos (as).

Assim, a extensão universitária, além de proporcionar uma vasta experiência para os educandos e educandas, contribui na descentralização da universidade como espaço detentor do conhecimento. Notamos que a atividade extensionista colabora no desenvolvimento intelectual e político dos alunos, além de integrá-los à sociedade, mostrando que a universidade não é um local fechado e estático. Pelo contrário, a universidade de caráter popular deve buscar, insistentemente, a valorização do conhecimento e da cultura popular.

No curso de pedagogia da FAFIDAM, a extensão permite aos discentes ir além do conhecimento do currículo, permitindo sair dos muros da universidade e possibilitando vivenciar realidades distintas: a luta de diversos movimentos sociais, dentre eles, o MST; a luta feminista na ruptura do patriarcado; a luta contra o fascismo e o negacionismo. Por fim, no tocante às contribuições à formação docente, pode-se perceber que os projetos incentivam aos graduandos e graduandas participantes a executar ações de planejamento, com vistas à elaboração e reflexão sobre as atividades desenvolvidas, através de planos de es-

tudo/aula e projetos de intervenção; desenvolvimento de pesquisas, participações em debates e eventos na promoção do conhecimento, atividades essas inerentes à prática docente.

Concluimos, através das reflexões realizadas a partir dos projetos de extensão desenvolvidos pelo LECAMPO, que a extensão universitária tece muitas contribuições à formação docente e ao fortalecimento da relação universidade-comunidades. Também observamos que a participação nos projetos de extensão colabora significativamente com a formação de profissionais conscientizados, engajados politicamente e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa, ampliando o paradigma teoria/prática no ensino superior e distendendo as relações entre Universidade, graduandos/as e comunidades.

REFERÊNCIAS

ANDES, Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior. **Cartilha do GTPGEGDS “Contra todas as formas de assédio, em defesa dos direitos das mulheres, das/os indígenas, das/os negras/os, e das/os LGBT”**. 2. ed., Brasília, jul. 2017.

ASSIS, R. M. D, BONIFÁCIO, N. A. A formação docente na universidade: ensino, pesquisa e extensão. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 1, n. 3, p. 36-50, set./dez. 2011. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1515/905>. Acesso em: 09 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 7 de 18 de dezembro de 2018**. Instituiu Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Diário Oficial da União, Brasília, 19 de dezembro de 2018, Seção 1, pp. 49 e 50. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=104251rces007-18&category_slug=dezembro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 set. 2020.

BRASIL. Decreto no 7.794, de 20 de agosto de 2012. Institui a política nacional de agroecologia e produção orgânica. **Diário Oficial**, Brasília, p. 4, 21 ago. 2012.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federal do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. Resistência, discurso e identidade: extensão e educação popular no Acampamento Zé Maria do Tomé, Ceará, Brasil. In: (Orgs.) ALENCAR, Claudiana Nogueira; COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; COSTA, Nelson Barros da (Orgs.). **Discurso, fronteiras e hibridismo**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2017.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MENDES, José Ernandi. Extensão e comunicação em práticas educativas com o MST no Pronera-Uece: Dilemas e aprendizados. **Revista Passagens**, -Programa de Pós-Graduação em Comunicação da Universidade Federal do Ceará, v. 6. n. 1, p. 114-137. 2015. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/passagens/article/view/2143>. Acesso em: 10 set. 2020.

CISNE, M. **Feminismo, luta de classes e consciência militante feminista no Brasil**. 2013. 410 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Programa de Pós-Graduação em

Serviço Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: http://www.bdt.uerj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=6406. Acesso em: 10 set. 2020.

FORPROEX, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Política Nacional de Extensão Universitária**. Manaus: 2012. Disponível em: <http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 131 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, Bernadete Maria Coelho. **Marcas da modernização da agricultura no território do perímetro irrigado Jaguaribe-Apodi: uma face da atual reestruturação socioespacial do Ceará**. 2010. 181 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

MENDES, José Ernandi; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. Extensão universitária: compromisso social, resistência e produção de conhecimentos. **Interface: a journal for and about social movements**, v. 1, p. 79-104 (January, 2009). Disponível: <http://www.interfacejournal.net/wordpress/wp-content/uploads/2010/11/interface-issue-1-1-pp79-104-MendesCarvalho.pdf>. Acesso em: 10 set. 2020.

OLIVEIRA, Diana Nara da Silva. **A educação do/no campo em escola de assentamento de reforma agrária em Jaguaruana/Ceará.** 2017. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) -Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2017.

SILVA, Mila Nayane da. **Aprendizados e Insurgências das mulheres na luta pela terra.** 2019. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ensino) - Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Universidade Estadual do Ceará, Limoeiro do Norte, 2019.

SILVA, O.D. O que é extensão universitária? **Ver. Integ. Ens. Pesq. Ext.** v. 3, n. 9, p. 148-9, maio. 1997. Disponível em: http://ecientificocultural.com/edu_sup.htm. Acesso em: 10 set. 2020.

EXTENSÃO, FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DA UNILAB

Eduardo Gomes Machado
Maria Valdelia Carlos Chagas de Freitas
Stefania Maria Francolino da Silva

1 INTRODUÇÃO

Como parte do processo de democratização da Educação Superior no Brasil, ampliando o acesso de segmentos e grupos sociais historicamente excluídos das universidades, foi criada a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) em 2010. Com *campi* implantados no Ceará e na Bahia, essa universidade federal pública detém caráter popular, interiorizado e internacionalizado, com 85,8% dos discentes de graduação presencial autodeclarados negros (pretos e pardos, inclusos quilombolas) e indígenas, originários de famílias de baixa renda ou sem renda declarada. Tendo como missão a cooperação solidária com os países da Comissão dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a instituição possui atualmente 1138 discentes originários de cinco países africanos da CPLP – Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe –, 3794 brasileiros e 12 timorenses. Consi-

derando esse total, 2068 discentes vinculam-se às licenciaturas da instituição – Letras Língua Portuguesa, Ciências Sociais, Sociologia, História, Pedagogia, Química, Matemática, Física, Letras Língua Inglesa e Ciências da Natureza e Matemática. Trata-se, portanto, de uma universidade marcada pela presença de migrantes, com a maioria dos estudantes, inclusive os brasileiros, não sendo originários das cidades onde a universidade está situada.

Nesse contexto, o curso de Licenciatura em Sociologia da UNILAB, constituído em 2014, tem dois grandes objetivos: (1) formar profissionais do magistério para atuarem na Educação Básica nos países que compõem a universidade; (2) formar profissionais para atuarem em organizações do Estado e da sociedade civil, com centralidade em ações educacionais, no âmbito de processos de mobilização social, formação, planejamento e gestão. Com esses objetivos, o curso possui, atualmente, 66 discentes brasileiros e 73 estrangeiros – sendo 56 de Guiné-Bissau, 13 de Angola, 3 de Moçambique e 1 de Cabo Verde –, com a grande maioria situando-se na faixa etária entre 20 e 29 anos. Também cabe considerar que 89 estudantes já foram graduados no curso – sendo 51 guineenses, 28 brasileiros, 5 angolanos, 3 são-tomenses e 2 cabo-verdianos (UNILAB, 2016).

Com esse perfil, o curso busca trazer ao currículo temas por vezes invisibilizados, em uma perspectiva que dialoga com uma pedagogia decolonial ou con-

tracolonial (Mota Neto, 2018; Santos, 2015). Podemos considerar a pedagogia decolonial como capaz de agregar “teorias-práticas de formação humana que capacitam os grupos subalternos para a luta contra a lógica opressiva da modernidade/colonialidade, tendo como horizonte a formação de um ser humano e de uma sociedade livres, amorosos, justos e solidários” (Mota Neto, 2016, *apud* Mota Neto, 2018, p. 6). Quanto ao contracolonial, Santos (2015, p. 38) destaca as tensões, disputas e diferenças “entre as matrizes culturais dos colonizadores e as matrizes culturais dos contra colonizadores [*sic*]”, compreendendo:

[...] por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico [*sic*] em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios (SANTOS, 2015, p. 38).

É nesse contexto que se constitui o grupo Diálogos Urbanos de Extensão e Pesquisas Interdisciplinares, articulando atividades e processos que contemplam vieses educativos, de extensão, pesquisa e produção tecnológica, artística e didática. Parcela dessas atividades e processos vincula-se ao projeto

de extensão, atualmente em sua quinta edição, denominado *Diálogos Urbanos, Direito à Cidade e Fazer a Cidade*. Neste texto, buscamos entender como o grupo impacta a formação e a atuação docente, apresentando referências e/ou disposições que ancoram nossas práticas, em diálogo com as ações extensionistas desenvolvidas. Desse modo, evidenciamos vetores teórico-empíricos capazes de problematizar o lugar da extensão na formação e na atuação docente, considerando a intencionalidade de construção de uma universidade democrática, inovadora e crítica. Tratam-se de reflexões inacabadas, em construção, derivadas de reflexões cotidianas minimamente cumulativas e sequenciais, vivenciadas no cruzamento desse conjunto de atividades e processos.

2 AÇÕES EXTENSIONISTAS EXPERIENCIADAS

Nos últimos anos, temos feito articulações e parcerias com um conjunto bastante variado de agentes acadêmicos e não acadêmicos, inclusive gestores e técnicos estatais/governamentais, movimentos sociais, coletivos de juventudes e lideranças populares; promovendo, desse modo, a partilha de experiências, habilidades, conhecimentos e práticas variadas, em torno de temas considerados relevantes, embora, muitas vezes, subalternizados em universidades mais tradicionais, muito marcadas pela colonialidade. Dentre os temas abordados, sob a forma de rodas

de conversa, seminários, palestras, mesas redondas, audiências públicas e intercâmbios, cabe destacar: (1) *Desafios, Lutas e Direitos das Mulheres: experiências de jovens lideranças brasileiras e africanas*; (2) *Patrimônio e Memória em Periferias Urbanas: desafios, experiências e caminhos*; (3) *Movimentos Sociais, Inovações e Planejamento Urbano*; (4) *Juventudes em Movimento nas Cidades: Brasil e África*; (5) *O racismo pós-apartheid na África do Sul*; (6) *Juventudes, Trajetórias e Experiências de Intercâmbio e Integração*; (7) *Pesquisa, profissionalização e atuação escolar em Sociologia: experiências na França, diálogos com Brasil e África*; (8) *Contracolonização e Saberes ancestrais*; (9) *Soberania cultural, modos de vida e produção de saberes*; (10) *Pensando a África a partir da UNILAB e a UNILAB a partir da África*; (11) *Epistemologia dos terreiros: movimentos sociais e educação*; (12) *A inserção da capoeira no campo da lusofonia*; (13) *Agroecologia e direito a cidade*; (14) *Patrimônio e desenvolvimento urbano: a função social dos museus*; (15) *Conjuntura, o mundo do capital e do trabalho no Brasil*; (16) *Ocupações nas Escolas, Educação e Direitos*; (17) *Cidade, Segurança Pública e Direitos Humanos*; (18) *Reformas neoliberais no Brasil: características, consequências e resistências*; (19) *Fazer cidade: expressões estéticas e investimentos políticos*; (20) *O ensino de Sociologia em tempos de reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular*; (21) *Movimentos Sociais, Inovações e Planejamento Urbano*.

Também realizamos oficinas e cursos, como: *Formação de Pesquisadores Urbanos; Movimentos Sociais e Produção do Espaço Urbano; Mapas Participativos; Formas engajadas, militantes, participativas, politizadas, afetadas... de pesquisar nas ciências sociais; Introdução ao Geoprocessamento: Trabalhando com QGIS; Movimentos sociais e a universidade: entre a educação popular, a pesquisa-ação e a extensão inovadora.*

Queremos destacar particularmente três experiências:

- O curso *Fortalecimento Político das Mulheres para garantir e ampliar os direitos, promover a igualdade no mundo do trabalho e a autonomia econômica*, realizado em parceria com o Sindicato dos(as) Servidores(as) Públicos(as) Municipais de Barreira e Acarape (SINSEMPA). Nesse curso, as mediadoras educacionais – discentes do Bacharelado em Humanidades e das Licenciaturas em Sociologia e em História –, conduziram rodas de conversa na sede do município e em várias localidades. Trabalharam com temas geradores, promovendo uma sensibilização que permitiu a problematização das desigualdades e das violências de gênero, a apropriação e a construção coletiva de conhecimentos, assim como a constituição de espaços de escuta e solidariedade, buscando ações concretas de apoio e enfrentamento às violências e violações de direito;

- A construção e aplicação da metodologia *Diálogos na Escola: Caixa de Memórias*, no Ensino Fundamental, constituída em um contexto de crítica e recriação das práticas pedagógicas e das metodologias de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o curso de Sociologia é tensionado e interpelado acerca de sua capacidade de fomentar e efetivar dinâmicas inovadoras, apoiando a superação de certo viés tradicionalista muito associado a uma educação bancária (Freire, 2011). A atividade inova metodologicamente, constituindo formas de ensinar e aprender que valorizam o conhecimento prévio dos educandos através do que chamamos de imagens geradoras – à luz de Paulo Freire (1981; 2011), acreditando que é necessário gerar condições para que os temas estudados e discutidos possam se revelar como contextualizados e dotados de sentido para os agentes envolvidos;
- A assessoria acadêmica aos movimentos sociais, envolvendo o acompanhamento sistemático e apoio à Rede de Desenvolvimento Local, Integrado e Sustentável do Grande Bom Jardim (Rede DLIS do GBJ) (Machado; Faustino, 2018). Convivendo cotidianamente com o território do Grande Bom Jardim e com os agentes da rede, experienciamos as situações, os processos, as instâncias e as di-

nâmicas de planejamento, gestão e formação das decisões experienciadas por esse movimento social em rede. Nesse contexto, aos poucos, fomos percebendo que estávamos exercendo um trabalho de assessoria acadêmica à rede, pensando junto os desafios e as potencialidades vivenciadas, dinamizando processos de autorreflexão continuada, de interpretação coletiva e de lida com situações problemáticas. Nessa processualidade, buscamos mediações e referências teórico-empíricas que pudessem ancorar essa atuação, inclusas a educação popular, a observação participante, a cartografia social, a pesquisa-ação, a epistemologia das macumbas e a pedagogia das encruzilhadas, dialogando com vetores contracoloniais, em suas dimensões epistemológicas, ontológicas, éticas, estéticas, políticas e sociológicas. Nesse contexto, percebemos, gradualmente, a intensidade, a potência, a densidade e a complexidade que perpassam e compõem os movimentos sociais, fazendo dialogar extensão com o ensino – por exemplo, através do componente curricular *Movimentos sociais e educação* – e com a pesquisa – vide as pesquisas *Perfil da Rede DLIS do GBJ* (Machado; Faustino, 2018) e *Inventariando memórias de lideranças populares no GBJ* (Machado; Almeida, 2019). Esse vetor de atuação

demonstra como se mesclam, aos poucos, nas atividades e processos, dimensões/vieses extensionistas, de ensino, de pesquisa e de produção e difusão científica, técnica, artística e didática.

3 EDUCAÇÃO POPULAR E PROBLEMATIZAÇÃO

Valorizando os saberes prévios dos educandos, a educação popular contesta uma concepção da educação enquanto transferência de conhecimento do educador para o educando. Desse modo, destaca a importância de espaços, situações e dinâmicas de ensino e aprendizagem que permitam ao educando dizer a sua palavra – afirmar algo, se posicionar, buscando dotar de validade sua posição e postura, com argumentos e justificativas factíveis. Mais do que isso, afirma uma educação dialógica, na qual a interação entre agentes, que dizem suas palavras, é essencial (Freire, 1991; 2011). E, dessa forma, através da mediação docente, busca fazer emergir potencialidades para: evidenciar e lidar com divergências e conflitos; agregar outros conhecimentos aos processos educacionais, inclusive através da construção de novos conhecimentos; e construir coletivamente consensos mínimos, sentidos e interpretações partilhadas, inclusive considerando distinções, causalidades, desafios e implicações existentes.

Nesse contexto, buscamos efetivar – através da extensão – uma “concepção problematizadora da realidade social” (Machado *et al.*, 2018, p. 395); pois avaliamos que a “aprendizagem começa quando não reconhecemos, mas, ao contrário, estranhamos, problematizamos” (Kastrup, 2001, p. 18). Portanto, as dinâmicas e os processos educacionais situam-se – também – no âmbito do incômodo, da inquietação, do distúrbio, da situação problemática. Isso requer que os agentes envolvidos se deparem, em determinado momento, com situações que, muitas vezes, sentiam ou entendiam como aceitáveis, normalizadas ou naturalizadas, em um aparente equilíbrio. Nessa perspectiva problematizadora, a dinâmica educacional intenciona um “processo de definição e de resolução de situações problemáticas que leve ao reconhecimento delas, à sua explicitação e ao seu controle, tanto afetiva como cognitiva e normativa” (Cefai, 2017, p. 192). Desse modo, a educação problematizadora carrega:

[...] perturbações na ordem normal das coisas – desnaturalização de uma evidência ou surgimento de uma incógnita. Vai de par com a interrupção dos hábitos que regulam nossa relação com o mundo, os outros e as coisas. Deixa-nos desamparados. Faz-nos perder nossos meios, abole nossa sensação de segurança ontológica e inibe nossa capacidade de tomar as coisas em mãos. (Cefai, 2017, p. 191)

Porém, essa interrupção dos hábitos e esse desamparo e inquietação revelam somente uma parte preliminar, mas incompleta, da dinâmica educacional. Para avançar no seu entendimento, podemos nos referir ao distúrbio, que revela um abalo no senso, na postura e na prática comuns, associado à “indeterminação da situação que os membros de uma coletividade deverão circunscrever, conter, compreender, controlar” (Cefaï, 2017, p. 188), evidenciando “estranhamento e tensão entre o saber anterior e a experiência presente” (Kastrup, 2001, p. 17). Aqui emerge o que complementa essa dinâmica educacional, e mais especificamente a formação e a atuação docentes, associada à vivência de situações e processos que carregem/permitam a “invenção de problemas”, a “experiência de problematização”. Cabe destacar que “na experiência de problematização, as faculdades – sensibilidade, memória, imaginação – atuam de modo divergente” (Kastrup, 2001, p. 17), ainda mais se considerarmos a convivência experiencial entre diferentes formas e substâncias agenciais, envolvendo indivíduos, coletivos, entidades, dentre outros.

Cabe considerar, então, que “a experiência de problematização, que se revela através de *breakdowns*, que constituem rupturas no fluxo cognitivo habitual”, evidencia como a “cognição inclui a invenção de problemas”, com problema e solução sendo “as duas faces do processo da aprendizagem inventiva” (Kastrup, 2004, p. 8). Porém, nem toda “ruptura no

fluxo cognitivo habitual” carrega dinâmicas educativas problematizadoras, revelando-se, aqui, a importância da mediação docente crítica. Da forma como entendemos, a extensão ancora, habilita e induz, em articulação com a pesquisa e o ensino, um sentido crítico à mediação docente e uma educação problematizadora; particularmente ao gerar coletivização de ações, permitindo que se constitua uma “mediação de experiências coletivas”:

A mediação de uma experiência coletiva é, aqui, capital para que o distúrbio seja problematizado e publicizado e para que as pessoas saibam com o que estão lidando e o que fazer com isso. Elas remanejamos seus critérios de compreensão e alargamos seus horizontes de inteligibilidade. Tentamos converter o distúrbio em problema (issue) a respeito do qual dispõem de informações, sobre cujo sentido podem se entender ou brigar, e sobre o qual dão a si mesmas oportunidades de ação. Em outras palavras, geramos um campo de experiência coletiva com modos de ver, dizer e fazer de sentido comum, articulados por uma rede de números, categorias, tipos, relatos e argumentos disponíveis que permitem apreender um estado de coisas como um problema identificável e reconhecível (Cefaï, 2017, p. 192).

Nesse sentido, inspirados em John Dewey (1998), e com Cefaï (2017), podemos falar na formação e atuação docente marcada – mesmo potencialmente – por

uma dinâmica educacional que intenciona fazer emergir no cotidiano, mesmo de forma pontual ou descontinuada,

[...] [o] coletivo de exploradores, investigadores e experimentadores que forma um público, faz[endo] referência a essa dimensão experiencial, indissociavelmente afetiva, cognitiva e normativa, ancorada no presente, mas abrindo para horizontes de passado e presente, em que convicções “pessoais” vão se formar, se reforçar e se exprimir em um processo de “coletivização” e de “publicização” de um caso, de um problema ou de uma causa (Cefaï, 2009, p. 26).

Isto é, uma dinâmica e coletivos que efetivem a relação indissociável entre educação, pesquisa e conhecimento, “envolvendo apropriação de referências conceituais, investigação, produção, difusão e aplicação de novos conhecimentos” (Machado *et al.*, 2018, p. 395). Nesse sentido, entendemos que uma educação popular centrada na problematização remete, ou melhor, demanda a constituição de uma:

‘inteligência cooperativa’, como dizia Dewey (2003), [enquanto] [...] o que sustenta, distribui e configura a experiência dos atores, o que comanda também as modalidades de engajamento na ação coletiva e o que pereniza as invenções e emergências da vida dos públicos (Cefaï, 2009, p. 22).

Considerando essas questões, outro elemento importante na educação popular envolve o contexto educacional, cabendo indicar que Paulo Freire (1981) o entende “enquanto lugar onde ocorre a problematização das próprias percepções sobre o mundo e do próprio mundo”, (Machado *et al.*, 2018, p. 397-398), articulando “o contexto teórico e o contexto concreto, com a consciência crítica se constituindo praxiologicamente na tensão entre teoria-empíria, no jogo entre ação-reflexão-ação” (Freire, 1981, p. 39-44). Entendemos que o contexto freireano dialoga com uma concepção ecológica pragmática. Desse modo, a conformação de uma “inteligência cooperativa” requer uma “ecologia da experiência e da ação pública que se desenhou, como fundamento de uma democracia centrada na definição e na resolução de problemas públicos” (Cefaï, 2017, p. 188). Assim, a experiência se desloca do âmbito “da ordem da ‘vivência subjetiva’” para um ‘*habitat* experiencial’” (Cefaï, 2017, p. 191). Desse modo, a dinâmica educacional problematizadora requer a geração de ações coletivas e a constituição de um ambiente com certas características singulares, rearticulando e dinamizando as tensões/articulações entre teoria e prática, ou, pelo menos, influenciando positivamente esses processos.

4 EXTENSÃO E DOCÊNCIA, VETORES TEÓRICO-EMPÍRICOS

Considerando as questões anteriormente indicadas, podemos destacar alguns vetores teórico-empíricos que referenciam e compõem a atuação cotidiana do grupo Diálogos Urbanos, particularmente em atividades e processos que carregam dimensões/vieses extensionistas. Cabe indicar que esses vetores se situam em disputa e potencial construção – na UNILAB e particularmente no curso de Sociologia:

- A centralidade da extensão enquanto processo capaz de mobilizar, dinamizar, fazer dialogar, mesclar, evidenciar e partilhar um conjunto bastante variado, denso e complexo de patrimônios culturais que circulam na instituição. Cabe destacar, particularmente, os discentes, portadores, muitas vezes, de artes do saber e do fazer bastante diversas. Somente para ilustrar, Guiné-Bissau e Angola, por exemplo, detêm dezenas de etnias, cada qual com suas tradições e variações religiosas, linguísticas, culturais, incorporadas por discentes da universidade, etc.;
- A percepção de que esses patrimônios culturais não devem ser compreendidos somente enquanto práticas – em uma percepção reducionista, mesmo não intencionalmente –, o que implicaria assumir uma visão dual ou binária, que opõe de modo estático e su-

periférica teoria e prática. Ao contrário, esses patrimônios culturais detêm fundamentos e implicações epistemológicas, estéticas, políticas e sociológicas relevantes. Enfatizamos isso porque entendemos que há uma “depreciação eurocêntrica ao pensamento produzido a partir de epistemologias do Sul”, revelando uma “hierarquia epistêmica global” invisibilizada e de longa duração (Grosfoguel, 2012, p. 339). Assim, decorrem desigualdades e hierarquias que operam em várias escalas e dimensões, inclusas uma geopolítica global do conhecimento, uma política do conhecimento da/na vida cotidiana e o que podemos nomear como corpos-política do conhecimento (Grosfoguel, 2012);

- A centralidade da problematização nos processos extensionistas, desvelando potencialidades críticas, de desnaturalização, de estímulo à pesquisa e de reconstrução dos conhecimentos/disposições, em variadas escalas e formas sociais, considerando-se o contato docente e discente com saberes, práticas, experiências, habilidades e conhecimentos bastante variados, densos e complexos;
- A potencialidade de inscrição dos processos extensionistas na dinâmica curricular cotidiana, alargando e transformando os espaços, as situações e as dinâmicas de ensino

e aprendizagem, para bem além da sala de aula, revelando mediações para a inscrição dos processos educacionais nas situações e práticas concretas;

- O alargamento da concepção de formação e atuação docente, particularmente no âmbito das Ciências Humanas e Sociais, para além de vertentes teoricistas, que afirmam e reproduzem conhecimentos descontextualizados, abstratos e genéricos, buscando impactar a própria concepção de escola, para além de uma perspectiva formal, normativa e restrita aos limites dos muros historicamente construídos e dos agentes hegemônicos da/escola. Uma escola que, muitas vezes, invisibiliza – e oprime – crianças, adolescentes e juventudes que as compõem, sendo incapaz de constituir espaços de escuta e de fala;
- A extensão contribui para a dinamização do espaço da universidade, com a presença, a colaboração, a partilha e a co-construção reiterada da instituição, fortalecendo-a enquanto espaço dinâmico, potente e mais intenso, denso e complexo, particularmente no que envolve a formação e a atuação docente. Isso ocorre através da participação de agentes da comunidade acadêmica e externos à universidade, permitindo que a extensão contribua para um alargamento da universi-

dade, o que também envolve o deslocamento para outras espacialidades gerando potencialidades de reconstituição, refazimento, reeducação, inclusive quando os agentes envolvidos experienciam fragilidades, dúvidas, incertezas e questionamentos, associados a uma dinâmica da problematização potencialmente insurgente, mesmo que, por vezes, fragmentária, descontinuada, minoritária e subalterna;

- A centralidade das articulações entre educação e pesquisa, na formação e atuação docente, de tal modo que possa ser incorporada ao cotidiano escolar na Educação Básica;
- A valorização da partilha, das interlocuções e das mesclas envolvendo diferentes conhecimentos, experiências, saberes, habilidades e práticas, desvelando e abrindo espaço, particularmente, para agentes historicamente oprimidos e subalternizados;
- Por fim, a concepção da extensão enquanto dimensão, e não enquanto atividade, sendo possível perceber a presença, em uma mesma atividade, de dimensões/vieses extensionistas, de ensino e de pesquisa, mesmo que com ênfases diferentes, em momentos diversos.

5 COLETIVIZANDO AÇÕES E EXPERIENCIANDO ENCRUZILHADAS

Rufino e Simas (2018, p. 12) nos ajudam a entender a encruzilhada, ao afirmar:

A grande potência da encruzilhada é a do caminho enquanto possibilidade, um caminho pautado na dimensão da imprevisibilidade, do inacabamento e sempre da possibilidade. A encruzilhada talvez seja a grande astúcia e a grande capacidade de vencer a demanda soprada pelo projeto moderno ocidental enquanto projeto totalitário, um projeto assentado numa obsessão cartesiana e positivista, que não sabe se relacionar em nenhuma hipótese com algum tipo de imprevisibilidade. E é justamente por isso que esse projeto caça às possibilidades de vida e de criação.

Mas como se evidencia a encruzilhada na extensão, particularmente em suas potências educacionais? A encruzilhada se evidencia através, por exemplo, da coletivização de ações. Embora reconhecendo a dificuldade de efetivar ações coletivas, entendemos que a coletivização requer e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, dota de maior força – expressiva, cognitiva, curricular – a articulação entre educação formal, não formal e informal, a construção e a apropriação de conhecimentos, a reconstituição de identidades e vínculos sociais, a redefinição de horizontes de sentido partilhados e a lida com situações problemáticas concretas. Nesse sentido, e parafraseando

Ferrão (2002), entendemos que a extensão será tanto mais potente e inovadora, inclusive em suas implicações na formação e atuação docente, quanto mais seja capaz de fazer dialogar e interagir dinâmicas de educação formal, não formal e informal, assim como conhecimentos tácitos e codificados.

A encruzilhada se evidencia quando buscamos afirmar a dialogicidade e a problematização, instituindo espaços variados, criando situações onde cada um possa se expressar, impulsionando a pesquisa enquanto processo a ser realizado pelos agentes que vivenciam as experiências. Da forma como a entendemos, a encruzilhada desvela ou chama a atenção para os lugares de “trânsito e de tráfego permanente”, cabendo considerar experiências e conhecimentos social e historicamente subalternizados, os quais carregam potências epistemológicas, teóricas e práticas, considerando que “são praticados, são atualizados e são dinâmicos” (Rufino; Simas, 2018). Mais do que isso, valorizando agentes, conhecimentos e práticas que não foram totalizados pelo colonialismo, ou que se constituem nas resistências à colonialidade, sendo capazes de cotidiana e continuamente reinventar a vida (Rufino; Simas, 2018). Desse modo, Simas e Rufino (2019, p. 18) afirmam:

O conceito de encruzilhada combate qualquer forma de absolutismo, seja os ditos ocidentais, como também os ditos não ocidentais. A potência da encruzilhada é o

que chamo de *cruzo*, que é o movimento enquanto sendo o próprio Exu. O *cruzo* é o devir, o movimento inacabado, saliente, não ordenado e inapreensível. O *cruzo* versa-se como atravessamento, rasura, cisura, contaminação, catalisação, bricolagem – efeitos exusíacos em suas faces de Elegbara e Enugbarijó. O *cruzo* é a rigor uma perspectiva que mira e pratica a transgressão e não a subversão, ele opera sem a pretensão de exterminar o outro com que se joga, mas de engoli-lo, atravessá-lo, adicioná-lo como um acúmulo de força vital.

Assim, a encruzilhada permite a “transgressão dos regimes de verdade mantidos pelo colonialismo” (Rufino, 2019, p. 18), cabendo, porém, compreender que o “que se propõe não é a negação ou ignorância das produções do conhecimento ocidental e dos seus acúmulos, tampouco a troca de posição entre o Norte e o Sul, entre o colonizador e o colonizado” (Rufino, 2019, p. 37).

Nos parece, portanto, que a potência da extensão se associa à sua capacidade de gerar, multiplicar e dinamizar as encruzilhadas – nas quais/através das quais se efetivam o *cruzo* entre diferentes conhecimentos, experiências, habilidades e agentes – com as quais se deparam os agentes acadêmicos, e particularmente os docentes em formação e atuação.

Desse modo, o grupo Diálogos Urbanos atua opondo-se a um modelo tradicional de educação, que reproduz uma colonialidade do saber, em que as histórias, memórias, conhecimentos, experiências e

práticas subalternas desaparecem, em detrimento de uma episteme e de uma ontologia ocidentalizada. A extensão potencializa os processos educacionais, particularmente quando se trata de uma formação e atuação docente que busca se aproximar da densidade e complexidade da vida social – inclusos conhecimentos e práticas – dos agentes historicamente subalternizados. Subalternizados, mas capazes de reafirmar, cotidiana e reiteradamente, resistências e alternativas concretas, o que envolve a centralidade da dinâmica educacional, bem como as potenciais implicações estéticas, éticas, ontológicas, epistemológicas, políticas e sociológicas. Trata-se, portanto, de acreditar na potência da vida.

As pessoas insistem de forma muito inacreditável na potência da vida, em driblar a morte o tempo todo. [...] Eu cresci num ambiente em que eu via o tempo todo o preenchimento do vazio funcionando como forma potente de invenção de mundo. [...] a gente está em um momento que precisa de duas coisas paradoxais: precisa da urgência de quem está em guerra e da paciência de quem faz uma renda de bilro. O nosso trabalho nesse momento precisa ser o trabalho do guerreiro e da rendeira. Em uma mão a gente traz uma cimitarra pra cortar e na outra a gente tem o cuidado minucioso de saber que a gente está tecendo algo, mesmo que não saiba quando vai ficar pronto. Mas é isso o que temos por agora (Rufino; Simas, 2018).

Por isso, queremos finalizar esse diálogo com essas palavras de Simas (Rufino; Simas, 2018), acreditando que a extensão é fundamental na formação e na atuação docente, mas não qualquer extensão, e sim aquela que busca/aprende a driblar a morte, a que sabe romper/cortar, e, ao mesmo tempo, tecer o novo. Isso é “o que temos por agora”. E, portanto, para lembrar o poeta: “sigamos com a vida, senão chega a morte, ou coisa parecida”.

REFERÊNCIAS

CEFAÏ, D. Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflitos e Controle Social*, v. 2, n. 4, p. 11-48, 2009.

CEFAÏ, D. Públicos, problemas públicos, arenas públicas: o que nos ensina o pragmatismo (Parte 1). *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 36, n. 1, p. 187-213, 2017.

DEWEY, J. O público e seus problemas. Cf. Hickman, L. A.; Alexander, T. **The Essential Dewey**. v. 1: Pragmatism, Education, Democracy. Bloomington: Indiana University Press, 1998. p. 238-307.

FERRÃO, J. Inovar para desenvolver: o conceito de gestão de trajetórias territoriais de inovação. **Interações: Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, v. 3, n. 4, p. 17-26, mar. 2002.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GROSGUÉL, R. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea**, v. 2, n. 2, p. 337-362, 2012.

KASTRUP, V. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

KASTRUP, V. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, v. 16, n. 3, p. 7-16, set/dez. 2004.

MACHADO, E. G.; ALMEIDA, A. P. **Inventariando memórias de lideranças populares em periferias urbanas: uma experiência participativa no Grande Bom Jardim**. Projeto de Pesquisa. Redenção: UNILAB, 2019.

MACHADO, E. G. *et al.* Observação participante, educação popular e pesquisa-ação no Grande Bom Jardim. In: COSTA E SILVA, G.; OLIVEIRA, E. R. O. (orgs.). **Experiências em ensino, pesquisa e extensão na UNILAB: caminhos e perspectivas**. Fortaleza: IMPRECE, 2018. p. 383-405.

MACHADO, E. G.; FAUSTINO, A. E. R. **Perfil da rede de desenvolvimento local, integrado e sustentável do Grande Bom Jardim (Rede DLIS do GBJ)**. Relatório de Pesquisa. Fortaleza: Rede de Desenvolvimento Local e Sustentável do Grande Bom Jardim (Rede DLIS), 2018.

MOTA NETO, J. Paulo Freire e Orlando Fals Borda na genealogia da pedagogia decolonial latino-americana. **Folios**, v. 48, p. 3-13, 2018.

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA (UNILAB). **Projeto Pedagógico Curricular do Curso de Licenciatura em Sociologia**. Redenção: UNILAB, 2016.

RUFINO, L.; SIMAS, A. L. Entrevista concedida a Leonardo Nascimento. **Suplemento Pernambuco**, Entrevistas, 2018. Disponível em: <https://www.suplementopernambuco.com.br/entrevistas/2111-entrevista-luiz-rufino-e-luiz-antonio-simas.html>. Acesso em: 3 abr. 2020.

SIMAS, A. L.; RUFINO, L. **Fogo no Mato**: a ciência encantada das macumbas. São Paulo: Mórula Editorial, 2019.

SANTOS, A. B. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília: INCTI, 2015.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PEDACINHOS DE EXPERIÊNCIAS ENTRE HISTÓRIA E CINEMA

Ivaneide Barbosa Ulisses
Mauro Henrique de Moura Sousa
Celiana Maria da Silva
Bruna Martins de Oliveira Ferreira

1 APRESENTAÇÃO

O artigo traz aspectos dos projetos de extensão: *História do Brasil pelas Vias do Cinema e CineClube com História e Ensino à Distância*, ambos ligados ao curso de História da Faculdade Dom Aureliano Matos/UECE–Limoeiro do Norte. O foco do presente texto são as experiências dos três atuais bolsistas extensionistas, os mesmos buscaram apresentar reflexões recheadas de elementos íntimos correlacionados com ganhos para as suas formações acadêmicas.

Inicialmente, nos parece importante explicar que entendemos a extensão universitária (ao que diz respeito aos bolsistas) como espaço de interação dialógica e de interdisciplinaridade, associada ao tripé ensino/pesquisa/extensão, na prática significa pensarmos individual e coletivamente sobre todos os aspectos do projeto como objeto de análise. Assim como

tem sido objetivo nosso, o fortalecimento dos lados proativos dos graduandos-bolsistas, no que concerne a opinar, pesquisar e sistematizar atividades. O presente texto possui esta dimensão, garante uma sistematização escrita do vivenciado, e oferece oportunidade de reorganização do grupo.

Outro esclarecimento se refere à linguagem fílmica, primeiro optamos em ambos os projetos, por utilizar em geral, os curtas metragens, disponíveis em diferentes plataformas virtuais (*online*), cujas explorações dos conteúdos atendam as abordagens previamente pensadas pela equipe, e possam, ser potencialidades pelas narrativas fílmicas articuladas com outros textos narrativos para além do livro didático (revistas, romances, poesias, quadrinhos, cordel, canções, entre outros), incentivando as turmas a apreciação estética e criativa, por meio do campo da arte. Pois, as narrativas fílmicas são um arrebatador meio não apenas para problematizar/completar/questionar/elaborar os conteúdos da matéria, como é fantástico para sensibilização estética.

Com as narrativas fílmicas trabalhamos os conteúdos agregados à exploração dos conceitos/conteúdos históricos que surgem ao longo da narrativa. Centramos as escolhas de títulos em filmes de produção brasileira não apenas pelo aspecto óbvio dos mesmos se referirem às temáticas do Brasil, mas também por desejarmos que o público se familiarize com esse tipo de produção, de narrativa e de estética.

Sabemos que de maneira geral, o público brasileiro se envolve com maior intensidade, devido aos meios de comunicação e mídias, com as produções cinematográficas estadunidenses. Assim, nosso desejo é oportunizar informações e curiosidade a respeito da produção nacional, ajudando a criar uma sensibilidade para um tipo de narrativa filmica mais ampla.

2 HISTÓRIA PELAS VIAS DO CINEMA

Um dos critérios importantes para a participação no projeto, enquanto bolsista, é “o gosto” pelas linguagens de arte, em particular filmes. Vamos nos deter no momento, na experiência com a instituição de ensino localizada em Limoeiro do Norte (sede), entre março de 2018 até 2019. Na Escola de Ensino Fundamental José Hamilton de Oliveira executamos o projeto em duas turmas: 6º ano e 9º ano.

Temos trabalhado com as turmas do professor Francisco de Assis, formado pela FAFIDAM no curso de História e anos de experiência na escola pública de Limoeiro do Norte–CE. Observamos que a participação direta do professor conosco, tem maximizado a efetivação do planejado, pois em outros períodos trabalhamos com turmas sem esse apoio direto do docente e avaliamos que os resultados foram prejudicados, devido esse menor envolvimento do professor da turma.

Um dos desafios para os bolsistas sempre é a metodologia, ou seja, como adequar os objetivos do Projeto com as necessidades da turma e as dificuldades fora da turma como as péssimas condições físicas da sala. Outra dificuldade é o calendário da escola, sempre com vários programas e eventos postos pela Secretaria de Educação (e nem sempre com agenda prévia).

Enfrentamento, outro, foi o próprio programa de ensino do professor, em 2018, fomos obrigados a reavaliar dentro do processo em curso, pois estavam projeto e disciplina sendo prejudicados ao mesmo tempo. Adotamos em parceria com o professor outra prática como de acompanhar semanalmente a aula e, ao final de cada mês, aplicávamos nossa intervenção de acordo com as aulas e o livro didático da turma. Nosso apoio consistiu em trazer uma mídia visual diferenciada, como: filmes, séries, animes, HQs, entre outras fontes e problematizar o tema destacado. Tal mudança, na verdade acabou por se enquadrar em diretrizes postas no projeto:

O cerne do projeto reside na utilização e relação dos conteúdos da área de História do Brasil enquanto diálogo com o planejamento do docente da disciplina da escola. Intencionamos ampliar o debate em sala, e também, oferecer ao professor da escola uma contribuição às suas diretrizes de aula e orientações postas para as suas turmas. A mudança da rotina da aula com a

nossa presença e a aplicação do trabalho, por certo, promoveram modificações de expectativas e conseqüentemente das aulas e com isso espero que a matéria curricular sofra aprimoramento...

Acrescentamos outras linguagens ao dos filmes/curtas, pois percebendo certo distanciamento do grupo de alunos da mídia filme, nos preocupamos com isso e vimos no uso de animes, por exemplo, um caminho de sensibilização. O que parece funcionou, pois em 2019 permanecemos utilizando a ideia: observação das aulas mais aplicação com diferentes linguagens nos temas da disciplina e com resultados estimulantes. O que nos animou a utilizar um longa metragem com a turma no final do ano de 2019 e para isso, programamos duas intervenções, cujo tema fora Ditadura Militar no Brasil (1964-85): primeira, o estudo da temática a partir do livro didático; segundo, a finalização da problematização com a exibição do filme *Batismo de Sangue*, direção de Helvécio Raton, no espaço da Faculdade.

Tivemos na oportunidade de exibição do longa metragem, mais uma vez, levarmos os discentes ao espaço da FAFIDAM, costumamos utilizar o momento como uma motivação a mais de aproximação daqueles alunos com a comunidade universitária; também após o filme desenvolvemos uma discussão referente a mídia visual e a temática, foi bastante rica a troca de conhecimento. Esse evento foi o

encerramento da bolsa de extensão naquele ano de 2019 e com a turma de 9º ano, pois esses alunos vão ingressar no ensino médio logo no próximo ano, mas o intuito foi a troca de pensamentos e reafirmar a parceria com escola para 2020, e claro com o professor Francisco de Assis também.

São muitas coisas para avaliar no trabalho de extensão que nos motivaram a seguirmos o caminho de sermos professores de História; vivenciamos momentos ricos de aprendizagem tanto em relação ao que dava certo como em relação a desafios a ser vencidos, a começar com a falta de equipamentos de transmissão de som e vídeo, as problemáticas didáticas e como vamos unir livro com mídias visuais, assim como já citado a programação da escola e agenda da Secretaria.

O que podemos avaliar como mais positiva experiência é, em si, o em *locus* do processo de ensino-problemática, e em relação à aprendizagem, percebemos que os alunos gostam de estudar por meio de recursos didáticos visuais, mas notamos, ao mesmo tempo, que os mesmos ficam perdidos no momento da análise das imagens enquanto narrativa e não como ilustração. Portanto, permanece o desafio para a continuação dos projetos e para nossa própria formação, ou seja, focarmos nos usos das imagens como narrativas.

3 “CINECLUBE” COM HISTÓRIA E ENSINO À DISTÂNCIA

O projeto de extensão *CineClube* com a História e o Ensino à Distância é, sem dúvidas, de grande riqueza para nossa formação acadêmica, pois estamos a aprender a ver nos filmes um excelente “objeto de aprendizagem”, como ensina a professora Ivaneide Ulisses:

Aprender a interpretar um filme é uma atividade de construção de sentidos e significados tão relevante quanto a leitura de um texto, assim como o texto que deve ser criticado e observado, o filme tal qual outro documento é uma representação artística da realidade e da sociedade em que vivemos.

Aprendemos, portanto, a termos outra visão sobre filmes, a nos familiarizarmos com a redação de textos, elaboração e apresentação de trabalhos (*venci a timidez*, Celiana Maria). Também aprimoramos a habilidade para o trabalho em equipe, realizando as atividades, por meio dos debates nos fóruns e *chats* (MOODLE), com clubistas em vários polos da Universidade, ou seja, em diferentes municípios do Ceará, estamos unidos e, sem nos conhecermos fisicamente, criamos laços de amizade e respeito mútuo.

Acreditamos que quando há interação entre a linguagem do cinema e a transmissão do conhecimento, alargamos mais ainda os horizontes em prol de um ensino-aprendizado eficiente e eficaz, e, con-

sequentemente, colaboramos na construção de uma sociedade e de um mundo melhor. Os filmes podem ser muito bem aplicados em aulas não somente de História, mas também nas de Geografia, Matemática, Português... nessa última, pode ser utilizado, por exemplo, para se trabalhar intertextualidade, analisar um discurso, justamente porque trazem recortes da realidade, seja de forma direta, implícita ou metafórica. A arte, nesse sentido, de representação, prende a atenção dos alunos com a sua linguagem semiótica e os insere em um determinado contexto de forma mais profunda. O filme está se manifestando como uma valiosa ferramenta, como afirma o professor William Meirelles:

A utilização de filmes como documento histórico e como recurso didático vem sendo um assunto recorrente na academia nos últimos anos, especialmente no campo do ensino de história, uma vez que não podemos entender a história da sociedade humana, a partir do século XX, sem conhecer o cinema por ela produzido (2004, p. 79).

Assim, o *Cineclube* tem como pretensão debater temas ligados à história, temas atuais e transversais, que ajudam, através da visão de filmes, a abrir os horizontes das perspectivas individuais dos clubistas, tanto em relação aos temas em si como de uma construção da experiência de se aprender por meio da linguagem da arte, no caso, através dos filmes.

Os clubistas que já atuam em sala de aula, irão transmitir para os seus alunos essa sua nova visão, e aqueles que ainda não estão na prática da docência, estão adquirindo os meios necessários para trabalhar filmes nas suas futuras aulas e assim, todos, professores e futuros professores/ historiadores aprendem e constataam que filme é uma excelente proposta a ser usada como fonte e linguagem de ensino-aprendizagem em História como também em qualquer outra disciplina.

Nas cidades do interior do estado, com raras exceções, não existem cinemas, assim as pessoas não têm o exercício da frequência, conseqüentemente, as escolas também não usam essa ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, e assim, lançamos a proposta em caráter de divulgação, pois o cinema pode e deve se transformar em um aliado para o professor.

Sempre fui uma apaixonada pela sétima arte, e a experiência de assistir um filme em tela grande, é a melhor sensação que se pode ter! Posso garantir que esse gosto e prazer já repassei aos meus filhos. Às vezes, me pego entristecida ao perceber que grande parte da população de cidades interioranas do nosso estado nunca teve ou terá a oportunidade de ir a um cinema (Bruna Ferreira, bolsista voluntária do Projeto).

Os fóruns e *chats* são propostos quinzenalmente, na prática, abrem na sexta-feira e o debate fica aberto até a quarta-feira seguinte, concluindo-se com

um *chat* de avaliação. O presente *Cineclub* trabalha com cinema nacional e, através dessa escolha, quer chamar a atenção dos clubistas para a riqueza e valorização do mesmo. No segundo semestre de 2018, por exemplo, os clubistas foram desafiados a produzir um documentário sobre “um retalho” da história da cidade à qual pertencem.

Eles foram divididos em grupos (por polo) e durante o semestre tiveram dicas de como fazer um roteiro e do que era necessário para aquisição de um bom áudio e vídeo. Sugerimos que eles fizessem gravações com os próprios celulares. Foram propostos filmes para que os clubistas pudessem percebê-los como uma sugestão na produção de seus filmes.

Na primeira semana de novembro (2018), os clubistas entregaram o trabalho realizado e a equipe organizadora reuniu cada vídeo em um único filme, intitulado: *Pedacinhos da História do Ceará*. Do polo de Camocim, o documentário aborda a questão da Ponte Metálica do Rio Coreaú localizado na cidade de Granja, procurando apresentar a importância desse ponto turístico para a cidade, o que representou e representa para o município, buscando compreender como se deu sua formação, a relevância na época de sua construção, abordando o ano, de onde veio sua estrutura metálica, quais os custos, os materiais utilizados, comprimento, qual a empresa responsável por sua elaboração, às razões para dar início a essa produção e qual sua importância atualmente. O polo

de Campos Sales apresentou dois vídeos. O primeiro destaca a construção do Santuário de São Pedro no alto do Morro Vermelho no distrito de Quixariú, retratando a força da fé do Dr. Amadeus de Araújo Arrais. O segundo mostra o Parque Arqueológico do Boqueirão dos Vianas, bem como os traços religiosos e mitos que fazem os visitantes se apaixonarem pela natureza e magia que o espaço propõe. Clubistas do polo de Iguatu destacaram a *Fé de Parede*, onde o documentário aborda uma forma de representação da fé das pessoas e sua cultura de pendurar quadros religiosos nas paredes das casas, montar e manter altares dos mesmos, narrado por pessoas de dois municípios: Iguatu e Icó. Uma representação do sincretismo religioso das pessoas e sua cultura, sua importância/simbologia dentro da sociedade.

Já no pólo de Jaguaribe, foi enfatizada a importância do curso de História na modalidade EAD para os jovens do município, impossibilitados de manterem, por diversas razões, uma faculdade fora da cidade. E em Pedra Branca foi abordada a luta do vaqueiro ao transportar o gado em meio a Caatinga e a seca, e como os mesmos a partir desses encontros (em volta de uma pedra) conseguiram mudar o nome do município. Através de vídeos com depoimentos de vaqueiros da região os mesmos relatam como acontecem esses encontros, o porquê dos mesmos se encontrarem no mesmo local, como era o nome do município antes de ser batizado pelos vaqueiros. Nesse sentido “caem

bem” as palavras de FERRO (1992, p. 77): “Na verdade, não acredito na existência de fronteiras entre os diversos tipos de filmes, pelo menos do ponto de vista do olhar de um historiador, para quem o imaginário é tanto história, quanto História”.

Outro ponto muito positivo do *CineClube* é apresentar a alguns colegas discentes e docentes o filme como linguagem e fonte. Para muitos usá-los como fonte ainda é novidade, já que durante muito tempo os filmes eram apresentados em sala apenas para se passar o tempo de uma aula vaga, raramente com objetivos didáticos e para problematizações. Dentro dessa perspectiva, o cinema não só mostra o que aconteceu, mas também possibilita uma reflexão (problematização) sobre aquele assunto (uma aprendizagem histórica), (Oliveira, 2012). Um exemplo dessa utilização em sala se deu durante um dos debates sobre o curta *A Capivara*, onde em poucos minutos, vários colegas conseguiram perceber as inúmeras possibilidades de se trabalhar (este pequeno filme) em aula, de maneira interdisciplinar, seja numa aula de História ou até mesmo de Ciências...

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência tanto com o *CineClube* como com o *História pelas Vias do Cinema* nos proporcionou, e ainda nos proporciona, ampliar visões, principalmente em relação às produções *hollywoodianas*, já

que trabalhamos com curtas e curtíssimos, e em sua maioria de produções nacionais. Assim, através dessa experiência percebemos que a linguagem filmica é também uma leitura de imagens, de sons, de gestos... ou seja, as problematizações podem ir além do que está explícito, e que podemos sim, utilizá-lo em sala de aula.

Em relação ao uso em sala de aula, por vezes pode parecer ao professor como algo complicado ou longe da realidade do cotidiano escolar, isso foi percebido durante os debates do *CineClube* com outros colegas de diferentes polos (muitos já exercem a prática docente). As dificuldades físicas existem e, são inúmeras: uso em salas pequenas (ou falta de local apropriado para exibição), pouca iluminação, som e imagem precários, calor excessivo (levando-se em conta que ainda existem escolas sem climatização) podem tirar a atenção ou foco do aluno para o que realmente interessa: o filme. Ultrapassados estes obstáculos o que fica é o entusiasmo, alegria e a satisfação que muitos colegas relatam quando conseguem realizar uma atividade envolvendo o cinema.

As linguagens não foram produzidas para a utilização em sala de aula – em especial ao ensino de História – mas nós podemos adaptá-la e utilizá-la como recurso didático, resguardando sempre tal aspecto, pois afinal a arte é fluidez. De forma que música, filme, poema, a tela de uma pintura, etc. entram em nossas aulas de história. Cada linguagem deve

ser utilizada de modo adequado, pois tem sua especificidade. No entanto, são documentos, meios para se entender dados da história, colaborando para a construção da criticidade de cada indivíduo e se tornando, assim, um ótimo recurso didático.

O Cinema, em particular, é uma ótima linguagem, mas reiteramos que sua finalidade não é retratar o que aconteceu com fidelidade, mas com a finalidade de representar (em certos momentos até de vender um desígnio direcionador político, social, cultural...). Também não deixamos de lado que o cinema é um produto cultural e produto do comércio (capitalista), uma produção de cultura para a massa, inclusive com duplo papel de agente e de documento. É importante que o professor compreenda que os filmes de história falam mais do presente e menos do passado. (CAPARROS-LERA e ROSA, 2013, p. 197)

Acreditamos que estamos no caminho correto como professores e historiadores, alguns resultados já são vistos, alguns alunos/Clubistas já apresentam um discurso crítico e com embalsamento histórico, também com a nossa contribuição. É notável também o nosso (Bolsistas) desenvolvimento como humanos, que vai além da dimensão da didática, da metodologia e da teoria em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BATISMO de Sangue. Direção: Helvécio Raton. Roteiro: Helvécio Raton e Dani Patarra. Gênero dramático. Brasil, 2007 (110 min).

CAPARRÓS-LERA, Josep María. ROSA, Cristina Souza da. **O cinema na escola: uma metodologia para o ensino de história**. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 18, n. 2, jul. / out. 2013, p. 189-210.

FERRO, Marc. Tradução Flávia Nascimento. **Cinema e história**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1992.

MEIRELLES, W. R. . **O Cinema na História**. O uso do filme como recurso didático no ensino de história. História & Ensino (UEL), Londrina, v. 10, 2004, p. 77-88.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. **“Novas” e “Diferentes” Linguagens e o Ensino de História: construindo significados para a formação de professores**. Entre-Ver, Florianópolis, v. 2, n. 1, jan./jun. 2012, p. 266 e 269.

ULISSES, Ivaneide Barbosa. **Projeto de Extensão Cineclubes com a história e o ensino à distância**. Aprovado para o período 2019. PROEX- UECE.

_____. **Projeto de Extensão História pelas vias do cinema**. Aprovado para o período 2020. PROEX- UECE.

ENTRE RELATOS E EXPERIÊNCIAS NO PROJETO DE EXTENSÃO LABORATÓRIO DE LIBRAS

Leda de Jesus Batista de Lima
Maira Pereira Felix
Maria Rerbelânia de Souza Pereira
José Marcos Rosendo de Souza

1 INTRODUÇÃO

A Extensão Universitária apresenta inúmeras contribuições concernentes tanto à formação profissional quanto a social, tendo em vista que ela age nos mais distintos espaços sociais, isto é, os conhecimentos que são produzidos nos centros universitários acabam se instaurando na sociedade, transpondo-se os muros da universidade e de algum modo provocando a alteridade humana.

É nessa perspectiva que traçamos este trabalho, que tem por objetivo discutir as contribuições da Extensão Universitária, com base nas experiências vivenciadas no projeto de extensão Laboratório de Libras – 2ª Edição (doravante Lab-Libras). O referido projeto foi desenvolvido e aplicado no ano de 2019, numa Instituição de Ensino Superior (IES), na cidade de Limoeiro do Norte-CE.

Sendo assim, as discussões oriundas do projeto apresentam as contribuições do Lab-Libras para as dimensões profissionais e sociais da formação humana. É oportuno destacar que esse projeto surge da urgência em se discutir crenças que são produzidas sobre a Surdez, Surdos e Libras e bem como da necessidade de possibilitar o acesso da comunidade limoieirense ao léxico, a nível instrumental, da língua de sinais falada por surdos brasileiros.

Para alcançar o objetivo proposto, nos pautamos teoricamente em autores que abordam as questões sobre Extensão Universitária, como Deslandes e Arantes (2017). E por trazeremos as experiências com o projeto, podemos dizer que usamos os aspectos da pesquisa de campo, isto é, as vivências mostram as ações do Lab-Libras em um contexto social que envolve a participação de diferentes sujeitos (orientador, bolsistas e comunidade).

Apresentamos a análise e discussões em tópico único, pois relacionamos a teoria com as experiências vivenciadas no Lab-Libras – 2ª Edição. Esperamos que as discussões apresentadas em nosso texto possibilitem a compreensão de que a formação que ocorre na Universidade não é unilateral e tampouco se centra apenas nos vieses do ensino e da pesquisa.

2 EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: EXPERIÊNCIAS NO LAB-LIBRAS – 2ª EDIÇÃO

A Extensão Universitária se consubstancia como forte pilar da formação acadêmica, tendo em vista que permite ao extensionista se apropriar de diferentes conhecimentos e, de algum modo, contribuir para ação e formação social. Nesse sentido, acreditamos que os conhecimentos que são produzidos na academia retornam à sociedade e permite que os envolvidos (bolsistas e comunidade) entrem em alteridade.

Corroborando nosso pensamento, Deslandes e Arantes (2017, p. 1) afirmam que “A extensão universitária é considerada um dos pilares do ensino superior no Brasil, que fomenta não somente a formação profissional e humanística, mas também a transformação social”. É nessa perspectiva que trazemos o conceito de alteridade, pois a partir do momento que entramos em contato com os conhecimentos produzidos nessas esferas sociais, alcançamos a mudança humana e profissional.

Para esse fim, no ano de 2017, o projeto de extensão Laboratório de Libras: crenças e olhares sobre a surdez foi criado. Dada a ausência de conhecimentos e/ou formação, a sociedade acaba produzindo crenças que acabam pondo as pessoas com surdez numa posição subalterna, ou polarizando as relações sociais: surdos – deficientes, incapazes, não falam; ouvintes – normais, maioria e falantes.

Diante dessa percepção, foi criado o laboratório cujo objetivo principalmente é permitir que a comunidade entre em contato com o conhecimento necessário sobre a surdez, para que assim possa dirimir a polarização existente entre surdos e ouvintes. Isso apenas é alcançado quando os ouvintes vivenciam experiências com a Língua de Sinais. Em sua segunda edição o projeto passou a ser chamado de Laboratório de Libras e nele foram vivenciadas diferentes experiências.

Com base nisso, podemos inferir que a Extensão Universitária é desenvolvida dada a necessidade da formação, pois é na realidade social que se percebe a ausência de certos conhecimentos e com isso se instaura o regime extensionista: executar ações que supram as carências sociais, em termos de conhecimento. Para tanto, concordamos com o seguinte pensamento, sobre o fazer extensão:

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e re-invenção. 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 de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido (Freire, 1992, p. 27).

Com base nas inferências freiranas trazemos elementos coletados nas experiências provenientes das

ações realizadas no Lab-Libras. No entanto, salientamos que destacamos nossa atuação principalmente na Oficina de Estudos sobre a Libras, que teve como intuito principal ensinar o léxico da Língua de Sinais para comunidade limoieirense. Então, as contribuições do projeto de extensão incidem sobre a formação das bolsistas e sobre a formação dos ouvintes presentes na oficina.

Logo, essa ação foi desenvolvida com base no aspecto qualitativo, tendo em vista que o contato com outros indivíduos permite-nos compreender a dimensão da subjetividade humana em relação à surdez. Sobre isso, Minayo (2001, p. 22) “A abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”.

Além disso, essa abordagem se fundamenta em descrições detalhadas de situações vivenciadas pelas bolsistas, enquanto estavam no processo de realização dos estudos para apropriação da Língua de Sinais e na ministração da oficina.

Desse modo, as atividades da extensão disponibilizadas para o público atendido por essa ação das extensionistas acabam gerando um impacto social, na questão de que possibilita a comunicação entre indivíduos surdos e ouvintes. Vale destacar, que a oficina foi ministrada por bolsistas que fazem parte do programa de extensão da Proex.

A oficina foi dividida em quinze encontros, dos quais treze ocorreram com uma turma fixa, de vinte alunos, aberta ao público interno e externo da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM. Outros dois encontros foram abertos a um público maior, onde não foi determinada a quantidade de vagas, com o objetivo de atender e dar acesso a uma maior demanda e quantidade de público interno e externo da Universidade.

Assim, acreditamos que a função social da Universidade está para além da produção de conhecimento e formação profissional. Pois, é preciso criar e desenvolver estratégias que possibilitem de algum modo contribuir para formação social e humana. Diante disso, a Extensão Universitária surge numa perspectiva dialógica, pela qual a sociedade acaba sendo beneficiada com a produção do conhecimento da universidade.

As práticas da extensão estão associadas às práticas de aprendizagem da academia, as quais serão aprimoradas na dinâmica da extensão. Por isso, concordamos com as afirmações de Fernandes *et al.* (2012, p. 173), ao afirmarem que as ações desenvolvidas com a extensão é uma possibilidade de se criar parcerias entre a IES e os setores sociais.

Entende-se que esta proposta poderá gerar possibilidades de estabelecer parcerias entre as universidades e os demais setores da sociedade para a construção de um projeto

social que traga dignidade à vida de todas as pessoas, sendo, igualmente, capaz de transformar conhecimento em sabedoria e de ser um estímulo de vida à comunidade e ao ensino acadêmico.

É nesse ínterim que as atividades do Lab-Libras foram desenvolvidas, no sentido de que alcançamos indivíduos que congregam em diferentes espaços sociais. Logo, dada a demanda que nos foi apresentada, percebemos que houve interesse suficiente para que estivéssemos atuando e promovendo o intercâmbio de conhecimentos entre a universidade e a comunidade.

Desse modo, a relação criada para atender a demanda do projeto, que é o acesso ao léxico da língua de sinais, acaba por agir diretamente ou indiretamente sobre um problema social: é urgente e necessário aprender essa língua, tendo em vista que apenas é possível possibilitar a inclusão social de surdos através da Libras.

Sobre o tripé que sustenta a universidade, a saber: pesquisa, ensino e extensão, Fernandes *et al.* (2012, p. 171) nos norteiam em relação a função do eixo extensão e seus objetivos:

[...] apontam as atividades desenvolvidas pela extensão universitária como o elemento de ligação entre as instituições de ensino superior e os demais setores da sociedade. A pesquisa também possui relação com a comunidade, por meio da descoberta de remédios, vacinas, tratamentos, desenvol-

vimento de novas tecnologias e produtos, além de procurar soluções para os problemas que afetam a sociedade. E o ensino, por sua vez, também propicia uma maior qualificação dos sujeitos, capacitando-os para as lutas sociais e consequentes transformações da comunidade.

Com base nisso, é perceptível as diferenças entre cada eixo, tendo em vista que enquanto o ensino propicia a qualificação dos sujeitos para atuarem no mercado de trabalho; e a pesquisa auxilia no desenvolvimento de produtos, a extensão atua nos processos de humanização e mudança social. Então, de acordo com Martins (2008, p. 23):

Ao ensino, é proposto o conceito de sala de aula que vai além do tradicional espaço físico, compreendendo todos os demais, dentro e fora da universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo multi, inter e transdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática.

Nesse sentido, a extensão não está isenta de práticas de ensino e pesquisa, tendo em vista que, em nossa perspectiva, é um tripé indissociável. Além disso, ao transpor as barreiras físicas da universidade, a extensão se instaura em práticas de ensinar e aprender. Essa saída do *locus* possibilita o rompimento de diferentes paradigmas e práticas, isto é, ao entrar em contato com diferentes indivíduos, os

extensionistas entram em processo de alteridade e passam a criar estratégias com base nos novos contextos que se inserem.

O projeto de extensão, Lab-Libras, desenvolve suas ações tendo como norte essa perspectiva e, também, surge com a finalidade de possibilitar a qualificação dos sujeitos em uma escala social. A extensão vinculada ao componente curricular Língua Brasileira de Sinais, serve à acessibilidade e inclusão, pois ao se propor a ensinar o léxico da Libras dirime as barreiras linguísticas construídas socialmente.

A Libras, por esse viés, é a língua de uma minoria linguística, a qual é marcada pela exclusão. Nesse sentido, ensinar essa língua é uma forma de garantir a participação e a presença de indivíduos surdos em diferentes espaços sociais. Além disso, torna-se pertinente, pois contribuímos também para o reconhecimento linguístico e social de uma língua de modalidade visuoespacial.

Em relação às ações que são executadas pelas extensionistas, é preciso levarmos em consideração o pensamento de Fernandes *et al.* (2012, p. 171), tendo em vista que esses autores situam a extensão como parte das experiências da formação acadêmica, conforme no excerto a seguir:

[...] a extensão possibilita ao acadêmico a experiência de vivências significativas que lhe proporciona reflexões acerca das grandes questões da atualidade e, com base

na experiência e nos conhecimentos produzidos e acumulados, o desenvolvimento de uma formação compromissada com as necessidades nacionais, regionais e locais, considerando-se a realidade brasileira. Os três fundamentos da universidade, isto é, ensino, pesquisa e extensão, propiciam experiências a discentes e docentes, mas a extensão faz a associação paralela imediata entre o conhecimento científico e o popular.

Por esse viés, é necessário ressaltamos o desenvolvimento das primeiras etapas do projeto Lab-Libras, isto é, o projeto trabalha em duas perspectivas: inicialmente os bolsistas são submetidos ao processo formativo, que tem como intuito a apropriação de conhecimentos teórico-prático; a segunda etapa se refere ao atendimento ao público. Então, o pensamento dos autores sustenta principalmente as primeiras etapas do projeto, pois a experiências formativas vivenciadas no projeto de extensão contribuem para formação acadêmica dos extensionistas.

Assim, para alcançar um dos objetivos propostos pelo projeto de extensão em questão, as bolsistas entraram no processo de apropriação lexical. A oficina foi ministrada por bolsistas que fazem parte do programa de extensão da Proex. Logo suas experiências fundamentam esse artigo, por contribuir com descrições de situações vivenciadas durante as ações.

Situando o desenvolvimento da oficina, destacamos o trabalho realizado: ensino do léxico da Libras

de modo contextualizado, levando em consideração o vocabulário por grupos temáticos, ou campos lexicais, como por exemplo, sinais que correspondem aos membros da família, aos verbos e outras classes gramaticais e grupos temáticos.

É válido ressaltar que as aulas da oficina eram planejadas semanalmente, divididas em conteúdo, objetivos, metodologias de ensino, atividades de fixação e avaliações de desempenho. Cada aula tinha duração de duas horas semanais realizadas no *Campus* da FAFIDAM-UECE no período noturno.

A mesma foi dividida em quinze encontros, em que treze encontros foram com uma turma fixa, aberta ao público interno e externo da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM e outros dois encontros aberto ao público maior, onde não foi determinada a quantidade de vagas, pois tinha como objetivo atender e dar acesso a uma maior quantidade de público interno e externo da Universidade.

Durante as aulas realizadas na oficina havia a participação e colaboração dos alunos no processo de conversação em língua de sinais, além de optar por atividades com uma metodologia mais dinâmica, buscando sempre focar na parte prática da Libras, isto é, metodologias interativas tendem a permitir a apropriação da segunda língua de modo mais apropriado e não mecanicista. É sabido que o ensino mecanicista de memorização de conteúdos apenas permite a aprendizagem momentânea.

Relato das bolsistas: “Primeiramente, ensinamos os sinais que haviam sido estudados e organizados durante o planejamento das aulas e sempre fazíamos revisão dos sinais realizados nos encontros anteriores, com o objetivo de melhorar e facilitar a aprendizagem. Em seguida pedíamos a eles que cada um executasse um total x de sinais, e logo após falasse uma frase com o que foi ensinado e apreendido naquele encontro. Depois eram repassados para os alunos atividades de fixação, ou então elaboração de pequenos diálogos, em que buscávamos a participação e a interação deles em língua de sinais”.

No decorrer da oficina, foram realizadas também avaliações formativas e somativas de aprendizagem com alunos, visando acompanhar o desenvolvimento dos alunos e se os objetivos e resultados da oficina estavam sendo alcançados, ou se necessitaria de uma nova abordagem e metodologia para que garantisse de fato a aprendizagem da Libras.

Mesmo sabendo que a formação é algo contínuo na vida de qualquer profissional, consideramos de suma importância a Oficina de Estudos em Libras. Essa língua de algum modo estará presente na vida dos participantes: seja na vida acadêmica, ou nos cursos de formação de professores. Esperamos que os relatos apresentados aqui instiguem a curiosidade e reflexão sobre quais práticas formativas são desenvolvidas em contextos acadêmicos; e fomentar o diálogo em torno dos eixos pesquisa, ensino e extensão aplicados na realidade linguística da surdez.

3 CONCLUSÃO

A Extensão apresenta-se como eixo formador juntamente com o ensino e a pesquisa, da universidade brasileira. Desse modo, acreditamos que para alcançar a formação acadêmica devemos nos desvencilhar de práticas que priorizam o ensino e a pesquisa e agregar a isso o ato de fazer extensão na universidade pública. Com base nisso, o intuito do presente trabalho foi apresentar as contribuições do projeto de extensão Lab-Libras – 2ª Edição para formação acadêmica, profissional e social dos envolvidos.

É notório que dentre as principais contribuições advindas desse projeto podemos situar, principalmente, o processo de alteridade vivenciado tanto pelas bolsistas quanto pelo público atendido com o Lab-Libras. O projeto surgiu da necessidade acessar o léxico da Libras, para assim garantir a inclusão social em diferentes espaços na sociedade, algo que hoje é uma tarefa árdua.

A partir das discussões apresentadas nesse estudo, compreendemos que a extensão universitária pode ser compreendida como parte do processo formativo acadêmico; além disso, é possível vincular práticas de ensino e pesquisa juntas à extensão. Esse vínculo permite ao extensionista se apropriar de diferentes conhecimentos, além de agir em uma realidade que, às vezes, é árida de saberes.

Diante de tudo que foi exposto, concluímos que a extensão tem um papel acadêmico de extrema im-

portância. Além de contribuir para que se dirimam algumas desigualdades sociais, isso através do diálogo entre universidade e sociedade. Percebemos ainda que o projeto de extensão citado anteriormente conseguiu alcançar os seus objetivos, pois possibilitou o acesso ao léxico da Língua de Sinais. Mesmo que tenhamos atendidos a um pequeno grupo, acreditamos que os saberes produzidos são como sementes que poderão germinar a qualquer momento.

REFERÊNCIAS

DESLANDES, M. S. S; ARANTES, A. R. A extensão universitária como meio de transformação social e profissional. **Sinapse Múltipla**, 6(2), dez., 179-183, 2017.

FERNANDES, M. C; SALES-SILVA, L. M; GOMES-MACHADO, A. L; MOREIRA, T. M. M. Universidade e a extensão universitária: a visão dos moradores das comunidades circunvizinhas. **Educação em Revista**, v. 28, n. 04, p. 169-194, dez. 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MARTINS, E. Extensão como componente curricular: oportunidade de formação integral e de solidariedade. **Cienc. Cogn.** 13(2): 201-209, jul. 31, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ENCONTROS (TRANS)FORMATIVOS DE EDUCADORES: CELEBRANDO A VIDA!

Gardenia Maria de Oliveira Barbosa
Paula Pereira Scherre

1 INTRODUÇÃO

“Eu te desejo vida, longa vida/ Te desejo a sorte de tudo que é bom/ De toda alegria, ter a companhia/ Colorindo a estrada em seu mais belo tom” (Wenceslau, 2014). Neste artigo, temos o objetivo de apresentar e refletir sobre a origem, a história e o desenvolvimento (vida...) do projeto de extensão *Encontros (Trans) formativos de Educadores: Celebrando a Vida!* e suas contribuições para o desenvolvimento humano dos participantes, para a formação de professores e para a docência. Este projeto é vivenciado na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), *campus* da Universidade Estadual do Ceará (UECE), localizado em Limoeiro do Norte/CE, com abrangência regional, abarcando o próprio município e a região do Vale do Jaguaribe. Foi concebido e é desenvolvido pelas duas professoras-autoras deste artigo, que são vinculadas ao Curso de Pedagogia da referida Instituição de Ensino Superior (IES). É aberto à comunidade acadêmica (professores, estudantes e funcionários) e à comunidade externa à Universidade (estudantes,

professores da Educação Básica e outras pessoas interessadas). Iniciamos as atividades em 14 de agosto de 2018 e sua primeira institucionalização ocorreu em dezembro do mesmo ano.

O projeto de extensão tem como objetivo geral: proporcionar espaços e momentos de formação e de desenvolvimento integral do ser humano, com ênfase na formação de educadores. Em âmbitos mais específicos, os objetivos são: (1) viabilizar um ambiente formativo de promoção de saúde integral e de desenvolvimento pleno do ser humano, promovendo integração entre indivíduo, sociedade e natureza/planeta, a partir de vínculos consigo mesmo, com o outro e com a totalidade; (2) proporcionar um espaço de aprendizagens, de reflexões de estudos, de escutas, de diálogos, de pesquisas e construções de autocohecimento e de conhecimentos científicos, religando as ciências, as artes, a filosofia e as tradições; (3) trabalhar a multidimensionalidade do ser e a multireferencialidade da realidade; (4) promover a relação entre a Universidade e a comunidade; (5) estabelecer e ampliar vínculos com a Célula de Atenção Integral à Saúde do Estudante, da Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PRAE/UECE) e com o Centro de Atenção Psicossocial (CAPS), de Limoeiro do Norte/CE.

Sua origem ocorreu a partir de uma demanda da Direção da FAFIDAM/UECE, que inicialmente indagou às professoras do setor de estudos Fundamentos Psicológicos da Educação, que são psicólogas, sobre o

que poderia ser feito para cuidar da crescente incidência de estudantes com transtornos de ansiedade, depressão, ideação suicida, inclusive, tendo ocorrido casos de suicídio de estudantes da faculdade. Considerando que, não obstante serem graduadas em Psicologia, as professoras não se disponibilizaram para realizar atendimento psicológico, visto terem a função de professora neste contexto. No entanto, a professora Gardenia, que estava em formação em Yoga, convidou a professora Paula, em formação em Biodança, para pensarem juntas sobre algo que pudesse contribuir com o cuidado e até prevenção do adoecimento psíquico dos estudantes, encontro esse que originou a elaboração deste projeto de extensão que trabalhasse questões relacionadas à saúde integral dos estudantes, considerando os cuidados quanto ao corpo, mente e relações interpessoais.

Considerou-se ainda que, em caso de necessidade de acompanhamento psiquiátrico ou psicoterapia, o projeto de extensão também seria um meio de encaminhamento ao Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) do município, para cuidados mais específicos, além das atividades terapêuticas realizadas no contexto da faculdade, que, pela sua natureza, trabalha com as Práticas Integrativas e Complementares (PICs) – meditação, Yoga e Biodança –, o que caracteriza, inclusive, um suporte às atividades de atenção em saúde do município. Essa parceria, Educação e Saúde, já é preconizada como tema transversal des-

de os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) até a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que confere ao projeto de extensão ser um espaço de cuidado e aprendizagem, além de favorecer um ambiente propício a estudos, pesquisas e produções de conhecimento, todos esses elementos imprescindíveis à formação docente e à docência.

Por ser um projeto de extensão, vinculado ao Curso de Pedagogia, da FAFIDAM/UECE, tem um viés (trans)formativo das pessoas participantes/educadores, sendo assim, a metodologia de trabalho é essencialmente de formação (transformação e autoformação) do(a) educador(a) participante e de pesquisa para construções de conhecimentos de si (autoconhecimento) e de conhecimentos científicos. Nesse sentido, compreendemos e corroboramos com a indissociabilidade entre extensão, pesquisa e ensino, enfatizada nas diretrizes da Extensão Universitária, disponível no site da Pró-Reitoria de Extensão da UECE (PROEX). Tais diretrizes preveem que as ações de extensão “adquirem maior efetividade se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas (Ensino) e de geração de conhecimento (Pesquisa)” (PROEX, 2018).

Além disso, conta com as parcerias institucionalizadas da *Pró-Reitoria de Políticas Estudantis (PRAE/UECE)*, por meio da *Célula de Atenção Integral à Saúde do Estudante* da UECE, no compartilhamento de informações e práticas, fornecimento de materiais de infraestrutura e suporte às atividades desenvolvidas,

assim como da *Secretaria Municipal de Saúde de Limoeiro do Norte*, por meio do *CAPS*, com a possibilidade de atendimento e acompanhamento clínico/terapêutico dos participantes, quando necessário. Nos termos dessa parceria, os profissionais da *Secretaria Municipal de Saúde* realizam atividades formativas/oficinas no âmbito deste projeto, abrangendo datas alusivas à saúde integral e à promoção de qualidade de vida.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E JUSTIFICATIVAS

Ao propor como parte do tema deste projeto, os termos *Encontros (Trans)formativos de Educadores*, entendemos que este projeto proporcionará encontros entre pessoas que buscam formar-se, transformar-se e autoformar-se. Compreendemos que o processo de formação é um processo de trans(formação) que implica na expansão de consciência de si e do mundo, pois articula dois movimentos: “o de (re)ligação a si mesmo e o de (re)ligação ao outro (pessoas, conhecimento, cultura e natureza)” (Furlanetto, 2010, p. 98). Antônio Nóvoa (2004, p. 14) propõe que o processo de formar é sempre de “formar-se” e que “todo o conhecimento é autoconhecimento, toda formação é autoformação”. Pineau (2006) e Galvani (2014) nos falam de um movimento tripolar de formação, que abarca a heteroformação (ação dos outros), a ecoformação (ação do meio) e a autoformação (a ação do eu).

Retomando o tema do projeto, ao fazermos referência aos educadores, compreendemos que todas as pessoas são potencialmente educadores nos espaços onde vivem e convivem, podendo ensinar, aprender, experimentar e construir conhecimento, não se restringindo, somente, a professores ou pedagogos em formação ou já formados.

Em termos ontológicos, a partir da Complexidade, compreendemos o ser humano como multidimensional, ao mesmo tempo, biológico, social, espiritual, histórico, político, psicológico, cultural, emocional, afetivo etc; e a realidade como dinâmica, mutável, multirreferencial (várias visões, vários pontos de vista) (Morin, 2000; Moraes, 2008). Em termos epistemológicos, que abarca nossa visão a respeito do conhecimento, do que significa conhecer, das relações entre sujeito e objeto de estudo, a partir da Complexidade e da Transdisciplinaridade, compreendemos que o conhecimento é construído na relação entre sujeito e objeto, que o conhecer abarca o objetivo e o subjetivo, a razão e a emoção, o contexto, as histórias de vida, as experiências, os saberes científicos e os não científicos também, gerando um movimento que religa as ciências, as artes, a filosofia e as tradições (Nicolescu, 1999).

Ao propormos os termos *Celebrando a Vida!*, como subtítulo deste projeto, nos inspiramos no Princípio Biocêntrico, de Rolando Toro (1991), que propõe que a vida é a força-guia do Universo e que

todas as ações humanas devem ter a vida como centro, em todas as suas formas de manifestação, reconhecendo-a como algo sagrado, a ser cuidado, reverenciado e celebrado. Para tanto, trabalharemos os vínculos dos participantes consigo mesmo, com os outros e com a totalidade, sendo estes, um grupo, a família, um curso, um lugar, o bairro, a cidade, o país, o mundo etc, até o universo (Cavalcante; Góis, 2015).

Outra inspiração teórico-metodológica é a Terapia Comunitária Integrativa, que, conforme Barreto (2008, p. 32), tem como meta fundamental “identificar e suscitar as forças e as capacidades dos indivíduos, das famílias e das comunidades”, valorizando as vivências, fomentando a confiança nas competências, se empenhando em promover ações básicas de saúde mental comunitária com ênfase na prevenção, mediação das crises e inserção social dos indivíduos. Além disso, essa proposta de trabalho terapêutico busca a valorização das histórias de vida, resgate da identidade, restauração da autoestima, assim como a construção de vínculos solidários e promoção da vida.

Os encontros ocorrem semanalmente, às terças-feiras, das 19h às 21h, na sala 15 da FAFIDAM/UECE. As metodologias utilizadas são a meditação, a Biodança e o Yoga. Em linhas gerais, cada encontro é organizado em 5 minutos de meditação inicial, 25 minutos de roda de intimidade verbal, 45 minutos de vivências de Biodança e 45 minutos de prática de Yoga. Não obstante, as práticas convencionais de Biodança

e de Yoga ao comportarem, cada uma delas, o tempo de 90 minutos aproximadamente, nossa intenção, nas atividades do projeto de extensão, é contemplar intensamente dimensões do desenvolvimento humano, tendo cada encontro um tema específico a ser trabalhado, a saber, autocuidado, equilíbrio, poder pessoal, vínculos, autoformação, autoconhecimento, promoção de saúde etc, respeitando as essências e especificidades metodológicas de cada prática.

O exercício da meditação, no contexto deste trabalho, tem o propósito de promover bem-estar, autoconhecimento e crescimento pessoal que, consequentemente, ampliarão as possibilidades de melhor desenvoltura acadêmica e profissional dos participantes, aspecto que tem sido investigado em outros contextos por vários pesquisadores da área de saúde mental. Segundo Menezes, Dell'aglio e Bizarro (2011), a prática da meditação, cuja experiência e objetivo é “a busca por um estado de equilíbrio e bem-estar psicológico”, promove o relaxamento, a metacognição, a atenção plena e autorregulação, o que potencializa a promoção da saúde integral prevenindo agravos à saúde em geral.

A compreensão da pessoa como um ser humano integral nos incita a considerar a corporeidade como uma dimensão imprescindível no contexto da autoformação, assim como da formação de educadores/professores. O corpo, nosso primeiro veículo de contato com o mundo, é “a morada existencial da vida”

(Costa; Lovisaro, 2013, p. 21), o que justifica que seja devidamente chamado à cena enquanto parte indispensável do processo de conscientização de si mesmo e da relação com o outro e com o ambiente. Para Bueno (1998, p. 78), “a corporeidade é entendida por nós como sendo a vivência do corpo na relação com o outro e com o mundo, condição básica para a qualidade de vida do indivíduo. É um dos canais mais importantes para facilitar essa relação”.

Além da consciência corporal, trabalhada enquanto veículo da construção de uma relação altruísta e preche de autoestima e amorosidade, os momentos de relaxamento também compõem a dinâmica dos encontros, promovendo a redução das tensões psíquicas e musculares, a regulação dos ritmos orgânicos, tais como a respiração e a circulação, com o intuito de promover a integração da corporalidade e a unificação psicossomática (Bueno, 1998).

A Biodança (dança da vida) é um sistema de desenvolvimento humano criado pelo chileno Rolando Toro (1991), que tem como tripé metodológico a música, o movimento (dança) e a vivência (entendida como o instante intensamente vivido por cada um). Trabalha a inteligência afetiva, a (re)conexão com a vida e com os vínculos consigo mesmo, com os outros e com a totalidade. É composta por um momento de fala inicial (roda de intimidade verbal), no qual os participantes são convidados a fazer os relatos de vivência e o facilitador apresenta elementos teóricos desta

prática. Não é feita interpretação das falas, apenas a escuta e o acolhimento delas. Em seguida, entramos no movimento do corpo, por meio de exercícios propostos e consignados pelo facilitador. Em sua maioria, são acompanhados por uma música, que visam induzir, de maneira progressiva, vivências integradoras e promotoras de saúde. Durante os exercícios, os participantes são convidados a não falarem mais e a se comunicarem e se expressarem pelos gestos, olhares, contato, presença, cultivando o “aqui e agora”.

O Yoga, cujo significado da palavra (em sânscrito, *yuj*) é, segundo Hermógenes (2007, p. 36), “jugo, junção, união, comunhão, interação”, propõe o reencontro da pessoa com sua essência, instigando o movimento “a religar-se, a unir-se, a juntar-se, a comungar, a integrar-se, a unificar-se em si mesmo...”. Através de exercícios respiratórios (pranayamas), de posturas psicofísicas (ásanas), com o propósito de expandir o nível de consciência corporal e de autoconhecimento, a utilização desses elementos do Hatha Yoga favorece a caminhada pela busca do equilíbrio, foco, poder pessoal, atitude, força, assim como de relaxamento, aspectos imprescindíveis quando se está exposto a tarefas, cobranças e estresses próprios do cotidiano acadêmico e de trabalho.

Considerando a parceria com a Secretaria de Saúde de Limoeiro do Norte, contamos com a realização de rodas de conversa, na FAFIDAM/UECE, sobre Suicídio, no Setembro Amarelo, no ano 2018, e sobre

Saúde Mental, no Janeiro Branco, no ano de 2019, tendo como facilitadoras psicólogas, enfermeira e assistente social do CAPS. Em contrapartida, em 2018, realizamos uma atividade de formação teórico-vivencial para funcionárias do CAPS II sobre o projeto de extensão e, em 2019 e 2020, participamos da celebração da Campanha do Janeiro Branco, a convite do CAPS. Além disso, promovemos a palestra *O sofrimento psíquico na atualidade e a questão da tecnologia*, em dezembro de 2019, na FAFIDAM/UECE, proferida pela psicanalista Mônica Portugal. No decorrer de 2019, fomos convidadas a realizar oficinas vivenciais em alguns eventos, tais como o III Encontro Transdisciplinar Gêneros, Raças e Subjetividades, na FAFIDAM/UECE, e a III Semana de Psicologia, na Faculdade Vale do Jaguaribe. Na XXIV Semana Universitária da UECE, propusemos oficina vivencial com diálogos teóricos sobre as práticas desenvolvidas.

3 RESULTADOS E REPERCUSSÕES

Quando iniciamos o projeto de extensão, em agosto de 2018, começamos com a participação de 6 estudantes. Em janeiro de 2019, tivemos a ampliação desse número para 17 integrantes, sendo eles: duas professoras da FAFIDAM/UECE, uma do curso de Pedagogia e outra do curso de Ciências Biológicas, e 15 estudantes de vários cursos da FAFIDAM, como Ciências Biológicas, História, Pedagogia, Física, Geo-

grafia, Química e Matemática. Em fevereiro de 2020, registramos, aproximadamente, a frequência de 18 pessoas por encontro, contemplando estudantes de diferentes cursos, professores e integrantes da comunidade externa, como terapeuta holística, psicóloga, médico, “doméstica” etc, que chegaram ao grupo por recomendação de integrantes assíduos.

A repercussão das atividades do projeto de extensão vem a cada dia agregando novos participantes, implicando na flutuação do número de frequentadores. Isto ocasiona que, a cada encontro, um grupo de pessoas diferentes esteja presente, o que traz uma dinâmica peculiar, possibilitando o contato e o confronto com o novo, com o diverso e com novos desafios de encontro e crescimento pessoal e interpessoal. No entanto, um grupo de, aproximadamente, 10 pessoas se mantêm com frequência regular desde o início do projeto, tendo algumas destas contribuído, inclusive, com o processo de avaliação das atividades realizadas.

Em outubro de 2019, solicitamos aos participantes que avaliassem o projeto e as repercussões em sua formação, em sua docência e na vida de maneira geral. Três estudantes (duas do sexo feminino e um do sexo masculino, participantes há mais de 1 ano) aceitaram se expressar, consentindo na gravação de áudio. Dessas falas, foi destacada a compreensão dos encontros como momentos de autocuidado, que, apesar de ser apenas um dia na semana, represen-

ta a importância de parar para se cuidar, para se perceber como uma pessoa inteira no mundo, e não apenas uma cabeça pensante sobrecarregada pelas cobranças próprias das atividades acadêmicas. Consequentemente, essa compreensão gera a ampliação de foco na vida e nos estudos, de consciência corporal, maior contato com pensamentos e sentimentos, condições essas percebidas como benefícios de uma prática continuada e progressiva.

Uma constante, nesse momento de avaliação e a cada encontro realizado, é o sentimento de gratidão pela oportunidade de poder participar de atividades desta natureza, despertando e estimulando o olhar para si mesmo e para o(s) outro(s), o contato respeitoso e amoroso, o incentivo à liberdade de expressão sem julgamentos, avaliações ou cobranças. Na fala de uma estudante, o que antes era compreendido como atividades apenas para “poucos privilegiados”, referindo-se à meditação, à Biodança e ao Yoga, agora era uma realidade em sua vida, e que todos podem usufruir, com possibilidades de crescimento e de formação.

Essas falas apontam para a constatação de que as atividades desenvolvidas no projeto ampliam o conhecimento de si e a construção de conhecimento científico em ambientes acadêmicos e laborais, expande a consciência de ser e estar no mundo, entendendo que os processos de auto-hetero-ecoformação e de aprendizagens podem (e devem) ocorrer ao longo da vida. Esta compreensão impacta na qualida-

de de vida dos participantes, reduzindo ansiedade, propiciando as consciências corporal e respiratória, a construção de novos vínculos consigo, com o outro e com os grupos em que vivem e convivem e o fortalecimento das identidades, promovendo o bem-estar integral dos participantes, com coerência existencial, entrelaçando o sentir, o pensar e o agir. Além disso, depoimentos informais de professores de alguns participantes nos indicaram melhoria significativa no seu desempenho nas disciplinas, ampliando, inclusive, a participação em sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu te desejo a chuva na varanda/ Molhando a roseira pra desabrochar/ E dias de sol pra fazer os teus planos/ Nas coisas mais simples que se imaginar” (Wenceslau, 2014). A partir de desejos e sonhos, iniciamos e estamos em pleno desenvolvimento deste projeto de extensão. Desejamos vida, longa vida, e que possamos continuar trilhando caminhos, pesquisas, atividades, semeando, cultivando e vendo desabrochar tantos outros projetos na companhia de todas e todos que estiveram, estão e estarão conosco neste percurso, nas coisas mais simples que cada um possa imaginar, seja na formação, na docência e na vida. Acreditamos que, neste ano de 2020, a participação de estudantes e outros integrantes deve continuar aumentando e se diversificando.

Queremos ampliar a divulgação do projeto, sensibilizar mais pessoas ao cuidado consigo mesmas, com os outros e com a natureza, com a totalidade. Além disso, desejamos conseguir recursos financeiros para a construção do Espaço Abayomi (na língua Iorubá, significa “Encontro Precioso”), ambiente físico, que já está sendo projetado para a promoção de saúde integral e a realização das PICs no ambiente universitário, também aberto à comunidade externa. Neste sentido, estamos em diálogo com a Coordenadoria de Engenharia (COGEN), da UECE, e com a Secretaria Municipal de Saúde e a Prefeitura, ambas de Limoeiro do Norte/CE.

Desejamos escrever capítulos de livro e artigos para serem publicados em revistas acadêmicas, desejamos continuar a escrever, institucionalizar e submeter, ao Conselho de Ética da UECE, um projeto de pesquisa “guarda-chuva” para respaldar nossos estudos a partir do ensino e da extensão. Sonhamos com projetos de iniciação científica, em construir conhecimento no âmbito da graduação, junto com estudantes, interligando ensino-pesquisa-extensão. Desejamos reintroduzir o ser humano no processo de conhecimento. Desejamos contribuir para a formação humana de educadoras e educadores e para docência dos professores, que dele já fazem parte, e dos futuros professores, que estão em formação, para que, de maneira sensível, amorosa e responsável, possam gerar vida, semear vida e celebrar a vida em todos os lugares onde vivem e convivem.

Desejamos também participar de outros eventos, levando, vivencialmente e teoricamente, as práticas desenvolvidas para mais lugares e pessoas. Nesse sentido, estamos nos organizando para apresentar trabalho e realizar oficinas no Fórum Social Mundial das Economias Transformadoras (Fsmet, 2020), que ocorrerá em Barcelona/Espanha, nos dias 25 a 28 de junho de 2020.

Por sim e por fim, contemplamos e finalizamos esta escrita, sentida e vivida, com mais uma estrofe da música *Te desejo vida*, da compositora e cantora paraibana Vanessa Wesceslau (2014): “*Eu te desejo a paz de uma andorinha/ No vôo perfeito contemplando o mar/ E que a fé movedora de qualquer montanha/ Te renove sempre, te faça sonhar*”. Desejamos, assim, que este relato, aqui empreendido, inspire outros caminhos, olhares, seres, querereres e fazeres.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Adalberto de Paula. **Terapia Comunitária passo a passo**. Fortaleza: Gráfica LCR, 2008.

BUENO, Jocian Machado. **Psicomotricidade: teoria & prática - estimulação, educação e reeducação psicomotora com atividades aquáticas**. São Paulo: Editora Lovise, 1998.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 849, de 27 de março de 2017**. Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2017/prt0849_28_03_2017.html. Acesso em: 10 fev. 2020.

CAVALCANTE, Ruth; GÓIS, Cezar Wagner (Orgs.). **Educação Biocêntrica: Ciência, Arte, Mística, Amor e Transformação**. Fortaleza: Edições CDH, 2015.

COSTA, Eduardo; LOVISARO, Martha (Orgs.). **Transpsicomotricidade: psicomotricidade com base no pensamento complexo e na transdisciplinaridade**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

FURLANETTO, Eleide. Processos de (trans)formação do professor: diálogos transdisciplinares. **EccoS – Revista Científica**. São Paulo, v. 12, n. 1, jan/jun, 2010, p. 85-101. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/715/71518577005.pdf>. Acesso em: 11 jan. 2020.

FSMET. **Foro Social Mundial de las Economías Transformadoras**. 2020. Disponível em: www.transformadora.org. Acesso em: 21 fev. 2020.

GALVANI, Pascal. Un método transdisciplinar para la autoformación. In: ESPINOZA, Ana Cecilia Martínez; GALVANI, Pascal (Coords.). **Transdisciplinariedad y formación universitaria**. Puerto Vallarta: CEUArkos, 2014, p. 115-136.

MENEZES, Carolina Baptista; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; BIZARRO, Lisiane. Meditação. Bem-Estar e a Ciência Psicológica: Revisão de Estudos Empíricos. **Interação em Psicologia**, 15(2), 239-248, 2011. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/20249>. Acesso em: 11 jan. 2020.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes, Complexidade, Transdisciplinaridade e Educação: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais**. São Paulo: Antakarana/WHN – Willis Harman House, 2008.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da Transdisciplinaridade**. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Editora Triom, 1999.

NÓVOA, António. Prefácio. In: JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução de José Cláudio e Júlia Ferreira. São Paulo: Cortez, 2004.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida como artes formadoras da existência. In: SOUZA, Eliseu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.). **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDUPUCRS, 2006.

PROEX. Pró-reitoria de Extensão. **Conceitos/diretrizes**. 2018. Disponível em: <http://www.uece.br/proex/index.php/o-que-e-extensao/conceitosdiretrizes>. Acesso em: 11 jan. 2020.

TORO, Rolando. **Teoria da Biodança** – coletânea de textos: tomo I e II. Tradução Feliciano Flores. Fortaleza: Associação Latinoamericana de Biodança, 1991.

WENCESLAU, Vanessa. **Música Te desejo vida**. 2014. Disponível em: <https://youtu.be/WX8J3nuh-DM>. Acesso em: 12 jan. 2020.

DE QUE EXTENSÃO ESTAMOS FALANDO OU PARA ONDE ESTAMOS REMANDO COM O BARCO DA CURRICULARIZAÇÃO?

Catarina Farias de Oliveira

1 INTRODUÇÃO

Este artigo nasce a partir de minha participação no II Encontro de Extensão da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Localizada em Limoeiro do Norte no interior do estado do Ceará, Brasil, a FAFIDAM é uma das cinco faculdades da Universidade Estadual do Ceará (UECE)^[2].

O convite propôs pensar os desafios e a importância da curricularização da extensão na formação docente. De início organizei uma fala para trazer pistas que colaborassem para o processo de curricularização na UECE, mas ao longo do texto, fica claro que as pistas estão interligadas e são inseparáveis ao nosso fazer e estar na universidade.

A primeira pista seria uma forma mais concreta de percebermos a relação extensão, ensino e pesquisa. Em segundo lugar, trago uma interrogação maior de pensarmos *de que extensão estamos falando?* Nesse momento, a ideia é problematizarmos juntos, o que caracteriza a extensão universitária. Uma reflexão

sobre o que temos de ações de extensão a partir de um debate que pensasse como a extensão vem sendo colocada atualmente nesse processo de curricularização e, por fim, pensar a extensão como nos propôs Paulo Freire, como forma de comunicação dialógica.

Eu diria que essa foi a primeira vez que me desafiaram a falar sobre extensão na universidade, embora o fazer extensão tivesse me constituído enquanto pesquisadora e docente desde minha graduação.

2 O INCÔMODO METODOLÓGICO

É importante destacar que este artigo tem influências significativas de temas que se unem em minha carreira como docente durante os meus 25 anos na UECE. Essa escrita traz também minha trajetória na extensão, vivenciada desde minha graduação em comunicação social na Universidade Federal do Ceará, realizada no período de 1986-1990, bem como a entrada na Pró-reitora de extensão, PROEX/UECE, como diretora da relação universidade/comunidade, desde 2016, até hoje. Todos os momentos citados, me constituem de forma concreta e teórica. Fazer extensão em toda a vida acadêmica, me leva a ser uma docente que trabalha com pesquisa de campo, que encontra a etnografia e que atualmente defende o trabalho com metodologias participativas, em particular, a etnografia militante, colaborativa ou implicada (Ramalho, 2013; Oliveira; Alencar, 2015;

Oliveira, 2016). Foi a partir desses lugares que as reflexões desse texto se tornaram possível.

Antes de tudo, gostaria de apresentar a primeira pista contando uma história que se iniciou em 1991 e só foi resolvida, em parte, entre 2010 e 2015, pois sua resolução para mim é constante e contínua, ao me questionar o que estou fazendo e para onde vou como docente? Nomearei essa história de *incômodo com a relação sujeito e objeto de pesquisa*.

No quarto semestre de Comunicação Social, graduação na UFC, entrei para a extensão, resolvendo assim uma relação de desencanto que estava tendo com o ensino de jornalismo. Sobre esse desencanto, falarei mais detalhadamente a frente, através de outra história. A extensão me trouxe o encanto de que minha formação no curso de comunicação era construir o direito à palavra com sujeitos, ou seja, o direito a fazer comunicação, uma descoberta de que a comunicação não se restringia ao papel da indústria cultural ou da comunicação de massa, realizada por empresários de forma manipuladora, dominante e com interesses mercantis. Essa última reflexão teórica, mais apocárpica, que faz a crítica ao mercado de bens simbólicos, obtive em sala de aula, a partir de estudos teóricos sobre a Escola de Frankfurt. Entretanto, seu refazer e problematizar e, por fim, meu reencantamento ou reencontro com a comunicação, se refez nos projetos de extensão com comunicação nas periferias de Fortaleza.

Durante a graduação, trabalhava na extensão com rádios comunitárias, ministrando oficinas de formação com comunicadores populares nos bairros de periferia. Reuníamos-nos em assembleias para discutir o direito à comunicação com professores(as), lideranças comunitárias e estudantes envolvidos(as). Percebíamos com esse fazer extensão que as pessoas passavam a fazer rádio a partir de suas condições e aprendizados. Um fazer rádio que elas mesmas descobriam, por mais que levássemos modelos.

Quando entrei para o mestrado, em 1991, e iniciei minhas aulas na pós-graduação, atenta a estudar uma rádio comunitária, tive a extensão deixada de lado. Um dos aprendizados ressaltados foi que era necessário manter um distanciamento entre sujeito/pesquisador e objeto pesquisado. Nesse sentido, conclui o mestrado, separando intervenção do ato de pesquisar. Mesmo quando estas ocorriam interligadas, não as considerava em correlação. Nenhum(a) professor(a) me incentivou a integrá-las. Segui então com as metodologias qualitativas de pesquisa de campo, de caráter interpretativo, em todas as minhas investigações desde então.

Em 2009, conheci uma pesquisadora que propunha trabalhar com intervenções através da cartografia. Aquela posição me trouxe de volta a dita relação distanciada entre pesquisador e objeto. Em 2010, fui fazer uma etnografia num assentamento do MST, durante o curso de pós-doutorado. Após a realização

dessa etnografia, publicada em Oliveira (2014), passei a me incomodar com o paradigma interpretativo. Queria intervir e pesquisar de forma expressiva em minha atuação como docente. Foi então que retomei a extensão e a pesquisa de forma mais integradas.

A relação indissociável entre pesquisa e extensão, para mim, sempre esteve posta, mas comecei a questionar, como poderia ajustar alguns passos em minha postura metodológica. Passei então a questionar o paradigma interpretativo que se fundamenta, essencialmente, na observação e compreensão, pois acredito que a pesquisa pode unir observação e intervenção a posicionamentos que levam o(a) pesquisador(a) a agir em campo. A partir dessa ótica, teríamos diversas opções, a exemplo da pesquisa-ação (PA), da pesquisa participante (PP), da cartografia e da etnografia militante. Entretanto, como na UECE já temos uma tradição no curso de Licenciatura em Ciências Sociais com a etnografia, optei por este método com ênfase na militância. Para esclarecer essa escolha, apresento as principais reflexões teóricas às quais temos estado atentos(as).

Diria, de forma simplificada, que a etnografia é composta por técnicas e procedimentos de coleta de dados, aliados a um trabalho de campo que se traduz na convivência e observação mais ou menos prolongada do(a) pesquisador(a) junto ao grupo pesquisado. A pesquisa etnográfica, dessa forma, é um exercício do olhar (ver) e da escuta (ouvir), culminando

com uma “descrição densa” da realidade pesquisada (Geertz, 2008).

Segundo Virgílio (2014), em seus pressupostos clássicos, a realização de uma etnografia prima pelo distanciamento entre o(a) pesquisador(a) e aqueles que estão sendo pesquisados(as). Nessa dimensão, os sujeitos pesquisados devem ser vistos como “objetos de estudo”. A partir dessa concepção, o distanciamento é necessário para uma efetiva análise dos fatos e das práticas sociais que se busca compreender, pois impede que o(a) pesquisador(a) crie laços e acabe por intervir no campo de estudo.

O fazer antropológico estaria limitado a observar o outro, analisá-lo. Não existiria, portanto, a possibilidade de intervenção do(a) pesquisador(a) com o(a) pesquisado(a) ou com seus “problemas”. Isso tornaria inviável a pesquisa e iria contra os preceitos metodológicos da etnografia, cuja perspectiva clássica não se identifica com a tomada de consciência, redução ou solução dos fatores que afligem o grupo pesquisado.

Esta postura se encontrava em consonância com o que se considerava fazer ciência à época, campo dominado por disciplinas ditas como exatas, em que se compartilha da crença em uma neutralidade e objetividade na construção de conhecimento. O pesquisador estaria, critica Virgílio (2014, p. 58), em uma “torre de marfim”, em que não só se encontra distante do seu objeto de estudo, como também, muitas vezes, deseja permanecer, seja “por se considerarem diferentes, es-

peciais ou superiores”, seja por de fato não perceberem ou concordarem com a saída da suposta “torre de marfim”, a qual que alguns acreditam pertencer.

Nossa primeira pista surge, de certa forma, à proposição, não necessariamente de adotar a etnografia militante, mas de pensarmos metodologias participativas de forma mais presentes na universidade. Possivelmente, se fizermos um mapeamento, nossas pesquisas são hegemonicamente, quantitativas ou interpretativas. Da mesma forma, nosso ensino se detém na sala e aula. Desse modo, a primeira pista não é a adoção apenas de metodologias participativas, mas, principalmente, o pensar nosso modo de pesquisar e ensinar, refletir sobre essa separação entre pesquisar e intervir. Talvez aí resida, em grande parte, nossa separação entre ensino, pesquisa e extensão.

Seguem-se outras pistas. Já aponto que não se objetivam soluções, mas problematizações intermináveis. Com isso, destaco que as três pistas apontadas aqui devem ser ampliadas, retomadas e renovadas por continuamente.

3 PENSAR A EXTENSÃO PARA ALÉM DOS MUROS DA UNIVERSIDADE NOS BASTA?

Creio que para pensar a curricularização da extensão é necessário, em primeiro lugar, conhecer como ela vem sendo problematizada historicamen-

te, para, assim, entendermos seus desafios e limites. Historicamente, a extensão está ligada à ideia de que os conhecimentos, pesquisa ou ensino, não ficassem restritos aos muros das universidades, mas fossem levados a grupos ou sujeitos que não estavam incluídos no espaço da universidade (Silva, 2015).

Silva (2015) argumenta que as ideias que concebem a educação no fazer universitário deveriam partir da concepção de educação, baseada em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto, aprender a ser. O autor defende que essa forma de pensar a educação nos leva a conceber o aprendizado de forma mais horizontal, e para além da sala de aula. Segundo ele, a educação está para

[...] além das salas de aula, dos muros das escolas e universidades. Está no conhecimento do dia a dia, nas conversas, no ver o mundo com novas perspectivas. A relação ensino e aprendizagem não deve restringir-se à sala de aula, precisa ir além dos limites da IES, ao encontro com o povo. Essa perspectiva possibilita o acesso ao saber acadêmico, quase sempre restrito a poucos. (Silva, 2015, p. 285)

Silva (2015) liga essa compreensão de educação à missão da universidade. Essa deve conceber a educação e a construção de conhecimento para além de seus muros. Porém, embora surja disso as primeiras ideias de extensão universitária, historicamente es-

tas ações extensionistas se detiveram em propósitos ilustrados e de prestação de serviços. O primeiro sendo fruto da experiência europeia e o segundo das universidades norte americanas:

Quanto a sua historicidade, a Extensão Universitária teve origem na Europa, na Universidade de Oxford, Inglaterra, em meados do século XIX, com a criação de trabalhos filantrópicos e com o surgimento das Universidades Populares que se irradiaram a outros países da Europa, entre eles a Espanha, onde, na Universidade de Oviedo, criaram-se alianças populares, ofertando-se cursos livres e programas de difusão cultural (Gurgel, 1986). Posteriormente, expandiram-se pelos Estados Unidos da América (EUA) e pela América Latina (AL). De acordo com o modelo inglês, a ideia de Extensão Universitária foi relacionada à concepção de socialização do saber resultado da pesquisa científica com as classes menos favorecidas, com o objetivo de educá-las. (Silva, 2015 p. 286)

Para Silva (2015), no Brasil, o início do século XX marca o surgimento da extensão universitária. No entanto, o autor destaca que existem duas informações sobre esse início. Há dados que ligam esse processo ao estado do Maranhão. As informações apresentam que, nesse estado, desde 1906, a extensão foi surgindo com as Universidades Populares, nas quais intelectuais se reuniam. Outra iniciativa, citada tam-

bém como pioneira, é a de que: “A primeira experiência de Extensão Universitária em uma IES foi realizada pela Universidade Popular da Universidade Livre de São Paulo, fundada em 1912, sob a inspiração do movimento positivista”, (Silva, 2015, p. 286). Em geral, o que nos interessa entender é que esse processo possibilita a discussão sobre a universidade e sua relação com a sociedade. Creio que meia dúzia de anos não trará tantas implicações. O fundamental nesse dado é que começamos a problematizar a relação universidade e sociedades, mesmo ainda distante de pressupostos dialógicos que serão colocados mais adiante por Paulo Freire (2013) e Gadotti (2017).

Apresentada em seu princípio como uma forma de sair dos muros da universidade, a extensão se tornou historicamente mais prestação de serviços ou ilustração aos grupos e pessoas aos quais se dirigia do que uma forma dialógica de trocas e construção de saberes (Silva, 2015; Gadotti, 2017).

Gadotti (2017) define as vertentes que caracterizam a extensão que fazemos nas universidades. O autor nos traz duas vertentes mais predominantes, uma assistencialista e outra dialógica e comunicativa:

A primeira entende a Extensão Universitária como a transmissão vertical do conhecimento, um serviço assistencial, desconhecendo a cultura e o saber popular. Basicamente essa concepção sustenta que “aqueles que têm, estendem àqueles que

não têm. Essa visão assistencialista traz, pois, uma direção unilateral, ou seja, é uma espécie de rua de mão única: só vai da universidade para a sociedade. A mão inversa não é considerada. É interpretada como não existente. Logo, não se leva em conta o que vem da sociedade para a universidade, seja em termos da sociedade sustentando o ensino superior, seja em termos do próprio saber que a universidade elabora. Entretanto, para que a universidade se insira efetivamente na sociedade de modo consequente, é necessário que se considere a mão inversa também” (Calderón, 2003: 37). A segunda vertente entende a extensão como comunicação de saberes. É uma visão não assistencialista, não extensionista de Extensão Universitária. A proposta de Paulo Freire de substituição do conceito de extensão pelo de comunicação vai nesta linha. Ela se fundamenta numa teoria do conhecimento, respondendo à pergunta: como se aprende, como se produz conhecimento. Uma teoria do conhecimento fundamentada numa antropologia que considera todo ser humano como um ser inacabado, incompleto e inconcluso, que não sabe tudo, mas, também, que não ignora tudo. (Gadotti, 2017, p. 2)

A extensão está ligada a diversas atividades que a identificam, tais como: cursos pontuais que ocorrem sem continuidades de temas ou lugares, bem como cursos que se inserem em territórios vinculados às práticas de professores(as) e estudantes, mantendo

continuidades. A extensão também se refere a palestras, eventos e outras atividades sem vínculos ou vinculadas às comunidades que se encontram fora dos muros da universidade. Temos uma diversidade de ações que precisamos conhecer, pois muitas vezes ocorrem sem se comunicarem. Obviamente, esses exemplos não fazem justiça às atividades de extensão que muitas universidades realizam de forma dialógica e compromissada com as classes populares. Cito-as para lembrar que nas universidades são encontradas uma extensão mecanicista e instrumental, bem como práticas mais dialógicas com os territórios onde ocorre, vertentes as quais se referiu Gadotti (2017).

Da mesma forma que Silva (2015) e Gadotti (2017) concordam que a universidade brasileira nasceu na primeira metade do século XX, para Gadotti (2017, p. 2), foi apenas entre as décadas de 1950 e 1960 que

[...] ela despertou para o seu compromisso social, muito por influência dos movimentos sociais, particularmente, com a participação da União Nacional dos Estudantes (UNE) com seu projeto *UNE Volante*, que previa uma mobilização nacional a partir de caravanas.

O autor destaca Paulo Freire com a criação do movimento de extensão cultural, em Recife. Gadotti (2017) cita ainda os Centros de Cultura Popular, CPCs da União Nacional dos Estudantes, UNE e o Movimento de Educação de Base, MEB, como partes

desse processo. Mas, segundo o autor, essa perspectiva histórica ligada aos movimentos sociais populares foi paralisada pela Ditadura Militar, a partir de 1964. Desse modo, a extensão numa perspectiva popular somente voltará a ressurgir com um pensar a extensão dialógica, no final dos anos 1970.

De acordo com Gadotti (2017), após o golpe, a extensão na universidade brasileira teve forte base na reforma universitária de 1968, que dentro do contexto do golpe militar destituiu o nascimento de uma proposta de extensão com bases na educação popular e promoveu, com a Lei 5.540/68, uma política de extensão universitária mais restrita a prestação de serviços e mecanicista. Uma vertente mais voltada para educação popular será retomada no contexto de mobilização dos movimentos sociais de final dos anos 1970 e década de 1980, como afirma Gadotti (2017):

A Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68) estabeleceu que “as universidades e as instituições de ensino superior estenderão à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes” (Artigo 20). No final dos anos de 1970 e início de 1980, ressurgiram vários movimentos populares e organizações não-governamentais e sindicais que deram nova vida à Extensão Universitária na perspectiva da Educação Popular. (Gadotti, 2017, p. 2)

Para Gadotti (2017), será a partir de 1987 e com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, hoje Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Educação Superior Públicas Brasileiras (FORPROEX), que começou a se estabelecer as discussões sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A abordagem histórica do autor, sobre esse processo que vivemos atualmente com a temática da curricularização da extensão, aponta ainda mais alguns fatos importantes que precedem o debate da curricularização e que foram fundantes para o lugar que ocupamos hoje. Ele destaca o artigo 207, da Constituição Federal de 1988 e a LDB de 1996, mais precisamente o artigo 43, como documentos que valorizaram a extensão universitária.

Segundo Gadotti (2017), a ideia de curricularização vem sendo trazida desde 2001 pelo Plano Nacional de Educação, PNE 2001-2010. O autor destaca ainda que o PNE 2014-2023 retoma a curricularização de forma mais emancipatória:

Observe-se a existência de importante avanço entre a visão da Extensão Universitária do primeiro para o segundo PNE: o PNE de 2014 sustenta uma visão mais popular e emancipatória, representada pela prioridade que é dada à atuação em “áreas de grande pertinência social”. (Gadotti, 2017, p. 1, grifo nosso)

Dessa forma, Gadotti (2017) expressa que é importante situarmos de que curricularização estamos falando, bem como é fundamental destacar as concepções que são necessárias para a processual implantação da curricularização da extensão nas universidades.

Em seu debate, Gadotti (2017) nos conduz a um importante questionamento que cremos ser necessário fazer nesse momento: Qual concepção de extensão deve nortear um processo de curricularização na universidade? Certamente, curricularizar a extensão não se trata apenas de implantar disciplinas de extensão nas grades curriculares ou, numericamente, inserir a extensão na formação dos estudantes. Essa é uma decisão didática que tem por trás uma concepção que vem sendo colocada como a indissociabilidade da extensão, do ensino e da pesquisa.

A questão que nos inspira colocar é: qual o lugar da extensão na construção do conhecimento? Não sou autora dessa discussão, apenas a apresento porque essa é a problemática que fundamenta as reflexões que discutem uma extensão popular, emancipatória e dialógica (Freire, 2013; Gadotti, 2017). Nesse sentido, Gadotti (2017), não nos coloca a pista apenas de fazer extensão, mas nos apresenta a relevância da extensão se colocar próxima à perspectiva da educação popular, bem como das práticas educativas dos movimentos sociais populares.

4 PENSAR CONSTANTEMENTE: EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?

Já é conhecido que as obra de Paulo Freire, bem como sua trajetória na educação popular, tem imensa importância para pensarmos também a extensão. Não sou especialista em Freire, nem tenho a pretensão de me colocar como tal. Vou apenas tomar um de seus livros, mais precisamente a obra: *Comunicação ou extensão?* Dessa obra, algumas ideias são chaves para refletirmos a curricularização da extensão que estamos defendendo.

Para Freire (2013), comunicar não representa transferir informação. Comunicar também não é levar comunicados aos homens. Para o autor, a comunicação ocorre desde que também concebemos o ato de pensar não como algo isolado ou imposto, mas como uma ação no plural e problematizada:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso”, e não o contrário. Esta coparticipação 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. Daí que, como conteúdo da comunicação, não possa ser *comunicado* de um sujeito a outro. Se o objeto do pensamento fosse um puro comunicado, não

seria um significado significante mediador dos sujeitos. Se o sujeito “A” não pode ter no objeto o termo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre ele e o sujeito “B”, em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito “B” em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse – e quando assim é –, não haveria nem há comunicação. Simplesmente, um sujeito estaria (ou está) transformando o outro em *paciente* de seus comunicados. A comunicação, pelo contrário, implica uma reciprocidade que não pode ser rompida. Por isso, não é possível compreender o pensamento fora de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa. Esta função, por sua vez, não é a extensão do conteúdo significante do significado, objeto do pensar e do conhecer. Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante. Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos cointencionados ao objeto de seu pensar *se comunicam* seu conteúdo. (Freire, 2013, p. 57-58, grifos do autor)

Paulo Freire (2013) nos leva a refletir que a extensão deve acontecer num mundo de comunicação e não num mundo de invasão cultural. A invasão cultural é pensada por Freire (2013) como uma ação antidialógica, contrária à comunicação dialógica e distante de um pensar no plural. Como não há pensar junto, não há comunicação. Desse modo, Freire (2013, p. 32) afirma que: “O invasor reduz os homens

do espaço invadido a meros objetivos de sua ação”. Por isso, essa extensão não inclui comunicação e educação no sentido em que nos traz o autor. Essa extensão é invasão, comunicado e imposição de um modo de pensar: “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.” (Freire, 2013, p. 31)

Para Paulo Freire (2013), a comunicação e o pensar no plural constituem uma extensão dialógica. Entretanto, se a comunicação estiver próxima à ideia de comunicado e de processos de manipulação e da propaganda, estrutura-se uma extensão mecanicista e invasora. O autor defende o dialógico/comunicação, e não a invasão cultural. Nesse caminho defende que:

A propaganda, os *slogans*, os “depósitos”, os mitos são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí ser necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da cultura invasora. (Freire, 2013, p. 32)

Muitas vezes justificamos uma extensão construída de forma assistencialista ou ilustrada com a resposta de que possuímos a forma mais crítica de pensar determinadas problemáticas e, de que os(as)

outros(as), aos(as) quais “levamos” a extensão universitária, não a possuem. Seria interessante pensarmos se o que constitui a extensão dialógica é o conteúdo que dominamos ou o processo no qual este é *construído com* as pessoas e grupos.

Vejam os que a diferença mais relevante entre as duas vertentes aqui situadas sobre extensão – (Vertical/Invasora/Assistencialista ou Comunicativa/Horizantal/Dialógica) – se encontra no sentido da palavra comunicação, isto é, as implicações sobre o significado de comunicação distante dos sentidos que o *ato de comunicar* assume para as grandes empresas de comunicação. Estas associam comunicação a *levar* comunicado, a *transmitir* informação e propagandas, de modo a convencer a forma de pensar dos sujeitos que as *recebem*.

A relação que Freire (2013) e Gadotti (2017) fazem entre extensão e comunicação me fazem viajar no tempo, quando encontrei a extensão ainda na graduação. Uma história que ilustra meus processos na extensão é apropriada para pensarmos como encontrei o conceito de comunicação no sentido de Freire, mesmo sem a presença desse autor em minhas leituras. Na época, tinha entrado no Curso de Jornalismo da Universidade Federal do Ceará (1986), movida pelo amor que sempre tive à escrita. Durante a disciplina de Sociologia, no primeiro semestre, lemos a obra *Sociologia, crítica e alternativas de mudança*, de Pedrinho Graeschi (1885). O

livro apresentava uma discussão sobre o conceito de ideologia e os aparelhos ideológicos do Estado. Entre esses, a comunicação se destacava como temática nos seguintes capítulos: *Os meios de comunicação e o massacre da cultura* e *Notícias: as belas mentiras*. Entre o primeiro e o terceiro semestre da universidade, apreendi o sentido mais político e crítico do conceito de comunicação. Nessa época, perguntava-me se queria fazer comunicação com o objetivo de trabalhar nos jornais comerciais.

Foi, então, nesse período, que entrei para um projeto de extensão que trabalhava com comunicação popular e movimentos sociais em Fortaleza. O projeto me fez refletir sobre o direito e a democratização da comunicação. Surgiram aí dois aprendizados. O primeiro foi a redescoberta de um sentido de comunicação distanciado da manipulação. Esse aprendizado me fez uma nova identificação com a graduação. O segundo, a expressão de que a extensão nortearia minhas pesquisas, bem como marcaria sua presença em toda a minha trajetória na universidade. Refiro-me à possibilidade de pensar a extensão em seu sentido de ação que comunica e não apenas transmite conhecimento ou informações.

Nessa época, não lia ainda Paulo Freire, mas aprendi com as teorias que discutiam a comunicação popular (Festa, 1986; Grimberg, 1987) e com a prática de extensão nos bairros da periferia de Fortaleza. O que fica dessa história é a reflexão: se estamos nos

perguntando constantemente sobre o significado, a criticidade do que fazemos, ou estamos sempre fazendo? É sempre bom questionar se não estamos meramente fazendo elogios sobre o que fazemos na extensão e em outras atividades que participamos. Será que buscamos pensar constantemente sobre que extensão estamos construindo na universidade? Mesmo sem conhecer Freire em 1988, redescobri o sentido do conceito de comunicação para além da transmissão de informação, e isso ocorreu por conta da extensão articulada aos movimentos sociais populares e as teorias estudadas.

Creio que essas informações apresentam o desafio de questionarmos como concebemos os processos e aprendizados vivenciados nas universidades. Os docentes e discentes na universidade estão diante da ideia de que pensar a extensão se insere no modo mais amplo, na forma como compreendemos a educação nesse contexto?

Desse modo, outra pista nos leva a argumentar que problematizar a extensão está relacionado aos modos como entendemos também o ensinar e o pesquisar no contexto universitário como comunicação e não como transferência de conhecimento. Somente a partir desse todo, podemos problematizar a curricularização da extensão.

CONSIDERAÇÕES PARA PENSAR

Durante todo a discussão, percebemos que as pistas voltam ao tema da relação extensão, ensino e pesquisa. Isso não foi proposital, mas nos parece que esse é o caminho fundamental. Outra ideia chave é pensar a extensão como comunicação. Junto ao significado de comunicação, diria que Freire (3013) integra a ideia de extensão como algo inseparável de pensar a pesquisa e o ensino que estamos construindo e efetivamente realizando na universidade.

Gostaria de colocar essa questão de forma a se refletir como isso ocorre de modo hegemônica nesse espaço. Não me proponho a pensar como projetos pontuais já se inserem nesse fazer ensino, extensão e pesquisa de forma comunicativa dialógica, mesmo sabendo que há, na universidade, propostas que já se posicionam a reavaliar constantemente suas posturas. De algum modo, se estamos propondo a curricularização da extensão a cerca de 19 anos, de forma mais efetiva e, se ainda não a construímos, é porque essa é uma tarefa árdua e difícil para nós.

Essas dificuldades têm relação com o lugar assistencialista ilustrado, e de prestação de serviços com o qual realizamos extensão, ou ainda com o lugar formalizado, hegemônico, em nossas práticas de “transmissão” de conhecimento, dentro ou fora da sala de aula. Isso tudo tem relação a como ensinamos e, conseqüentemente, com as práxis acadêmicas de nossas pesquisas.

Gadotti (2017) nos relembra que, embora não estejamos no momento político propício à construção da democracia no Brasil, a curricularização, se for bem problematizada pelos caminhos que trazem à tona o debate da dialogicidade e da comunicação em Freire e nas trincheiras da educação popular, poderá ser revalorizada.

Para finalizar esse artigo, que pensa mais o conceito de extensão, perguntaria, como também me inspirou Rubem Alves (1989), para onde estamos remando? Foram as junções dessa pergunta e das provocações de Gadotti (2017) que me levaram a pensar o título desse artigo. Para explicar o sentido do remar, Rubem Alves nos conta uma de suas costureiras estórias.

Wright Mills comparou a situação dos cientistas à de remadores no porão de uma galeira. Todos estão suados de tanto remar e se congratulam uns com os outros pela velocidade que conseguem imprimir ao barco. Há apenas um problema: ninguém sabe para onde vai o barco, e muitos evitam a pergunta alegando que este problema está fora da alçada de sua competência. Os processos educativos, quando compreendidos de um ponto de vista sociológico, têm a função precisa de criar bons remadores. É evidente que é possível desenvolver uma série definida de pesquisas que, no fundo, estão simplesmente tentando responder a esta pergunta: como fazer com que o programa de treinamento

de remadores seja mais eficiente? Serão estas as pesquisas que irão mais facilmente encontrar financiamentos e apoio. Mas será isto que é o mais desejável e necessário, quando a questão mais importante é a direção do barco? (Alves, 1989, p. 103)

Essas ideias me inspiram a expressar a importância de a universidade pensar um amplo debate que envolva a interdisciplinaridade. Desse modo, pergunto: para onde remamos com a universidade e para onde vai o barco que deve estar ensino, pesquisa e extensão quando refletimos sobre a curricularização? Esse é um barco único e não pode ser fragmentado.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas com quem gosta de ensinar**. São Paulo: Editora Cortez, 1989.

FESTA, Regina; SILVA, Carlos Eduardo Lins (Orgs.). **Comunicação Popular e Alternativa no Brasil**. São Paulo: Edições Paulinas, 1986.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Extensão Universitária**: Para quê? Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Extens%C3%A3o_Universit%C3%A1ria_-_Moacir_Gadotti_fevereiro_2017.pdf. Acesso em: 22 jun. 2022.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GRIMBEERG, Máximo Simpson (Org.) **A Comunicação Alternativa na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GUARESCHI, Pedrinho. **Sociologia crítica e alternativas de mudanças**. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 1985.

OLIVEIRA, Catarina Tereza Farias de. **Comunicação, recepção e memória no Movimento Sem Terra, etnografia do assentamento Itapuí/RS**. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

OLIVEIRA, Catarina Tereza Farias de; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. **Práticas comunicacionais e de linguagens no processo de mobilização com a Serrinha**. São Paulo: IBERCOM, ECA/USP, 2015.

OLIVEIRA, Catarina Tereza Farias de. **A etnografia militante como método: intervenções com práticas comunicacionais na comunidade Guaribal/Serrinha-CE**. São Paulo: INTERCOM, 2016.

RAMALHO, Ramón. Contribución a la propuesta de uma etnografia militante. In: JORNADA DE SOCIOLOGIA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, 10, 2013, Buenos Aires. **Anais** [...], Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2013.

SILVA, José Augusto Medeiros. **A Missão Social da Universidade**. Cataventos, [S. l.], v. 7, p. 283-296, 2015.

VIRGÍLIO, J. **Etnografia militante, pesquisador e/ou sujeito de estudo**: revisão teórica sobre pesquisa e militância na antropologia contemporânea. 2014. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Antropologia) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Florianópolis, 2014.

EXTENSÃO, UNIVERSIDADE E ESCOLA

REGISTRAR MEMÓRIAS E CONHECER HISTÓRIAS: VIVÊNCIAS DE CAMPONESES EM COMUNIDADES DA CHAPADA DO APODI, NOS MUNICÍPIOS DE LIMOEIRO DO NORTE E QUIXERÉ-CE

Elisgardênia de Oliveira Chaves.
Joermison de Souza Pitombeira.

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo versa sobre o desenvolvimento de um Projeto de Extensão realizado no Curso de História da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE), em Limoeiro do Norte, Ceará. O objetivo geral do projeto foi proporcionar o contato de discentes com o patrimônio material e imaterial – relatos orais, objetos, arquitetura, artefatos, conhecimentos, técnicas, o saber fazer, manifestações musicais, artísticas e religiosas – isto é, bens culturais diversos inerentes às comunidades do campo, localizadas na Chapada do Apodi, nos municípios de Limoeiro do Norte e Quixeré, Região do Baixo Jaguaribe no Ceará. Essas comunidades estão submetidas à lógica do agronegócio que se apropria das terras antes destinadas à agricultura familiar.

A Chapada do Apodi possui uma vasta área territorial e desde tempos remotos foi utilizada pelos moradores para produção local e agricultura de subsistência. No final dos anos de 1980, deu-se início a instalação do perímetro irrigado da Região do Vale do Jaguaribe, no Ceará (Perímetro Irrigado Jaguaribe–Apodi), com a finalidade de desenvolver economicamente esta região. Desde então, instalaram-se diversas empresas do setor do agronegócio, modificando a rotina de todos que viviam/vivem no local e em regiões próximas.

Mediante os problemas que os moradores da Chapada do Apodi enfrentaram/enfrentam, suas histórias de vida têm se tornado capas de jornais e rendem matérias de TV em todo Brasil. Porém, de modo geral, as vivências e transformações pelas quais vêm passando as comunidades envolvidas, direta e indiretamente, no perímetro irrigado Jaguaribe–Apodi ainda são muito pouco conhecidas por grande parte das pessoas da Região jaguaribana. De certa maneira, esse fato justifica o nosso interesse pelo acesso, conhecimento, catalogação, preservação e disseminação das memórias, das experiências de vida, do cotidiano das dezenas de famílias que compõem esse espaço.

O nosso primeiro ponto de chegada foi o Acampamento Zé Maria do Tomé, localizado no município de Limoeiro do Norte. Esse Acampamento surgiu como uma forma de resistência às dificuldades enfrenta-

das pelos agricultores que ali residem. O desenvolvimento do projeto se deu mediante algumas etapas: visitas ao Acampamento, onde através de conversas com moradores foi possível coletar e catalogar memórias inerentes à comunidade – entrevistas, fotografias, notícias de jornais, TV, entre outros. Nas outras fases o plano de atividades voltou-se para a socialização dos resultados inerentes aos bens culturais catalogados e através de oficinas e minicursos nos direcionamos para os moradores, jovens e estudantes do próprio Acampamento, bem como das comunidades da Chapada do Apodi.

Em um âmbito mais abrangente, as atividades de socialização e construção do conhecimento voltaram-se para os professores e alunos de História de Escolas de Ensino Básico da região jaguaribana. Consideramos esses espaços como de excelência para construção e disseminação de ideias. Através de vários tipos documentais que permeiam a rotina do Acampamento Zé Maria do Tomé, a cada encontro tentamos forjar um debate sobre a história, memória, patrimônio, documento e fonte histórica. É a problematização dessas experiências desenvolvidas em algumas das Escolas de Ensino Básico do Município de Limoeiro do Norte que norteia o desenvolvimento desse texto.

2 OFICINAS NAS ESCOLAS DE ENSINO BÁSICO DE LIMOEIRO DO NORTE: TEORIA NA PRÁTICA NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO

É do conhecimento de todos que o ensino de história tem em alguns de seus muitos objetivos desenvolver o senso crítico dos alunos acerca das questões que os envolvem no âmbito social, econômico, político e cultural. A variada gama de materiais produzidos pela sociedade em geral, a exemplo dos bens culturais, das linguagens, dos documentos, etc, pode ser tomada como instrumentos didáticos privilegiados no ensino de história, possibilitando a construção de capacidades de leitura de mundo dos estudantes – sujeitos, cidadãos, trabalhadores (Hermeto, 2012). Assim, como Mirian Hermeto, acreditamos que ensinar história é ensinar teoria e metodologia. No entanto, a grande questão reside nos desafios e possibilidades teórico-metodológicos de como tratar o patrimônio material e imaterial, as memórias, os documentos na pesquisa/ensino de história.

No âmbito das possibilidades e desafios, construímos oficinas que se sedimentaram no patrimônio material e imaterial, nas memórias, nos documentos produzidos pelos moradores do Acampamento Zé Maria do Tomé, na Chapada do Apodi. Desenvolvemos as atividades em turmas de história do Ensino Básico em Limoeiro do Norte, cujo objetivo foi conhecer, interpretar e preservar as experiências

que permeiam o cotidiano desses moradores. Sob a premissa de que ensinar história também é ensinar teoria e metodologia, a cada encontro uma das preocupações foi traçar diálogos e diferenciações sobre as noções de história, memória, patrimônio, documento, fontes históricas, ou seja, produção e ensino do conhecimento histórico.

As considerações de Marc Bloch (2001) nos foram cruciais para o entendimento sobre o significado da história enquanto ciência. Para o autor, o homem e o tempo são os objetos de estudo da ciência histórica. Esse homem, enquanto sujeito e objeto do conhecimento histórico, passeia por diferentes temporalidades: o tempo sobre o qual ele escreve a história (passado) e o tempo em que a história é escrita (presente). Se tudo que vem do homem e serve ao homem é passível que se transforme em material para o conhecimento, esse homem – historiador – através de conceitos e métodos apropria-se do legado humano para a produção/ensino do conhecimento histórico.

Atreladas às perspectivas de que tudo que vem do homem e serve ao homem é passível que se transforme em conhecimento histórico, ao trabalharmos variado arcabouço documental para se compreender aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais dos moradores do Acampamento Zé Maria do Tomé, construímos com as turmas de História do Ensino Básico das Escolas de Limoeiro, noções e possibilidades de uma história próxima à realidade dos alunos.

Desse modo, nos aproximamos das concepções de Raphael Samuel sobre o papel do historiador/professor que abre espaço para a pesquisa de uma história local. “A história local requer um tipo de conhecimento diferente daquele focalizado no alto nível de desenvolvimento nacional e dá ao pesquisador uma ideia muito mais imediata do passado. Ele pode ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos” (Samuel, 1990, p. 220). No âmbito dessa história local, para Erivaldo Fagundes Neves, a noção de um espaço micro, “leva à compreensão das relações sociais, tanto conflituosas, quanto consensuais nele desenvolvidas e permite entender os modos de vida com as suas tensões, interações e as interpretações que deles fazem” (Neves, 2008, p. 26).

É importante frisar que o local não existe por si só, não vivemos isolados em ilhas históricas. Daí as questões abordadas sobre a história local precisam ser relacionadas aos acontecimentos da história como um todo. Por esse prisma, nos inserimos em perspectivas de uma história conectada em que:

[...] a tarefa do historiador pode ser a de exumar as ligações históricas ou, antes, para ser mais exato, de explorar as *connected histories*. [...] o que implica que as histórias só podem ser múltiplas – ao invés de falar de uma história única e unificada com “h” maiúsculo. Esta perspectiva significa que estas histórias estão ligadas, conectadas, e que se comunicam entre si (Gruzinski, 2001, p. 176).

Sem dúvida, as perspectivas sobre um ensino de história local se fazem de fundamental importância para que os alunos compreendam os processos de formação aos quais se encontram inseridos. A compreensão sobre o local geralmente fica muito a desejar no âmbito do Ensino Básico, no qual, muitas vezes e por predeterminação de Diretrizes educacionais, o objetivo maior é alcançar um bom resultado no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM). Assim, quase sempre prima-se pelas lógicas conteudistas de uma História Geral ou do Brasil, presentes nos Livros Didáticos, que geralmente não se preocupam com conexões temporais e espaciais que envolvem as formações históricas e cotidianas dos alunos.

Acreditamos que todas essas ferramentas permeiam o *metier* do produzir, estudar história e que, portanto, devem fazer parte do cotidiano escolar de professores e alunos em todos os níveis do conhecimento. A par disso, consideramos que para que o ensino dessa disciplina se faça de maneira crítica os professores precisam construir com os alunos entendimentos das noções básicas do conhecimento histórico: história, memória, patrimônio, documento, monumento, história local, entre outras.

Trabalhar as noções sobre história, memória, patrimônio, documento e fonte história com alunos do ensino básico na cidade de Limoeiro se configurou em um ótimo exercício de compreensão e desafio de como se faz a teoria na prática. No Acampamento Zé

Maria do Tomé, nosso campo de pesquisa, tivemos contatos com a documentação a ser trabalhada nas Escolas. Os contatos e os diálogos com os moradores do acampamento nos possibilitou informações e conhecimentos acerca das vivências e convivências dos mesmos, das dificuldades e facilidades nas relações sociais, de trabalho e de sobrevivência. Depois de conhecer o Acampamento e os moradores, buscamos nos cercar de documentos dos mais variados possíveis que pudessem nos dar informações sobre a fundação, as lutas pelo estabelecimento e reconhecimento que, ressalta-se, ainda persistem na atualidade.

De posse dos relatos orais, fotografias, notícias de jornais e TV montamos oficinas para serem desenvolvidas em turmas do 9º ano do Ensino Fundamental e do 1º ano do Ensino Médio, na cidade de Limoeiro, sede da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano, onde funciona o curso de História do qual fazemos parte e onde se estabelece o Acampamento, na área da Chapada do Apodi. As escolhas por turmas de 9º e 1º nos soaram como estratégicas, pois o conhecimento dos dois níveis não diverge muito pelo fato da proximidade escolar que se encontram, haja vista que uns estão de saída do Fundamental enquanto que os outros recém entraram no Ensino Médio.

As atividades foram realizadas em duas escolas da cidade de Limoeiro do Norte. A Escola de Ensino Médio Lauro Rebouças de Oliveira foi o primeiro campo de trabalho dessa atividade em sala de aula.

O funcionamento da escola divide-se em três turnos, possui um dos maiores números de alunos da cidade e um público muito diversificado que vem de todas as comunidades do município, além dos bairros e do centro da cidade. O desenvolvimento do trabalho se deu na turma de História do 1º ano D, no horário da manhã, sob o acompanhamento do professor Júlio Cesar. Como algo muito semelhante a muitas escolas públicas espalhadas pelo Brasil, a E.E.M. Lauro Rebouças de Oliveira congrega turmas com mais de 40 alunos, as salas não têm refrigeração, apenas ventiladores, o que as tornam numerosas e quentes.

A segunda atividade se deu na Escola de Ensino Fundamental Maria Gonçalves da Rocha Leal, na turma de História do 9º ano C, no horário da tarde, sob a responsabilidade da Professora Jane Guimarães. Essa escola, pelo fato de fazer parte do novo padrão de escolas estabelecido pelo MEC, em termos de estrutura, é uma das melhores da cidade, possui salas climatizadas e amplos espaços de recreação. Porém, por mais que a escola faça parte desse novo sistema, o número total de alunos nas salas ainda é grande, em média 40.

As atividades consistiram em um tempo de duas aulas de 50 minutos, ou seja, o período da aula de história da semana. Feitas as devidas apresentações, partindo sempre de perguntas feitas aos alunos, os diálogos se dirigiram para o entendimento e construção de saberes sobre história, memória, monumento,

documento e fonte histórica: que significados têm esses termos para eles, quais outras palavras semelhantes vinham em suas mentes para exemplificá-los? A turma de 1º ano se mostrou inquieta, barulhenta, mas em grande medida, bem participativa. Enquanto os alunos do 9º ano, mais concentrados, quietos e calados, daí a dificuldade maior em fazê-los participar. As problematizações, instigando o interesse e a inquietação dos alunos, fizeram com que a timidez e o gelo fossem aos poucos sendo quebrados. No geral, ambas as turmas se engajaram ativamente nas atividades, inclusive, animados, acerca dos termos que lhes foram questionados.

A partir das respostas dos alunos, anotações foram feitas na lousa ao lado da palavra em destaque. Sobre os significados que eles deram ao termo *história*, basicamente em ambas as turmas, foram os mesmos: passado, antiguidade, fatos, desenvolvimento, gerações, lembranças, vivências, conhecimento, aprendizagem, guerras, antepassado, relatos, culturas, entre outras. Porém, na turma de 9º, apesar dessas palavras terem conseguido algum destaque, os alunos deram muita ênfase ao conteúdo de história, daí surgindo muitos termos como: nazismo, fascismo, guerra fria, colonização e independência. Um elemento que ficou muito claro foi a relação da história com fatos ligados há um passado distante – chegaram a usar a expressão “coisa velha” – e sociedades longínquas.

Outra conclusão foi a de que, quando interrogados sobre a palavra *memória*, os alunos das duas turmas atribuíram os mesmos sentidos dados à história: conhecimento, lembranças, vivido, entre outros. Uma aluna do 2º ano nos chamou muito a atenção quando disse: “história é fundada em memórias”. Para o termo *documento* houve a relação com escritos, papéis assinados. Em seguida, trabalhamos nas diferenças que há entre as categorias de história e memória, para que os alunos não só compreendessem, mas revissem as noções de que a história trabalha exclusivamente sobre fatos que aconteceram em um passado muito distante. A partir do entendimento dos alunos e de como eles iam reagindo às perguntas, fomos exemplificando e debatendo dúvidas com outras interrogações e assim os diálogos foram se amarrando, construindo sentidos, diferenças e semelhanças entre as categorias de análise.

Após os questionamentos e discussões sobre os termos *história*, *memória*, *documento*, com suas diferenças, semelhanças e os seus papéis na construção do conhecimento histórico, partimos para um diálogo sobre a função do monumento como memória. Apresentamos algumas imagens de monumentos localizados na cidade de Limoeiro do Norte. Interrogados se conheciam, é óbvio, todos reconheceram as imagens. Entretanto, questionados se sabiam alguma coisa sobre o sujeito da foto, o Bispo Dom Aureliano Matos, cuja estátua está há décadas em uma

das principais ruas e vias de acesso à cidade, todos disseram não saber nada a respeito.

Com isso, percebemos a ineficácia dos monumentos, por si só, como elementos de memória e detenção de saberes e identidades na cidade. Apesar de estarem espalhados por todos os cantos, são utilizados meramente como ponto referencial, ou como a imagem de alguém que foi importante na história da cidade, mas com exceção disso não significam e não se sabe nada a respeito. Daí, a necessidade de políticas públicas, de uma educação que se volte para preservação, valorização, sobretudo do conhecimento dos patrimônios culturais das cidades, para que possa ocorrer, como bem disse Régis Lopes “uma tensão nos usos do passado”, ou seja, conhecimento.

Tarefa primeira a ser realizada terá lugar no âmbito do próprio conceito de patrimônio. Não mais defendê-lo como coisa em si, essencialmente pura e boa, mas na qualidade de apropriação do presente envolvido em disputas variadas, que vão da fé de cada um ao bolso de todos. Da religião à economia, dos valores da família aos princípios da coisa pública, em tudo isso se aloja uma tensão nos usos do passado (Ramos, 2010, p. 398).

O patrimônio cultural de uma cidade, os monumentos, as memórias, os documentos só adquirem sentido para a história se problematizados, interrogados e imbuídos de interpretações possíveis. A par

dessa discussão, partimos para outros tipos documentais capazes de nos proporcionar interpretações e sentidos, dessa vez, sobre o Acampamento Zé Maria do Tomé, propriamente ditos.

Trabalhamos com material iconográfico, com imagens do local que representam dados sobre sua fundação, percorrendo transformações e chegando aos dias atuais. Visto que, como a fotografia “é uma elaboração do vivido” (Mauad, 1996, p. 3), buscamos trabalhar as imagens como documento, fazendo com que a partir daquele momento, os alunos passassem a adquirir o papel de historiador. Assim, após a explanação solicitamos aos mesmos que fizessem uma produção textual sobre como eles interpretavam as formas de vivências, convivência e sobrevivências no Acampamento.

As análises sobre essa produção textual revelaram-nos coisas muito significativas. Em sua grande maioria os alunos buscaram analisar as imagens focando nas estruturas do acampamento. Os textos produzidos por eles foram mais descritivos, tanto pelo tempo que tiveram para dissertar, em torno de meia hora, e talvez pelo fato de, como afirma Mauad, pela necessidade do “controle de um determinado saber de ordem técnica” (Mauad, 1996, p. 3). Apesar disso, alguns textos possuem boas análises acerca das lutas, resistências e dificuldades enfrentadas no Acampamento.

Os alunos apresentaram, por exemplo, uma visão diferenciada referente às empresas do agronegócio com o uso de agrotóxico: “a população vem sofrendo com os agrotóxicos [...] muitos morrem com problemas de saúde por que os agrotóxicos contaminam a água, a alimentação que essas pessoas consomem causando: problemas cardíacos, problemas no estômago, dores e etc [...]”.

Conseguimos perceber a sensibilidade de muitos alunos sobre questões próximas a eles e, ao mesmo tempo, distantes, devido ao desconhecimento; mas que os tocaram profundamente. É o caso da aluna Maria Elidiane, quando fala sobre o processo de instalação do Acampamento:

Foi uma história de lutas e conquistas. O que acho é que quando eles têm ajuda, eles se tornam mais fortes para nunca desistir dos seus objetivos. Eu aprendi que existem pessoas que apesar de não ter muita coisa, eles conseguem ser felizes e que a ajuda que elas têm faz elas superar os obstáculos da vida e conseguir aprender que na vida nada é fácil, mas lutando sempre juntos conseguirão vencer (Maria Elidiane, 1^o ano D).

Podemos perceber que após a aula o ponto de vista dos alunos e os posicionamentos a respeito do Acampamento foram modificados, o que nos deixou muito felizes, pois houve ensino-aprendizagem. Vejamos trecho de um relato de uma das alunas:

[...] bom, há um tempinho atrás falavam que era meio perigoso andar e morar no acampamento, mas um aluno da faculdade FAFIDAM de Limoeiro do Norte nos visitou e fez uma aula e um pensamento diferente sobre isso, as imagens foram mostradas e opiniões foram mudadas (Daiane Fernandes, 1^o ano D).

Fatos como esses motivam tanto alunos graduandos do curso de História como os professores que estão todos os dias em sala de aula, pois assim como Cátia Dagnoni, neste trabalho buscamos:

Contribuir para que os alunos do Ensino Médio desenvolvam seu raciocínio histórico, junto às aulas, sendo capazes de vivenciarem suas realidades enquanto seres que indagam os significados, raciocinam sobre eles, tomam os problemas como desafios e não como fatalidades, e que possam nortear suas ações para direções cada vez mais coerentes com sua compreensão racional do mundo (Dagnoni, 2001, p. 27).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão do exposto, podemos afirmar que parte dos objetivos que envolvem essas atividades nas escolas de Ensino Básico de Limoeiro foi alcançada com sucesso. Os alunos após as discussões fizeram boas explanações sobre as imagens. Eles conseguiram despertar, aprimorar a criticidade e, isso “garante a formação de um adulto consciente, partici-

pativo do seu momento histórico” (Dagnoni, 2001, p. 33). Por meio do contato com a realidade próxima, perceberam o meio em que estão inseridos, indo de encontro com elementos de suas culturas, muitas vezes escondidas por apropriações de outros lugares.

Questões que envolvem suas histórias, a história de sua região, acrescentaram-lhes outras noções sobre o conhecimento histórico: tempo, espaço, fonte histórica, sujeitos históricos. Em um curto espaço de tempo, esses alunos perceberam que os protagonistas da história podem ser eles próprios, que a história não necessariamente é feita de antiguidades e de fatos tão longínquos, no tempo e no espaço. Ao construir pequenas histórias através de imagens, reportagens de jornais, eles tiveram noção de que estavam não apenas fazendo história, mas construindo história, a exemplo dos historiadores. Essa é a nossa interpretação diante do que vimos, ouvimos e lemos sobre o trabalho nas turmas de 1º anos do Ensino Médio e 9º anos do Ensino Fundamental.

Por fim, gostaríamos de acrescentar que a inserção de alunos(as) do curso de História nessas atividades nas Escolas de Ensino Básico tem fortalecido a formação profissional dos(as) futuros(as) professores(as), uma vez que qualifica a participação dos(as) bolsistas nos debates em sala de aula, sobre a relação entre história, memória, patrimônio, documento e fonte histórica. Em outras palavras, a partir das experiências no campo de estudo, da teoria na prática, se faz a construção e as trocas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BLOCH, M. **Apologia da História e o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Jorge, 2001.

DAGNONI, C. T. “Ensino, educação e cultura material: desafios e possibilidades”. **Ágora**. v. 16, n. 33-34, 2001.

GRUZINSKI, Serge. “Os mundos misturados da monarquia católica e outras *connected histories*.” **Topoi**, Vol. 02, nº 02, jan.-jun. de 2001.

HERMETO, M. **Canção popular brasileira e Ensino de História**: palavras, sons e tantos sentidos. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Práticas Docentes 2).

MAUAD, Ana, “Através da Imagem: Fotografia e História - Interfaces”. In: **Tempo**. Rio de Janeiro, vol. 1, nº2, dez. 1996, p. 73-98.

NEVES, Erivaldo Fagundes. “Ponta de Lança”. **São Cristóvão**, v.1, n. 2, abr.-out. 2008.

RAMOS, F. R. L. “Uma questão de tempo: os usos da memória nas aulas de História”. **Cad. Cedes**. Campinas, v. 30, n. 82, p. 397-411, set.-dez. 2010.

SAMUEL, Raphael. “História local e História Oral”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, V. 9 nº19, p. 219-243, set.89/fev.90.

AS CIÊNCIAS NO CAMPO E A CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO

Marcia Freire Pinto

1 INTRODUÇÃO

O grupo de extensão Ciências no Campo, do curso de Licenciatura Plena em Ciências Biológicas, da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, da Universidade Estadual do Ceará, iniciou suas atividades em 2016, com o projeto de extensão intitulado *Estágios Supervisionados como extensão: uma visão contextualizada do ensino de Ciências e de Biologia em Comunidades Rurais*. De 2018 a 2022, o projeto denominava-se *Ciências no Campo: contextualização do ensino de Ciências em uma Comunidade Rural de Morada Nova, Ceará*.

O projeto buscou trabalhar a contextualização do ensino de Ciências, com os professores de escolas localizadas em comunidades rurais do semiárido nordestino, bem como com as crianças e os jovens dessas comunidades. Paulo Freire (1983) ressalta o diálogo como o encontro entre os homens, mediados pelo mundo para pronunciá-lo. Ele propõe uma pedagogia baseada no processo de conscientização crítica da realidade. Assim, o presente proje-

to propôs o diálogo entre estudantes universitários, futuros profissionais da educação e os professores e estudantes das escolas, localizadas em comunidades rurais. Esse diálogo teve a função de construir teorias e práticas pedagógicas sobre o ensino de Ciências, de forma conjunta entre os diferentes atores sociais envolvidos.

As práticas de ensino, nos cursos de formação de professores, têm-se voltado quase que exclusivamente para as atividades das disciplinas de Estágio Supervisionado, sem um retorno concreto para as escolas e para o meio científico. Por isso, os produtos do projeto de extensão foram divulgados tanto nas comunidades rurais, como também em eventos e em publicações científicas. Dessa forma, buscou-se divulgar a ciência, articulando as ações de pesquisa, ensino e extensão sobre a necessidade da contextualização no ensino de Ciências e Biologia nas comunidades rurais.

O objetivo geral do projeto consistiu, pois, em contribuir com a formação continuada dos professores de Ciências em escolas das comunidades rurais do semiárido cearense. Assim, foi necessário capacitar os professores para o uso do material didático, produzido pelo grupo, com as práticas de ensino, aliando-se aos conhecimentos ecológicos locais e ao conhecimento científico. Devem, ainda, apresentadas palestras, minicursos e resumos em eventos acadêmicos sobre os resultados do projeto; produzidos tra-

balhos científicos sobre o projeto e as experiências em campo; avaliados os impactos dos resultados obtidos; proposta a formação continuada com os professores de diferentes escolas.

Para essa contextualização, o conhecimento científico, presente nos livros didáticos utilizados na escola, foi relacionado ao conhecimento popular, com base em ferramentas de uma pesquisa etnoecológica, em parceria com a Escola de Ensino Fundamental Maria de Fátima Saraiva de Freitas, no município de Morada Nova, no estado do Ceará. Entre maio de 2016 e junho de 2017, os livros de Ciências utilizados na escola foram previamente analisados, para a definição dos principais tópicos que seriam trabalhados em campo. Foram realizadas entrevistas sobre as práticas culturais relacionadas a esses tópicos, com os moradores mais antigos, residentes próximos à escola. Com os dados coletados, foi elaborada, em 2018 e 2019, uma cartilha didática com 24 planos de atividades práticas. Os resultados da pesquisa etnobiológica e a cartilha foram apresentados e discutidos na escola. A cartilha encontra-se em processo de publicação e será utilizada para a capacitação dos professores e para a aplicação juntamente com os estudantes.

Com isso, para apresentar o projeto, primeiramente será abordada a importância da contextualização no ensino de Ciências e Biologia, destacando-se a aprendizagem significativa, a interdisciplinaridade, o conhecimento ecológico local e a formação

docente. Em seguida, serão mostrados o cenário e o contexto cultural onde o trabalho foi realizado, as técnicas empregadas, os resultados da pesquisa, a construção da cartilha e as considerações sobre os impactos esperados do trabalho.

2 CONTEXTUALIZANDO AS IDEIAS

A contextualização dos conteúdos de Ciências e Biologia na escola ainda é um desafio, principalmente em comunidades rurais, devido às deficiências na formação dos professores e ao uso inadequado de material didático. Por isso, promover essa contextualização significa trazer a própria realidade do estudante, buscando dar sentido ao que ele aprende e fazendo com que o conteúdo ensinado seja parte da sua experiência cotidiana, através da aprendizagem significativa. É através dessa contextualização, que o estudante faz uma ponte entre a teoria e a prática. Por isso a importância da interdisciplinaridade, gerando a integração de várias áreas do conhecimento, com o propósito de promover uma interação entre o aluno, o professor e o cotidiano (Favarão; Araújo, 2004).

De acordo com o Art. 26º da LDB, os currículos devem ser complementados por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2018). Isso confere a importância da contextualização do ensino na escola básica. Dessa

forma, os diferentes saberes, como, por exemplo, o conhecimento popular, são muito importantes para a compreensão do conhecimento científico, principalmente para a contextualização do ensino de Ciências a nível regional, pois esses saberes tornam-se, cada vez mais, consideráveis para o aprendizado dos estudantes através de suas vivências cotidianas.

Apesar da interdisciplinaridade ser discutida desde a década de 1990, no Brasil, além das diversas formas de como contextualizar os conteúdos (Aiub, 2006), poucos são os trabalhos científicos que buscam contextualizar o ensino de ciência na zona rural, a partir de um enfoque etnoecológico. A Etnoecologia consiste em uma Ciência que busca compreender as relações entre os seres humanos e o seu meio natural (Toledo, 1992), aliando o conhecimento ecológico local (CEL) ao conhecimento científico. O CEL compreende um conjunto acumulado de conhecimentos e crenças sobre o ambiente que é transmitido culturalmente através das gerações (Berkes; Folke, 2000).

Tendo em vista que a educação perpassa os conhecimentos formais da sala de aula e tem suas raízes na cultura, nos conhecimentos tradicionais teóricos e práticos adquiridos ao longo de gerações, entende-se a educação, de acordo com Freire (1983), como um processo de mudança. Essas mudanças são contínuas e derivam da complexidade de relações entre os diversos fatores sociais e ambientais em um determinado tempo e espaço.

Além disso, no Art. 28º da LDB, “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação e às suas peculiaridades da vida rural e de cada região” (Brasil, 2018). Dessa forma, “a vida e cultura rural têm uma grande riqueza de valores que pode ser de muita valia para a educação e a escola” (Candido, 1980, p. 114).

3 TRAJETÓRIA

A cidade de Morada Nova, na região do vale do rio Jaguaribe, no estado do Ceará, nordeste do Brasil, foi escolhida, por acolher a maioria das estudantes envolvidas no projeto de extensão. Lá existe uma área conhecida como perímetro irrigado, que é dividida em 13 setores agrícolas. A pesquisa foi realizada com os moradores dos setores 9, 10 e 12, que residem próximo à Escola de Ensino Fundamental Maria de Fátima Saraiva de Freitas. A população estimada de todo o perímetro é de 10.200 habitantes (IBGE, 2000), porém os setores ao redor da escola são mais isolados e moram menos de 100 famílias. A região encontra-se na zona rural, cuja principal atividade econômica é a agricultura. A infraestrutura nesses setores do perímetro é precária em saneamento, em abastecimento de água, em serviços, comércio e lazer.

A metodologia utilizada para a análise dos dados seguiu uma abordagem dos aspectos qualitativos e quantitativos por meio de observações indiretas e

de entrevistas semiestruturadas. Para a coleta de dados, foram realizados levantamentos sobre as práticas culturais relacionadas aos animais, às plantas, à alimentação, à plantação, aos solos e aos recursos hídricos, com as pessoas idosas que moram ao redor da escola. As entrevistas ocorreram entre os meses de junho a setembro de 2016, com a participação de 24 moradores que residem há mais de 10 anos na região. Durante as entrevistas, foram solicitadas as autorizações dos participantes para o registro de imagens e de falas, através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa encontra-se em processo de autorização pelo Comitê de Ética e Pesquisa com Seres Humanos da UECE (CAAE: 55987416.0.0000.5534).

Para a identificação científica dos animais foram utilizados artigos e livros (Alves, 2009; Benites; Mamede, 2008) sobre a fauna da região e que continham a descrição semelhante aos dos animais citados pelos entrevistados. Para a identificação científica das plantas mencionadas, foram consultados materiais bibliográficos da região do semiárido (Almeida *et al.*, 2012; Matos, 2002). Os dados coletados foram organizados em matrizes de conteúdo, para o estabelecimento das informações.

Para a elaboração da cartilha, antes das entrevistas, os livros de Ciências utilizados na escola foram previamente analisados para a definição dos principais tópicos que seriam trabalhados em campo. Pos-

teriormente, cada tópico foi dividido entre os membros do projeto de extensão para a elaboração das aulas práticas.

Em 2020, pretendia-se realizar a formação com os professores sobre as atividades propostas na cartilha, com base na pesquisa etnoecológica. Porém com a pandemia de Covid-19, não foi possível. Dessa forma, esperava-se um momento rico de discussão sobre como esse material poderia e deveria ser trabalhado com os estudantes.

4 CONHECIMENTO ECOLÓGICO LOCAL

Os moradores entrevistados citaram 69 animais; 14 são usados na alimentação, 08 no comércio, 02 para o transporte e 03 com a função de companhia, como animais de estimação. Eles foram cientificamente classificados, correspondendo a 22 mamíferos, 25 aves, 12 répteis, 02 anfíbios e 08 artrópodes.

Dentre os animais, os mamíferos são os que possuem um elevado índice de citações. Na sociedade contemporânea ainda se observa a utilização de animais silvestres para alguns fins, como para a estimação, a alimentação, a produção de medicamentos e para fins mágico-religiosos, principalmente pelas pessoas mais idosas das comunidades do Nordeste, mesmo com as diversas leis que proíbem a prática de captura desses animais (Alves *et al.*, 2009).

Com relação às plantas, foram citadas pelos entrevistados 115 plantas cultivadas e conhecidas para o uso alimentar, comercial, medicinal, ornamental, para confecção de artesanato ou para fins mágico-religiosos. Os entrevistados citaram 66 plantas utilizadas na alimentação. Durante alguns anos, os moradores recebiam incentivos do governo para a produção de alimentos, principalmente de arroz, através do Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS). Porém, esse incentivo não ocorre mais, há pelo menos uns 15 anos.

Acredita-se que os habitantes de zonas rurais são os principais conhecedores sobre a forma correta de utilização das plantas, pois vivem em constante e mútua troca de saberes (Amorozo, 2002). As plantas medicinais são utilizadas pelos seres humanos desde os primórdios de sua existência. Através desse uso, essa população consegue observar o grande potencial curativo de algumas espécies.

Sobre os hábitos alimentares, 22 entrevistados consideram a própria alimentação boa, porque, segundo eles, ingerem alimentos saudáveis. Todos os entrevistados afirmaram lavar as frutas e verduras antes de ingeri-las, devido à existência de agrotóxicos ou à possibilidade da presença de bactérias. Para eles é uma medida de prevenção de doenças causadas pela poeira, pois esses alimentos podem cair no chão, não se sabe a procedência desses alimentos ou, ainda, devido aos possíveis resíduos de insetos.

Sabendo que as plantações estão propensas a inserção de eventuais pragas, dois entrevistados afirmaram que usam venenos. Os agrotóxicos são produtos de natureza biológica, física ou química que têm por finalidade eliminar pragas ou doenças que por acaso possam atacar as culturas agrícolas (Perosso; Vicente, 2007, p. 21). Além dos agrotóxicos causarem danos à saúde humana, esses, quando são descartados em lugares inadequados, podem deslocar-se em direção às águas subterrâneas contaminando os lençóis freáticos.

Dos 24 entrevistados, 13 deles afirmaram que produzem o próprio alimento. Por outro lado, os demais justificaram que não produzem o alimento devido à escassez hídrica e às dificuldades para a uma boa produção. Eles também comentaram que, quando não havia a escassez hídrica, existiam muitas plantações na localidade. Porém, devido à falta de água, o número de plantações está diminuindo gradativamente.

Com relação aos tipos de solo para a plantação, dos 13 agricultores entrevistados, três citaram que sabem se o solo está adequado para o plantio quando o técnico realiza a análise do solo. Dois dos entrevistados disseram que, de acordo com a época do ano, quando se pode saber se a terra está favorável ou não para o plantio; dois afirmaram que o solo é adequado quando não estiver arenoso ou com salito; um citou que o solo bom para o plantio é quando contém bastante matéria orgânica, dentre outras informações citadas.

O abastecimento e o consumo de água na região ocorrem de duas formas: através de poços artesianos ou de água encanada. A utilização de água encanada só ocorreu, de acordo com os entrevistados, devido à escassez hídrica, que há anos afeta a região. Com relação ao destino da água após o uso, 13 entrevistados afirmaram que a água vai para a fossa; dez afirmaram que reaproveitam a água para aguar as plantas ou a água escorre para o terreiro; um entrevistado afirmou que não possui fossa. Nota-se a importância da reutilização da água realizada pelos moradores, principalmente devido à escassez hídrica, característica da região onde o trabalho foi desenvolvido.

A água é utilizada para quase todas as necessidades domésticas, mas apenas 15 entrevistados responderam que utilizam a água de suas casas para beber. Os demais entrevistados alegaram que não confiavam em beber a água de seus poços ou a água encanada. Na região não há rede de esgoto e o saneamento baseia-se em fossas, o que acarreta o risco de contaminação da água dos poços. A presença de microrganismos patogênicos na água, na maioria das vezes, é decorrente da poluição causada por fezes de humanos e de animais, os quais podem causar sérios problemas aos seres humanos (Colvara; Lima; Silva, 2008).

5 NO ENSINO DE CIÊNCIAS

Na cartilha, foram propostas 24 atividades com base na pesquisa etnoecológica sobre animais, plantas, alimentação, plantação, solo e recursos hídricos. Sobre os animais foram elaboradas cinco atividades: a) Fauna: quais são os bichos que vivem na região estudada?; b) Aves da Caatinga; c) Interação entre os animais; d) Relações entre seres humanos e demais animais; e) Cadê os bichos que estavam aqui?

No ensino de Ciências, a Zoologia é abordada no ensino fundamental e médio, sendo o estudo dessa temática importante para compreender as intervenções do homem na biodiversidade e para conhecer a importância dos animais na natureza (Azevedo; Oliveira; Lima, 2016).

As atividades sobre as plantas foram abordaram os seguintes temas: a) Flora: quais são as plantas que vivem aqui? b) As plantas e o ar que respiramos; c) Plantas usadas como medicamentos; d) Germinação de sementes no claro e no escuro; e) As partes da planta.

De forma geral, o objetivo dessas atividades consistiu em despertar o interesse dos estudantes para uma compreensão sobre as plantas. A Botânica é uma área relevante no ensino de Ciência e está interligada com diversas outras áreas do conhecimento. Porém, a falta de compreensão sobre a importância das plantas e sobre as suas características e funções leva ao que foi denominado de Cegueira Botânica

(Wandersee; Schussler, 2002) ou ao Analfabetismo Botânico (Uno, 2009), relacionados à falta de interesse pela temática e seus conhecimentos.

As atividades sobre a alimentação foram: a) Por que temos que comer? b) Proteína animal e a nossa alimentação; c) Alimentação saudável; d) Por que os alimentos estragam? e) Os alimentos do dia a dia.

O principal objetivo dessas atividades foi sensibilizar os estudantes para uma alimentação saudável e fazê-los compreender a importância dos alimentos. A alimentação é abordada no ensino de Ciências na parte sobre saúde e higiene. Porém, os conhecimentos acerca da alimentação saudável não são bem contextualizados e, muitas vezes, não são priorizados (Bernard, 2016). Uma alimentação saudável é um tema de extrema importância a ser discutido nas escolas, para que os alunos possam investigar aspectos culturais e educacionais dos hábitos alimentares, como as principais substâncias presentes nos alimentos, as funções e a importância da higiene na sua alimentação e na sua vida, além de aprenderem a se alimentar bem e de forma equilibrada (Brasil, 2001).

Sobre as plantações foram propostas três atividades: a) O quê, quando, onde e como plantar; b) Horta na PET; c) Compostagem: reciclagem de resíduos orgânicos e produção de adubo.

Trabalhar sobre as plantações, na escola, tem como objetivo conhecer as interações entre plantas,

animais, solo e recursos hídricos. Em uma comunidade rural, cuja principal atividade econômica é a agricultura, estudar sobre plantações, na escola, é de fundamental importância. Compreender o que se faz rotineiramente e provocar o diálogo entre os saberes torna a aprendizagem mais significativa. As concepções alternativas dos estudantes são muito importantes para o processo de ensino e aprendizagem de ciências (Carvalho; Bossolan, 2009).

Foram propostas as seguintes atividades para os solos: a) Conhecendo os tipos de solo; b) Uso do solo e meio ambiente; c) Reutilização da água da pia/chuveiro através de um filtro biológico para pequenas plantações.

As plantações e os solos são assuntos estudados em Ciências no 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, muitas vezes, de forma descontextualizada com a realidade local. É necessário discutir, sobre os solos, em sala de aula, por se tratar de um assunto que se insere em meio às problemáticas tanto ambientais como às ações humanas na natureza. Tudo isso pelo fato de ser um tema cheio de possibilidades para o ensino, por entrelaçar diversos conteúdos (Shepardson, 2002).

Sobre os recursos hídricos foram propostas três atividades: a) Água potável; b) Ciclo da água; c) As águas da minha Morada.

Essas atividades tiveram como proposta sensibilizar os estudantes com relação à importância da água para a vida e os cuidados que todos devem ter

com esse recurso, principalmente, em uma área com escassez hídrica. O estudo dos recursos hídricos desperta uma consciência crítica reflexiva a respeito do uso racional da água, contribuindo para o planejamento de alternativas que possam possibilitar resoluções para os problemas relacionados à escassez dos recursos hídricos que afeta a fauna, a flora e as atividades econômicas da região. Assim, é preciso que o tema água seja abordado com mais ênfase e de forma interdisciplinar dentro das escolas, possibilitando a formação de cidadãos conscientes e capazes de discernir quais atividades humanas beneficiam ou prejudicam o ambiente no qual estão inseridos ou não (Bacci; Pataca, 2008).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os moradores demonstraram ter conhecimento sobre o meio ambiente, o que é de grande importância para a contextualização do ensino de Ciências e para a valorização do conhecimento local. Esses conhecimentos foram adquiridos ao longo de gerações e são saberes relevantes para a complementação e contextualização do conhecimento científico ensinado na escola.

O ensino de Ciências deve despertar a curiosidade e o interesse pelos fenômenos da natureza e por tudo que nos rodeia. Por isso, é importante que esse

ensino seja contextualizado e atente-se para realidade local. Ou seja, torna-se necessário conhecer o que nos cerca para que possamos cuidar, conservar e, além disso, ter um ensino e um aprendizado de forma significativa.

Dessa maneira, acredita-se em uma aliança entre o conhecimento local e o conhecimento científico, como uma forma de contextualização do ensino de Ciências, visando à incorporação de metodologias eficazes para o ensino e ao aprendizado dos estudantes. Essa é uma forma espontânea de usar o conhecimento local e torná-lo acessível para os discentes, como uma forma de contribuir para a continuidade e a perpetuação dos saberes locais, dentro e fora da escola.

Cabe ressaltar aqui a importância da escola como parceira para o desenvolvimento das atividades, juntamente com os professores que demonstram ter o interesse de se capacitar e ter uma formação continuada e com os estudantes, envolvidos no projeto, que vivenciam a pesquisa, o ensino e a extensão, como um tripé importante na formação docente.

REFERÊNCIAS

AIUB, M. Interdisciplinaridade: da origem à atualidade. **O Mundo da Saúde**. São Paulo, v. 30 (1): p. 107-116, jan/mar., 2006.

AMOROZO, M. C. M. Uso e diversidade de plantas medicinais em Santo Antônio do Leverger, MT, Brasil. **Acta. Bot. Bras.**, v. 16, n. 6, p. 186-203, 2002.

ALMEIDA, C. F. C. B. R.; RAMOS, M. A.; SILVA, R. V. In-tracultural variation in the knowledge of medicinal plants in an urban – rural community in the atlantic forest from Northeastern Brazil. **Evidence- Based Complementary and alternative medicine**. v. 2012: p. 1-15, 2012.

ALVES, R.R.N. Fauna used in popular medicine in Northeast Brazil. **Journal of Ethnobiology and Ethnomedicine**, v.5 (1): p. 1-30, 2009.

BACCI, D. C; PATACA, E. M. Educação para a água. **Estudos Avançados**, [s.], 63 (22): p. 211-226, 2008.

BENITES, M; MAMEDE, S. B. Mamíferos e aves como instrumentos de educação e conservação ambiental em corredores de biodiversidade do Cerrado, Brasil. **Mastozoología Neotropical**, Mendoza, v. 15 (2): p. 261-271, 2008.

BERKES, F. E.; FOLKE, C. 2000. Linking social and ecological systems for resilience and sustainability. In: BERKES, F, E.; FOLKE, C.; COLDING, J. **Linking social and ecological systems: management practices and social mechanisms for building resilience**, Cambridge University Press. Cambridge, UK. pp. 1-26.

BERNARD, A. Promoção da alimentação saudável no contexto do currículo escolar. Ijuí, 2016. 129 f. **Dissertação (mestrado)** – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Educação nas Ciências.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente e saúde, temas transversais**. Secretária de educação fundamental. Brasília: SEF, 2001.

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. – 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2018. 58 p.

CANDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 1980.

CARVALHO, J.C.; BOSSOLAN, N. R. S. Algumas concepções dos alunos do ensino médio a respeito de proteínas. **Anais VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, Florianópolis, 2009.

COLVARA, J. G. LIMA, A. S. SILVA, W. P. Avaliação da contaminação de água subterrânea. **Braz. J. Food Technol.**, II SSA, jan. 2009.

FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO. C. S. A. Importância da Interdisciplinaridade no Ensino Superior. **EDUCERE**. Umuarama, v. 4 (2): p. 103-115, jul./dez., 2004.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12ª Ed. Editora Paz e Terra. Rio de Janeiro. 1983.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e estatística**. 2000. Disponível: <http://censo2010.ibge.gov.br/>. Acessado em: 25 de julho de 2017.

MATOS, F. J. A. **Farmácias Vivas**: sistema de utilização de plantas medicinais projetado para pequenas comunidades. 4. ed. Ver. Ampliada./F.1.– Fortaleza: Editora UFC, 2002. 267 p.

PEROSSO, B. G; VICENTE, G. P. Destinação final de embalagens de agrotóxicos e seus possíveis impactos ambientais. **Trabalho de conclusão de curso de Engenharia Civil com ênfase em Ambiental** (Graduação Educacional de Barretos Faculdades Unificadas da FEB, Barretos, SP, 2007.

SHEPARDSON, D. Bugs, butterflies, and spiders: children's understandings about insects. **Int. J. Sci. Educ., Vol. 24** (6): 627-643. 2002.

TOLEDO, V. What is Ethnoecology? Origins, Scope, and Implications of a Rising Discipline. **Etnológica, 1** (1): 5-21, 1992.

UNO, G. E. Botanical literacy: what and how should students learn about plants? **American Journal of Botany, 96** (10): 1753-9, 2009.

WANDERSEE, J. H.; SCHUSSLER, E. E. Toward a theory of plant blindness. **Plant Science Bulletin, 47**: 2-9, 2002.

CLUBE DE LEITURA DE CAMPOS SALES

Andréia Araújo da Nóbrega

1 INTRODUÇÃO

A prática da leitura se tornou algo distante da realidade dos jovens que, ultimamente, se prenderam absurdamente ao uso das tecnologias e acabaram deixando-a de lado ou só a realizam por obrigação. Ao longo do tempo, percebemos que o fraco desempenho dos nossos alunos em relação à leitura e interpretação é decorrente de um nível básico, principalmente um Ensino Médio, que proporciona pouco ou quase nenhum contato com a literatura, como se a fase da juventude compreendesse um “limbo” literário para eles.

Nesse contexto, surgiu a ideia de desenvolvermos um projeto de extensão voltado à leitura literária e assim nasceu o *Clube de Leitura de Campos Sales*⁴ que leva em seu título o nome da cidade onde é executado. Tal projeto, realizado em parceria com a ONG *Conselho de Pais*, busca despertar o senso crítico dos jovens para uma interpretação mais profunda da realidade hodierna, visando à formação de leitores competen-

4 O Clube de Leitura de Campos Sales foi um projeto de extensão desenvolvido no curso de Letras da Universidade Regional do Cariri – Campos Sales, que foi executado de 2019 a 2021 e coordenado pela professora Ms. Andréia Araújo da Nóbrega (ex --professora da referida instituição).

tes e proficientes aptos a atuarem em sociedade. Para tanto, temos como prioridade incentivar a prática da leitura literária e estimular a interpretação das obras. Objetivamos, também, criar eventos que divulguem e valorizem os movimentos de cultura popular e de literatura marginal dentro da comunidade e no entorno, uma necessidade surgida pós-elaboração do projeto, no desenrolar das nossas ações em 2019.

Como fundamentação para nossas ações educativas, partimos da concepção de leitura de Freire (1981) como ato libertador e democratizante e de Cândido (2014) que dá ênfase à importância da literatura para o contexto sociocultural do indivíduo e defende que todos tenham acesso à leitura literária como um direito básico, inalienável, de qualquer pessoa, ambas serão discutidas, junto às outras concepções que nos guiam, nos aspectos teóricos que compõem o próximo tópico deste texto.

A metodologia aqui proposta vem sendo construída com a intenção de convocar os estudantes a uma leitura sem as exigências do meio acadêmico, sem avaliações, sem juízo de valor e considerando o tempo do outro. A primeira ação do Clube foi a divulgação do projeto na Universidade e nas escolas da cidade e ademais, como alguns alunos já nos paravam nos corredores da universidade pedindo a criação de um projeto nesse sentido, não foi difícil atrair o público inicial. Logo após, o método de desenvolvimento das atividades se deu de forma pro-

cessual, em dois níveis: entre as leituras semanais que ocorrem na ONG todas as quintas e nos eventos culturais esporádicos, que serão descritos na terceira parte deste artigo.

Assim, esperamos que este texto funcione como uma forma de compartilharmos as nossas experiências e vivências com as práticas extensionistas com vocês estudantes e professores de todos os níveis, instigando-os a perceberem a leitura como algo necessário para a formação humana. Além disso, enquanto nordestinos que somos e que lutamos há décadas contra o analfabetismo, que daqui em diante sempre enxerguemos na literatura uma prática de resistência.

2 CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

Os questionamentos acerca da função social da leitura literária vêm sendo colocados há bastante tempo, primordialmente, pelos pesquisadores em Educação, Literatura e Linguística. No entanto, é também um tema quase inesgotável pela relevância pedagógica, social e humanizadora da leitura. É um assunto que, exaustivamente, se debate nas escolas e nos documentos oficiais que traçam os parâmetros para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. À parte disso, na nossa realidade educacional, ainda temos uma substitui-

ção massiva dos livros literários por livros didáticos que trazem tão somente uma “amostra grátis” da literatura, descontextualizada e até insignificante. Nas escolas públicas brasileiras, aparentemente, o ato de ler e a leitura literária vem sendo tratados como coisas distintas; talvez seja uma herança de um ensino de língua materna compartimentado em redação, literatura e gramática que, ainda hoje, se sobrepõe a uma metodologia de ensino contextualizada.

Na busca por compreendermos como a leitura vem sendo pensada e discutida, faz-se necessário elencarmos as concepções de leitura que vêm emergindo das práticas escolares e sociais. Acerca disso, do ponto de vista da linguística textual, Koch e Elias (2010) revelam algumas concepções de leitura decorrentes da concepção de *sujeito*, de *língua*, de *texto* e de *sentido* que se adote. Uma das perspectivas colocadas pelas autoras afirma que o sentido de um texto é construído dialogicamente com foco na interação autor-texto-leitor. Nessa concepção, “a leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (Koch; Elias; 2010, p.11), que exige dos leitores a mobilização de uma gama de saberes. Dessa forma, por ser uma concepção fundamentada na proposta sociocognitivo-interacional, prevê que o sentido do texto é algo construído no interior de um evento comunicativo, o ato de ler torna-se a própria situação de interação. Assim, Koch e Elias (2010, p. 12) comentando Bakhtin, asseveram que “em outras

palavras, espera-se que o leitor, concorde ou não com as ideias do autor, complete-as, adapte-as etc., uma vez que “toda compreensão é prenhe de respostas e, de uma forma ou de outra, forçosamente, a produz” (Bakhtin, 1992:290). Nesse caso, a compreensão da cadeia semântica e sintática que compõe o texto e a ampliação do léxico podem se desenvolver com o exercício da leitura; entretanto, sua influência na aprendizagem dos leitores vai além do plano linguístico, justamente porque, através da leitura, nos engajamos em atividades sociais diversas. Através do ato de ler, pode-se ter garantido o acesso, a inclusão e a participação direta em várias atividades de letramento.

Linguisticamente falando, a leitura que se encerra no ato de decodificar, decorre, inclusive, no não alcance da força ilocucionária do texto, fazendo com o pragmatismo da linguagem seja ignorado. Para Olson (1997, p. 289), esse alcance do que é implícito ou das entrelinhas de um texto, só é possível com a maturidade leitora, nas palavras do autor “o que o leitor vê no texto depende do seu nível de competência. Um conhecimento mais amplo permite ao leitor encontrar no texto mais do que encontraria um leitor inexperiente, facultando-lhe ao mesmo tempo excluir os sentidos não autorizados pelo próprio texto”. Essa concepção nos remete ao fato de que a leitura é algo que impulsiona o ser humano ao desenvolvimento cognitivo e intelectual. A alfabetização garante que o leitor aprenda a ler, entretanto, são as práticas letradas cotidianas que impulsionam a evolução da

sua experiência, levando-o a adquirir maturidade e proficiência na leitura. A interpretação de textos, bem como a realização de inferências e outras habilidades, desenvolvem-se em um processo evolutivo de uso e reflexão acerca daquilo que se lê.

No Brasil e, talvez, no resto do mundo, é impossível falarmos de leitura sem citarmos o trabalho de Paulo Freire. De acordo com a concepção de Freire (1982), antes mesmo de iniciarmos a leitura da palavra, nos ditames da alfabetização escolar, já somos capazes de ler o mundo. Isso significa dizer que a interpretação textual, para além da realização de um trabalho cognitivo e linguístico, é um exercício sócio-historicamente situado, uma vez que é impossível dicotomizar o uso da linguagem do meio social no qual ela é usada, produzida e reproduzida. Segundo o alfabetizador:

Refiro-me a que a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura da-quele. Na proposta a que me referi acima, este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (Freire, 1982, p. 13).

Assim, antes mesmo de adentrarmos ao espaço escolar, já conseguimos interpretar o mundo ao nosso redor, uma vez que já estamos em contato com textos diversos e construindo sentidos para tudo o que nos rodeia. A fala de Freire (1982) representa, à sua forma, uma visão ampla do ato de ler, pois correlaciona e condiciona a ação de alfabetizar ao desenvolvimento dos sujeitos sociais, demarcando o território político e econômico no qual o estudante está situado e possibilita o seu despertar ideológico para o lugar em que ocupa dentro do seu meio. Dessa forma, uma leitura proficiente e interpretativa não se trata tão somente de juntar as sílabas e palavras, é preciso que as palavras emitam alguma mensagem, produzam algum significado em quem as lê.

Didaticamente falando, apesar do entendimento que se tem, atualmente, de que o distanciamento das práticas formalistas e tradicionalistas de ensino de Língua Portuguesa é algo vital para a formação de leitores, os professores parecem não encontrar um caminho adequado à nova realidade educacional e às necessidades da sociedade. Isso faz com que os bens culturais advindos da evolução tecnológica assumam a responsabilidade por prover a sociedade com o lúdico, o fabulador, a poesia e a narrativa. Não precisa ser um especialista em educação para perceber que as obras literárias, por diversos fatores sociais, vêm sendo substituídas ao longo do tempo, primeiro, pelas televisões e computadores, segundo, pelos

celulares *smarts*. Esses equipamentos, a cultura de massa e a literatura coexistem socialmente, porém, o surgimento deles gestou um modo de vida que distanciou mais ainda o aluno da leitura literária. A presença e o uso massivo dos meios de comunicação e das tecnologias modificaram não apenas os usos da língua escrita, mas assumiram a função de entreter, informar e de ensinar o que antes cabia à literatura, privando-a, também, do direito de povoar o imaginário humano, do qual ela desfrutava no passado. Como cita Colomer (2007, p. 22), “a irrupção da comunicação audiovisual contribuiu para satisfazer a necessidade de fantasia própria dos humanos”.

Sabemos, porém, que a literatura é socialmente relevante em vários sentidos, influenciando diretamente nos significados que construímos para um texto, principalmente, quando há uma identificação com o seu conteúdo. Por força da humanidade, algumas obras literárias se tornaram atemporais e revelam até hoje, por exemplo, as raízes de determinados fatos históricos e das lutas para a diminuição das injustiças sociais, evidenciadas na literatura de séculos anteriores. Cândido (2014) expõe o papel humanizador da literatura, colocando-a como uma necessidade vital aos seres humanos; historicamente, ela vem exercendo o papel claro de manifestação universal de todos os homens, em todos os tempos. Assim, não existe a possibilidade de vivermos em uma sociedade sem fabulação, sem narrativa, sem poesia,

sem imaginação e sem criatividade. A literatura atua sobre o consciente e o inconsciente humano, não há equilíbrio social sem literatura e sem a difusão das práticas letradas.

Entretanto, para ensinar literatura em um novo contexto social, cabe aos professores não somente exercitarem a paciência, mas (re)descobrirem-se ou (re)formarem a si mesmos enquanto leitores. No âmbito educacional, a infeliz máxima “faça o que eu digo e não o que eu faço” não funciona; terá de se educar e estimular os alunos, sobretudo, pelo gosto e pelo exemplo. Como Freire (1993) muito bem coloca nas cartas em que escreveu às jovens professoras, na obra *Professora sim, Tia não* (1993), não podemos cair na hipocrisia autoritária de oferecer uma farsa aos alunos; na escola, não há espaço para quem somente se diz letrado ou educado, é preciso que isso esteja claro na prática. Por conseguinte, o professor precisa aproximar-se, primeiramente, dos livros, só depois de degustá-los e de reconhecer o papel da literatura na vida humana é que ele terá os meios para influenciar alunos leitores capazes de interpretar e ler a própria realidade.

A aproximação do professor com as obras, seja pelo conteúdo temático, pelo estilo dos autores ou pela causa que evocam, é o que faz com que o aluno se inspire e se sinta atraído pela literatura. Como a literatura nasce da insatisfação do Homem ante a realidade que lhe cerca, nas palavras de Vieira (2014,

p. 65), “logo, é preciso dilatá-la no campo do “acontecível” e, por sua vez criar uma realidade segunda”.

Ademais, faz-se pertinente acrescentar que, em momentos da história como este, em que a sociedade tende a ter um “pensamento único”, em que a criatividade, as artes e os livros são banidos, a literatura emerge como força de resistência e como contraponto ao rechaço sofrido mediante governos autoritários e o apagamento da interpretação textual (no sentido de “inferiorização” dos diversos discursos socialmente situados). Para Cândido (2014, p. 29) “nestes casos a literatura satisfaz, em outro nível, à necessidade de conhecer os sentimentos e à sociedade, ajudando-nos a tomar posição em face deles”.

Nesse sentido, Freire (1970, p. 16) coloca que educar é “substantivamente formar”, e que no ensino, de forma excessiva, “Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado”, uma vez que eliminam o fator criticizante de que os sujeitos necessitam para viverem em equilíbrio social. Para o autor a curiosidade crítica é o nosso escudo contra os “irracionalismos” de que precisamos nos defender. O sentido de educar está no seu caráter fundamentalmente humanizador, este não pode jamais desrespeitar a natureza humana e nem se dar alheio à formação moral, evitando, assim, a formação de alunos totalmente submissos ao modelo autoritário de ensino e promovendo a emancipação intelectual.

Acerca da interpretação e compreensão das obras literárias, podemos dizer que uma prática de leitura colaborativa é muito mais instigante e interessante para os estudantes, por trazer à tona múltiplos olhares sobre o mesmo texto. Além de se tratar de um processo dialógico, permeado pelo eco de textos e discursos anteriores, a leitura realizada nos clubes é uma ação coletiva que envolve o diálogo e as diversas interpretações no ato e que, portanto, necessita ser promovida nas comunidades com maior déficit de leitores.

3 O ANDAMENTO DO CLUBE DE LEITURA DE CAMPOS SALES

Falar sobre o Clube de Leitura é uma missão fácil e prazerosa por ser um projeto que evoca mais o nosso lado afetivo do que o lado técnico ou científico da atividade laboral de extensão. Primeiro, porque envolve uma relação didática muito mais próxima dos estudantes e, segundo, por se tratar da literatura, onde colocamos em jogo mais do que a habilidade de ler: abrimo-nos a um mar de sensações.

A ideia do Clube surgiu a partir de um desejo das alunas do curso de Letras que nos procuravam pedindo que criássemos um momento de leitura literária por fruição e que fugisse das obrigações acadêmicas. Por coincidência, logo em seguida, a

universidade lançou um edital de extensão onde concorreremos e tivemos nosso projeto aprovado. Com a aprovação selecionamos uma bolsista entre as alunas e iniciamos a fase de divulgação na mídia, nas salas de aula da URCA - Campos Sales e das escolas públicas. Dessa forma, nosso intuito foi, e continua sendo, o de criar uma metodologia participativa que favoreça a interação do leitor com o texto, como cita Alves (2016, p. 125) “ensinar literatura é propiciar/favorecer o encontro do leitor com o texto literário – qualquer leitor, de qualquer, de qualquer série”. Nos primeiros encontros sondamos acerca das obras que os participantes já haviam lido, cujas respostas foram escassas, demonstrando que a leitura estava decrescendo até mesmo no âmbito acadêmico. Para tanto, pedimos a ajuda das professoras de Literatura para elaborar uma lista de obras - que foram compradas pela ONG e hoje compõem o acervo da biblioteca do Conselho de Pais – uma vez que elas conhecem a fundo os gostos e as necessidades leitoras dos alunos. Buscamos livros que despertassem o interesse dos leitores, como *A metamorfose*, de Franz Kafka, dentre outros, sempre variando os gêneros e os autores. Vale ressaltar que o nosso propósito é, também, incluir nas discussões todas as temáticas que a leitura literária nos possibilita: desigualdades sociais, política, educação, feminismo, patriarcado, conflitos psicológicos, cultura, etc. Para Alves (2016, p. 127) é fundamental perceber a expectativa dos lei-

tores com quem vamos trabalhar, pois “a partir daí é possível oferecer textos que possam ser estimulantes dos mais diversos diálogos, projeções, encantamentos, mas também rejeições e até repulsa”.

Com os livros escolhidos e o público formado, iniciamos as atividades com a leitura de poemas de escritoras brasileiras no pátio da universidade, para divulgar o evento “Mulher & Poesia & Prosa”, uma alusão ao Dia Internacional das Mulheres, em março de 2019. Participaram do encontro a professora Dra. Cláudia Rejanne (URCA) que fez uma roda de conversa sobre a “Frente das mulheres do Cariri”, o coletivo de poesia feminista “Xanas recitam Xanas” e as meninas do Slam das Minas Kariri. O evento foi à primeira oportunidade *in loco* que tivemos para discutir a relação existente entre a literatura e a luta das mulheres em defesa dos seus direitos, sobre as relações de poder, a sua valorização social e profissional, a sua integridade física, sexual e psicológica. Para Vieira, (2016, p.71) quando se pergunta para que a literatura serve, a resposta pode está no fato de que ela “duplica o mundo no sentido mais amplo que essa palavra pode encerrar”, através dela estamos mais expostos às várias interpretações da própria realidade, nos tornando capazes de questionar ideias e modos de vida que pretendem ser dominantes por muito tempo ainda. Nas palavras de Lobo (1998, p. 5) “ser o outro, o excluído, o estranho é próprio da mulher que quer penetrar no sério mundo acadêmico

ou literário. Não se pode ignorar que, por motivos mitológicos, antropológicos, sociológicos e históricos, a mulher foi excluída do mundo da escrita”. Dessa forma, o debate sobre as questões de gênero é um estímulo para que as mulheres reflitam e tomem conhecimento acerca do patriarcado que as excluiu socialmente por bastante tempo, até mesmo, da própria produção literária.

O prosseguimento das atividades se deu através de encontros semanais, com duração de 60 a 120 minutos, para a leitura compartilhada que aconteceu às quintas na biblioteca do Conselho de Pais. Nesses encontros não existe uma sequência didática previamente elaborada, tudo é planejado nas reuniões semanais em comum acordo com todos os participantes. Assim, elegemos primeiro, “A metamorfose” de Franz Kafka para ler coletivamente e, na sequência, *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus. As leituras foram bem proveitosas e ao final de cada encontro sempre conversamos sobre as nossas impressões acerca do texto. Também realizamos algumas atividades escritas ao final das leituras, uma mini análise do livro de Kafka, onde sorteamos o aspecto que seria analisado para que cada componente escrevesse uma lauda discutindo-o e a reescrita de um dia do diário de Carolina Maria de Jesus, modificando alguma situação pela qual ela passou. Em outubro de 2019 cada um escolheu uma obra diferente para fazer a leitura em casa e nos meses seguintes

nos dividimos em várias rodas de conversa promovidas por 02 ou 03 leitores, abordando aspectos do livro lido, fazendo um resumo da biografia do autor e defendendo por que tal obra deveria ser lida. Como apoio didático, trabalhamos com vídeos, entrevistas e biografias curtas dos autores.

No entremeio das atividades semanais, realizamos duas oficinas de escrita criativa, uma com o professor Difá Dias, participante do coletivo “Camaradas” de poesia popular do Crato-CE e com os integrantes da “Batalha da Pista”, grupo de rimas e poesia marginal da cidade de Campos Sales. A intenção foi criar uma forma de divulgar esses movimentos literários que se encontram à margem da sociedade, muitas vezes esquecidos e sem visibilidade alguma na comunidade. A partir das oficinas, escrevemos um poema que foi lido na SEMANA DE LETRAS DA URCA, abrindo o *Sarau Poético Musical de Rap e Repente* que nós organizamos. Nesse evento se apresentaram os poetas repentistas de Campos Sales, o grupo *Xanas recita Xanas e Slam das Minas Kariri* de Juazeiro do Norte-CE e os integrantes da *Batalha da pista*. Sobre a marginalização da literatura popular, Silva (2016) coloca que isso é decorrente, também, de uma discriminação que essas expressões sofrem do próprio meio acadêmico e ressalta a necessidade de trabalhá-las nos cursos de Letras. Silva (2016, p. 80) diz que:

Colocar em cena a relação entre o cânone e a Literatura Popular, trazendo um conteúdo repassado desde sempre (e ainda hoje), mas sempre pulsante e vibrante, “de dentro”, do cotidiano das camadas mais distantes dos centros de decisão e poder para o estudo/ensino/aprendizagem da história e da estética da literatura justifica-se porque promove a democratização dos saberes e manifestações artísticas e culturais silenciadas, bem como projeta a diversidade em espaços refratários.

Em relação à parceria com a comunidade, efetivada através do Conselho de Pais, esta vem demonstrando ser bastante positiva e produtiva. Como contraparte desta iniciativa, participamos da realização de uma Trilha Literária Virtual através da plataforma “RECODE” com os jovens da comunidade e do Dia das Crianças, juntamente com os alunos da disciplina *Oficina de Literatura Infanto-Juvenil* da URCA, em que contamos quatro estórias de forma irreverente e teatral para as criancinhas de até 06 anos.

Para finalizar, as atividades que desenvolvemos no Clube nos levam a pensar na relevância que a leitura compartilhada tem enquanto parte do método de ensino de literatura, já que se constitui em uma atividade altamente viável, de baixo custo, capaz de formar novos leitores e resgatar aqueles que se encontram afastados dos livros. É importante que os professores do Nível Básico invistam na luta por espaços e momentos de leitura coletiva nas escolas, es-

pecialmente, por ser um momento de trocas afetivas, de diálogo e de compartilhamento de conhecimentos. A este respeito, Colomer (2007, p. 147) coloca, assertivamente, que:

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas.

Vamos agora aos dados não conclusivos, posto que a nossa pretensão seja dar continuidade ao projeto, e aos possíveis resultados alcançados até agora.

4 DADOS CONCLUSIVOS/RESULTADOS

No final do ano letivo, realizamos uma “sondagem” sobre os resultados das nossas ações com os alunos participantes através de um questionário estruturado e escrito. A guisa de conclusões; reservamos a esta parte do texto para trazer algumas das respostas dadas pelos participantes. Uma das perguntas feita foi “As atividades do Clube têm lhe ajudado em outras atividades (na universidade, no trabalho, etc.) da sua vida prática? Cite exemplos”.

Todos responderam de forma afirmativa e a maioria deles sente que as atividades do Clube têm influenciado, sobretudo, na vida acadêmica deles, complementando com respostas do tipo:

Taiane Maria: Consigo entender melhor os trabalhos. Principalmente, na minha vida está havendo uma grande importância, para me desenvolver em novas experiências dentro da universidade.

Maria do Socorro: Tem me ajudado na leitura de outros contextos de literaturas mais difíceis e também como interpretá-las.

Taisa Silva: Tem me ajudado bastante, pois sempre gostei de ler, mas eram leituras pouco significativas na maioria das vezes, com o Clube eu comecei a ler mais literatura, assim me ajudou a desenvolver atividades dentro e fora da sala.

Milene Maria: Ajuda a conhecer mais sobre outras obras e autores, com a socialização das leituras, ajuda também na dificuldade de falar em público, nas apresentações de trabalho e conhecimento teórico o que é muito proveitoso.

Antônio Evaldo: Melhorou meu gosto por literatura e está me ajudando tanto na faculdade como na minha vida pessoal, no trabalho, em família e na convivência com os colegas de sala de aula.

Este *feedback* dos estudantes é fundamental para que possamos continuar realizando as nossas ações, sempre pautadas no desenvolvimento das capacidades leitora, crítica e interpretativa e na formação humana de cada um deles. Podemos inferir, também, das respostas dadas por eles, que os professores precisam desenvolver, urgentemente, interesse pela leitura, como foi colocado antes, para que possam instigar os jovens a lerem, interrompendo a abertura desse “limbo literário” que afeta a formação de leitores no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio. É preciso também que os professores estejam comprometidos e ligados às causas que influenciam diretamente no meio em que os jovens vivem e que não se afastam muito dos conflitos que os próprios docentes vivenciam cotidianamente, para o enfrentamento e empoderamento diante dos obstáculos que os imobilizam socialmente.

REFERÊNCIAS

CANDIDO, A. **O direito à literatura**; In: O direito à literatura. Org.: LIMA, A. de. Recife: Ed. Universitária da UFPE; 2° ed. p. 17-40. 2014.

COLOMER, T. **Andar entre livros: a leitura literária na escolar**. São Paulo: Global, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido (manuscrito em português de 1968)**. Publicado com prefácio de Ernani Maria Flori. Rio de Janeiro, paz e Terra, 1970, 218 p.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo, Olho D'Água, 1993.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e Compreender os Sentidos do Texto.** São Paulo: Editora Contexto, 2010.

LOBO, L. **Literatura de autoria feminina na América Latina.** Rev. Mulher e Literatura, Rio de Janeiro, 1998. Disponível em: Acesso em 09 de abr. 2015.

OLSON, D. R. **O mundo no papel: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita.** São Paulo: Ática, 1997.

SILVA, J. C. **A literatura vai à escola, mas será que ela entra?**; In: Literatura e Ensino: diálogos e interdisciplinaridade. Org.: SIQUEIRA, A.M.A. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, p. 77-107. 2016.

VIEIRA, A. M. T. **A literatura como espaço do discurso, do debate e do contraditório;** In: **O direito à literatura.** Org.: LIMA, A. de. Recife: Ed. Universitária da UFPE; 2º ed. p. 55-76. 2014.

FORMAÇÃO DOCENTE, POLÍTICA E CRÍTICA: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO DE EXTENSÃO UERN VAI À ESCOLA EM TEMPOS DE PANDEMIA

Iasmin da Costa Marinho
Emanuela Rútila Monteiro Chaves

1 INTRODUÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O capítulo tem como objetivo apresentar a experiência do *Projeto de Extensão UERN vai à escola: formação e acompanhamento da gestão escolar*, no contexto da pandemia, ampliando os espaços de formação docente, política e crítica.

Compreendemos a extensão como possibilidade de exercício de formação política e crítica, despertando uma visão de mundo para além das respectivas comunidades e experiências individuais. A extensão passa a ser constituída como um pilar de formação acadêmica, subsidiando a pesquisa e o ensino, complementando assim a tríade de trabalho do ensino superior. Nesse sentido, para as licenciaturas, a extensão não se limita à prática docente, mas possibilita conhecer os espaços formais e não formais de ensino, diversificando-se também à atuação virtual,

ocupando espaços e divulgando conteúdos verídicos, atualizados e importantes para a formação da comunidade externa.

O Projeto de Extensão “*UERN vai à escola*” tem atravessado variadas dinâmicas de atuação junto à comunidade externa, tendo iniciado suas atividades em 2018, junto às escolas, e no contexto da pandemia, estendendo-se aos espaços virtuais na divulgação de conteúdo digital, produzindo *Lives*, quadros, vídeos, dentre outros conteúdos nas mídias sociais.

Para efeitos desta exposição, este capítulo situa-se na abordagem qualitativa de pesquisa, apresentando-se como um estudo descritivo, no formato de um relato de experiência vivenciado por meio da coordenação de ações extensionistas do Projeto de Extensão *UERN vai à escola* no período de 2018 a 2020. Utilizou-se também a pesquisa bibliográfica e análise de dados, por meio de aplicação de questionário *on-line* do Formulário *Google*, voltado aos bolsistas do projeto.

Os questionários foram formulados com a finalidade de coletar informações sobre o impacto do projeto na formação profissional e pessoal das bolsistas. Obtivemos 13 respostas sobre as questões que tratavam da influência do projeto de extensão na formação docente e as melhores experiências vivenciadas pelos bolsistas ao longo da sua atuação nos trabalhos desenvolvidos.

2 O PROJETO DE EXTENSÃO UERN VAI À ESCOLA: ORGANIZAÇÃO E MUDANÇAS EM CURSO

O projeto de Extensão *UERN vai à escola* teve início em 2018, com o objetivo de oferecer formação e acompanhamento a gestão escolar de instituições com baixos indicadores de aprendizagem e localizadas em bairros vulneráveis de Mossoró (RN). O Projeto está organizado em 6 módulos de formação e atuação: I - Concepções e Dimensões da Gestão Escolar; II - Normas, documentos e planejamento na Escola: uma construção coletiva e necessária; III - Uso pedagógico dos resultados das avaliações externas: quando os números podem ajudar a pensar; IV- Os parceiros da gestão da escola: desafios para pensar e agir no coletivo; V – Formação de professores e currículo, e; VI – Organização de eventos.

Entre os anos de 2018 e 2019, foram realizadas várias visitas formativas em instituições públicas municipais e estaduais do Rio Grande do Norte, bem como, foram organizadas formações voltadas para supervisores e gestores da educação infantil do município de Mossoró (RN), em parceria com a disciplina de Estágio Supervisionado I da Faculdade de Educação (FE-UERN). Além dessas ações, o projeto contava com um trabalho de pesquisa e estudo sobre os referenciais da Gestão Escolar e das Desigualdades educacionais, perpassando a aplicação de entrevistas com os sujeitos das escolas acompanhadas pelo proje-

to: pais, alunos, professores e gestores. Esse trabalho tinha como finalidade uma maior aproximação e entendimento sobre o contexto das unidades acompanhadas pelo projeto. Além disso, eram campo formativo para a pesquisa para os discentes bolsistas dessa ação extensionista, o que é ressaltado por Rodrigues como (2003, p. 146): “[...] 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”.

O projeto, portanto, sempre ofereceu uma formação para a pesquisa, com reconhecimento do papel da escola pública, e a necessária articulação entre a universidade na garantia de uma formação continuada dos docentes e gestores da educação básica. Nesse sentido, trabalhamos na perspectiva de reconhecer a escola pública como espaço de resistência e insurgência coletiva. A ação extensionista estende-se a compreensão e associação do conhecimento científico à realidade social, ampliando conexões, saberes e aprendizados para além do campo teórico, mas também prático, e assim garantindo a responsabilidade social com os partícipes externos ao universo acadêmico (Jezine, 2004).

No contexto da pandemia, os encontros formativos e a atuação política do projeto sofreram adaptações. No entendimento de que a extensão e acesso à comunidade externa à Universidade deveria ser feita de forma segura e atenta às normas e prescrições de

saúde da Organização Mundial de Saúde (OMS), ampliamos nossa compreensão e formação sobre o funcionamento das mídias sociais e plataformas digitais gratuitas de organização e divulgação de conteúdo.

Em março de 2020, com o início da pandemia, a coordenação optou por reunir-se junto a equipe de trabalho e planejar como o projeto poderia continuar contribuindo para a formação inicial e continuada dos discentes e docentes integrantes da ação extensionista, bem como, continuar contribuindo junto à comunidade externa. Nesse sentido iniciamos o planejamento de ações e organização da equipe.

Enquanto coletivo composto por 16 bolsistas voluntários, 5 professores formadores e 3 professores coordenadores, foi realizada uma divisão em comissões de trabalho, quais sejam: comissão de artes e divulgação (responsável pela elaboração de materiais de divulgação nas mídias sociais e de divulgação das ações do projeto em rede); comissão de comunicação (responsável por assessorar os seguidores das nossas mídias sociais, tirando dúvidas, produzindo os certificados dos eventos, *lives* e ações realizadas pelo projeto, e respondendo os e-mails); e, comissão de organização (responsável pela organização das formações internas do projeto, cronograma de ações, envios de convites para professores convidados à participarem das *lives* e cursos oferecidos no projeto, além de coordenar as ações das demais comissões de trabalho).

Para ampliação do alcance do projeto à comunidade externa, a Comissão de organização planejou uma programação semanal de conteúdo, que vai de terça-feira a sábado, dividido em quadros virtuais publicados no *Instagram* e *Facebook* do projeto, como podemos observar a seguir:

FALA, CAMARADA!

Publicado todas às terças-feiras

Objetivo: discutir temas políticos atuais, de forma simples e acessível, por meio de vídeos curtos produzidos por professores especialistas convidados ou publicações de reportagens, charges, indicações de filmes e vídeos do *YouTube*.

DICAS DE LEITURA

Publicado todas às quartas-feiras

Objetivo: indicar leituras sobre a área de Política e Gestão educacional; Educação e Trabalho e Formação do Leitor, fomentando o estudo e a pesquisa de artigos e livros da temática.

CAMPANHA: AS CIÊNCIAS HUMANAS IMPORTAM

Publicado todas às quintas-feiras

Objetivo: divulgar pesquisadores e suas produções realizadas na área das Ciências Humanas.

DIÁLOGOS LITERÁRIOS

Publicado todas às sextas-feiras

Objetivo: fomentar discussões e indicar leituras para a formação do leitor.

PAPO EDUCAÇÃO

Publicado todos os sábados

Objetivo: fomentar discussões e estudos sobre a Gestão dos Processos Educativos.

Além dos quadros virtuais, no decorrer dos meses de abril e maio foi produzida e divulgada, em nossas mídias sociais, uma Série chamada *Mães*, que tinha como objetivo discutir a maternidade no contexto da pandemia, trazendo os relatos de mães brasileiras negras, periféricas, universitárias e assentadas. Também foram desenvolvidos vídeos discutindo textos e temáticas voltadas ao processo seletivo de pós-graduação em educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

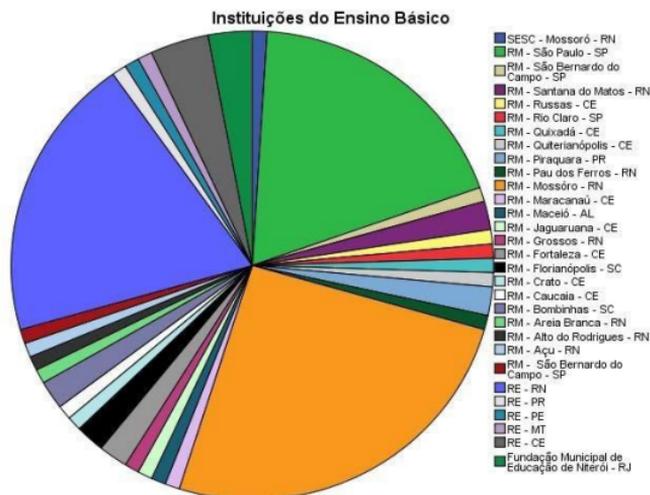
Para que pudéssemos executar as ações planejadas foi necessário fortalecer a formação para o uso dos recursos e mídias digitais, atendendo aos preceitos éticos, estéticos e políticos, de toda a equipe de trabalho, o que configurou um conjunto de 6 formações internas desenvolvidas para o uso de programas de edição de vídeos e imagens, uso de plataformas de *streaming*, organização de certificados digitais, dentre outras.

Quinzenalmente, o projeto também oferece um cronograma de *lives* abertas ao público por meio do Canal do *YouTube* UERN vai à escola, com professores convidados de outras instituições públicas de ensino superior, escritores e pesquisadores. Ao todo, já foram transmitidas 21 *lives* pelo Projeto de Extensão até agosto de 2020. Entre os dias 20 a 22 de julho de 2020 foi realizado o *I Ciclo Formativo em Literatura e Infância* no formato virtual com três *lives*; e, de 11 a 14 de agosto de 2020 foi realizado o *I Encontro do*

Projeto de Extensão UERN vai à escola, com o tema – *Educação e Resistência: insurgências coletivas*. O encontro contou com 8 lives transmitidas pelo canal do *YouTube*, e, 27 oficinas e minicursos transmitidos pelo *Google Meet*.

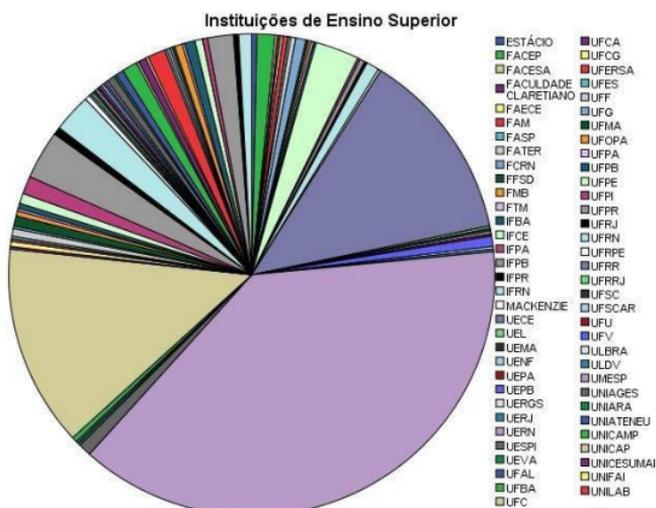
O Evento contou com 975 inscrições, contemplando mais de 66 instituições de ensino superior participantes, e 30 redes de ensino básico público e privado do país, conforme podemos observar nos gráficos a seguir:

Gráfico 1 – Instituições de Ensino Superior participantes do I Encontro do Projeto de Extensão UERN vai à escola



Fonte: elaboração própria

Gráfico 2 – Instituições de Ensino Básico participantes do I Encontro do Projeto de Extensão UERN vai à escola



O evento contou ainda com a participação e envio de propostas de oficinas e minicursos, ampliando ainda mais o alcance extensionista e as redes de cooperação junto às outras instituições de ensino superior e básico do Brasil.

O projeto tem seguido uma tendência crítica na abordagem de suas ações e propostas abertas ao público, de forma ampla, acessível e democrática. Possibilitou-se por meio dessas experiências o maior desenvolvimento e autonomia dos discentes e docentes envolvidos no processo de forma voluntária e

sem custos ou políticas de fomento, uma vez que as universidades têm sofrido com a diminuição e cortes de recursos. No tópico a seguir, discorreremos sobre a escolha de uma prática extensionista de formação política e crítica e a avaliação das discentes sobre esse processo na sua formação docente.

3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A FORMAÇÃO POLÍTICA E DOCENTE NA AVALIAÇÃO DOS BOLSISTAS

Antes de analisarmos os questionários sobre a avaliação das discentes, faremos uma breve contextualização do panorama social em que se situam as ações do Projeto, de modo a deixar claro a necessidade e a possibilidade de uma resposta insurgente ao atual cenário de capital pandêmico (Antunes, 2020). Levando em consideração a possibilidade de atividades educativas emancipadoras (Tonet, 2016) e o caráter abrangente da extensão em sua articulação com as demandas do contexto social, as atividades formativas do projeto têm um caráter de contraposição ao cenário político atual, decorrente da dinâmica expansionista do capital em crise.

A crise sanitária advinda da pandemia da COVID - 19 nasce em um solo social marcado por uma “crise de dominação em geral” sem precedentes, vivenciada pelo sistema metabólico do capital desde a década de

1970 (Mészáros, 2011). A lógica de reprodução destrutiva do capital, que tem como centralidade sua *causa sui*, massacrando a satisfação das necessidades humanas e o meio ambiente natural, escancara toda a sua insustentabilidade diante do capital pandêmico (Antunes, 2020). Questões de gênero, raça e classe se entrelaçam nesse cenário de pandemia, evidenciando que na raiz da crise humanitária, da concentração cada vez maior da riqueza e do desemprego estrutural estariam os problemas estruturais desse modo metabólico de controle. A expansão da expropriação dos trabalhadores e o aumento da concentração e da centralização do capital vem acirrando as lutas sociais, o que levou ao surgimento de uma extrema direita de cunho protofascista (Fontes, 2019). Diante da atual convulsão social e de um governo protofascista de matriz ultraneoliberal, se desnuda, conforme Mészáros (2011), a complementaridade entre Estado e a base material do sistema do capital, quando este não mede esforços para salvaguardar bancos e grandes empresas, tendo à frente Paulo Guedes, facinoroso seguidor dos preceitos da Escola de Chicago.

A precarização cada vez maior do trabalho e das condições de vida dos trabalhadores, advindas de medidas de ajuste e de retirada de direitos associadas ao protofascismo, que vocifera uma política genocida, agrava as implicações da crise ora vivenciada, escancarando a barbárie da era moderna (Fontes, 2019). Diante da conjuntura em que o Deus mercado impõe a supremacia da reprodução do capital às

vidas humanas, há um fortalecimento das tentativas de sacrificar o público, ou “passar a boiada” de acordo com a fala de um dos agentes da política destrutiva do governo Bolsonaro. A ausência de um projeto de governo é, ao mesmo tempo, o aprofundamento da degradação e a destruição dos direitos sociais, sob o lema de um fajuto nacionalismo subserviente ao imperialismo estadunidense (Fontes, 2019).

Nesse cenário de destruição maciça de direitos, pautadas na lógica da privatização, do neoprodutivismo e da aprendizagem como variável econômica, as agências do capital em escala internacional, atrelada às grandes corporações, aproveitam com oportunismo a possibilidade que se abre para a disseminação da Educação a Distância (EAD) e do ensino remoto, explicitando o desprezo do mercado pelos estudantes concebidos de forma concreta e, em particular pelo perfil sócio-econômico do alunado brasileiro (Chaves, 2019; Colemarx, 2020). Desconsidera-se a tragédia que se abateu sobre a vida humana e, ao mesmo tempo, há uma forte demonstração do apreço pelo autoritarismo, o deboche escrachado com a catástrofe social e a defesa incontestada da supremacia da reprodução destrutiva do capital mediante o total descaso com as vidas ceifadas.

Enquanto defensores de uma educação pública, gratuita e com uma qualidade que atenda aos historicamente marginalizados, nos contrapomos à precarização do trabalho docente, à exclusão dos estu-

dantes e ao *apartheid* social que a adoção da EAD e do ensino remoto trazem para a democratização das oportunidades educacionais e para a garantia do direito à educação. Dessa forma, adaptamos o *Projeto UERN vai à Escola* para o formato on-line, como um meio de ocupar os espaços das mídias digitais e dar uma resposta de resistência ao cenário de constantes ataques às universidades públicas e à produção científica, mediante os reiterados cortes no orçamento e a desqualificação do ambiente e do desempenho que essas instituições vêm sofrendo (Leher, 2019). Assim, a adoção de uma prática extensionista de formação política e crítica se pauta na busca de uma postura coerente com a luta de classes no Brasil e seu recorte de raça e gênero e a histórica luta em defesa da educação, enquanto direito social.

A fim de analisarmos a experiência dos bolsistas no projeto de extensão e sua via de formação docente e política, foram aplicados questionários *on-line*. Centramos a análise dos dados apreendidos por meio do questionário *on-line* em dois aspectos: 1) O papel da extensão universitária na construção da docência; e, 2) A contribuição do *Projeto de Extensão UERN vai à escola* para a formação docente. Nesse sentido, iremos aqui apresentar algumas análises das respostas desse processo avaliativo, identificando os sujeitos como *bolsista* e a ordem numérica das respostas, o que comporta o período de 1 a 13.

Sobre o papel da extensão universitária na construção da docência, as discentes destacam a característica da ampliação da visão de mundo, para além do espaço acadêmico e escolar. Destacam a essencialidade dessas experiências para a formação e compreensão das responsabilidades da profissão de professor(a).

Quando nos abrimos para novas possibilidades e conhecemos outros assuntos, fazendo com que os nossos conhecimentos aflorem e se resignifiquem com as inúmeras experiências que nos são impostas, tornando-nos a cada nova prática e a cada ação professores conscientes de suas responsabilidades com a educação (Bolsista 2).

A extensão universitária é essencial para a formação do professor, pelo fato de que possibilita a comunicação e a aproximação da universidade com a sociedade, beneficiando as pesquisas e estudos, bem como beneficiando a população, sendo uma parceria positiva para o desenvolvimento do conhecimento (Bolsista 8).

Outro aspecto assinalado nas respostas está relacionado às perspectivas de formação dos sentidos da profissão, a partir das experiências vividas na extensão, como uma possibilidade de compreender suas escolhas e perspectivas sobre a educação e o ser professor.

A extensão Universitária viabiliza que o discente vivencie novos espaços, assim como adentre em discussões que não são regularmente abordadas na academia. Assim sendo, essas movimentações permitem que o aluno realize conexões com as práticas que, historicamente, foram estabelecidas como referentes à futura profissão do alunado (Bolsista 13).

Quanto à contribuição do Projeto de Extensão *UERN vai à escola* para a formação docente dos bolsistas, os discentes revelam a importância das atividades realizadas no período da pandemia, bem como as formações internas que são organizadas junto aos professores e alunos que compõem a equipe, sempre oferecendo estudos de temáticas relevantes aos eixos de trabalho do projeto, ou de formação para o trabalho junto às mídias sociais.

As inúmeras formações internas, como também as *lives* que são disponibilizadas pelo projeto têm contribuído bastante para minha formação para docência, uma vez que ambas as ações são pautadas em um comprometimento real com uma educação que a cada dia merece um olhar atento. As formações tratam de temas tão interessantes e, com certeza, enchem-me de ânimo frente aos desafios atuais dos docentes (Bolsista 2).

O projeto tem sido um veículo importantíssimo no meu processo de formação docente, através dele conseguir aprofundar

teorias, me apropriar de termos técnicos, e de conhecimento que tem me ajudado a desenvolver meu protagonismo discente, incentivando a criar soluções criativas para as demandas surgidas na prática do projeto. Além disso, tive a oportunidade de pensar em discussões acadêmica, e se inteirar de novas tecnologias que são imprescindíveis na formação docente (Bolsista 12).

A formação do pensamento crítico e político sobre as questões sociais e de formação profissional do ser professor também emergem nas respostas coletadas:

Muitos são os aprendizados que venho somando deste que entrei nesse projeto. Acredito que minha formação crítica, política e humana está se ampliando. Compreender que somos seres políticos que fazemos política, que precisamos opinar, atuar e transformar (a educação, a saúde... nossas vidas) é a base, é essencial. Ter essa compreensão me capacita e me instiga a querer fazer o melhor pela educação, que se encontra tão fragilizada nos tempos atuais. Venho desenvolvendo habilidades que serão mais que necessária para minha docência (Bolsista 4).

O projeto tem fornecido dispositivos para que os bolsistas tenham melhores condições para se formarem humana e academicamente, quais destaque: formações internas e oficinas. Individualmente, acredito

que as contribuições para minha formação enquanto professora em formação, estão ligados principalmente a maior autonomia intelectual (Bolsista 13).

Por fim, destacamos nas respostas coletadas a inter-relação dialética entre formação docente e construção do pensamento crítico e político, na vivência das ações internas e externas do projeto, o que demonstra a pluralidade de dimensões formativas que podem ser exploradas no fazer extensionista. Enquanto ato político, retomando a afirmação de Saviani (1983), a dimensão social da educação se afirma nas adversidades, fazendo brotar a semente da possibilidade, da inconformidade e da crítica. Ser professor, experienciar a vivência da docência e fazer extensão diante do obscurantismo que se abateu sobre o Brasil, é resistir ao esvaziamento da formação e a adoção de modalidades de ensino mercantis, dando continuidade à socialização do conhecimento como legado do gênero humano e patrimônio cultural da humanidade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão *Uern vai à Escola* vem atuando na defesa de uma universidade pública, gratuita e laica, contrapondo-se ao irracionalismo e ao negacionismo, fortalecendo os espaços democráticos de discussão. Ao possibilitar a articulação

com outras universidades, estreitando vínculos e estabelecendo diálogos, as ações do projeto têm buscado fornecer um contributo formativo, alicerçado na perspectiva da extensão universitária aliada à pesquisa. Ao contrário das vozes que postulam que o caminho formativo dar-se-ia através da adoção de aulas remotas, excluindo um percentual significativo de estudantes por meio de uma precarizada e esvaziata modalidade de ensino mercantil, as atividades executadas no bojo do projeto seguem na contramão dessa perspectiva produtivista de formação.

Articulando a construção de uma consciência política com a formação de professores, a experiência junto aos trabalhos desenvolvidos no projeto de extensão tem possibilitado contributos importantes para a formação docente, por meio de oportunidades formativas mediante o trabalho coletivo, as formações internas e as atividades realizadas nesse período de pandemia. Assim, concluímos que para além da defesa do ensino remoto, da certificação e de exigências meramente formais, a extensão tem executado um papel fortemente emancipador e formativo, ao considerar o movimento dialético da realidade, estabelecendo redes de discussão e reflexão que transbordam os limites da Universidade em que se situa.

REFERÊNCIAS

BRASIL DE FATO. **O que passou na “boiada” de Ricardo Salles durante a pandemia?** Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/09/o-que-passou-na-boiada-de-ricardo-salles-durante-a-pandemia>. Acesso em: 15 ago. 2020.

BRASIL DE FATO. **Ricardo Antunes:** “Pandemia desnuda perversidades do capital contra trabalhadores”. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2020/06/27/ricardo-antunes-pandemia-desnuda-perversidades-do-capital-contra-trabalhadores>. Acesso em: 09 ago. 2020.

CHAVES, Emanuela Rútula Monteiro. Crise estrutural, imperialismo e destrutividade do sistema: projeto educativo de (in)sustentabilidade do capital na Agenda 2015-2030. (**Tese de Doutorado**) Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, FACED-UFC. 2019.

COLEMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social:** porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2020. Disponível em: colemarx.com.br. Acesso em: 20 mai. 2020.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade:** o desafio de popularizar a defesa da educação pública. – 1.ed. – São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019. 232 p. (Emergências) FONTES, Virginia. **O protofascismo** - arranjo institucional e policialização da existência. Revista Marxismo 21, 2019. Disponível em: http://www.grupodetrabalhoeorientacao.com.br/Virginia_Fontes/artigos/O-protofascismo-arranjo-institucional-e-policializacao-da-existencia.pdf. Acesso em: 10 set. 2020.

FONTES, Virgínia. **O núcleo central do governo Bolsonaro** – o proto-fascismo. Blog Esquerda on Line, janeiro, 2019. Disponível em: http://www.grupodetrabalhoeorientacao.com.br/Virginia_Fontes_blogs_sites.html. Acesso em 09 ago. 2020.

JEZINE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. **Anais**. Minas Gerais: UFMG, Gestão 12, 2004. Disponível em: <http://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2012.

MÉSZÁROS, István. **A crise estrutural do capital**. Tradução Francisco Raul Cornej. 2. ed. rev. e ampliada. -São Paulo: Boitempo, 2011.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2011.

RODRIGUES, de M. M. Revisitando a história – 1980-1995: A Extensão Universitária na perspectiva do fórum nacional de pró-reitores de extensão das Universidades públicas brasileiras. **Revista Portuguesa de Educação** – Universidade do Minho, v. 16, n. 002, p. 135-175, 2003. Disponível em: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=37416207&iCveNum=1784>. Acesso em: 14 jan. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

TONET, Ivo. Atividades Educativas Emancipadoras. In: TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3ª edição ampliada. São Paulo, 2016.

**EXTENSÃO, SUJEITOS COLETIVOS
E MOVIMENTOS SOCIAIS**

O PRONERA/UECE: MAGISTÉRIO DA TERRA EM FOCO, HISTÓRICA EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO COM MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO

José Ernandi Mendes
Lia Pinheiro Barbosa
Célia Maria Machado de Brito

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo emerge como necessidade histórica dos sujeitos que vivem no campo e lutam pela Reforma Agrária, e vem para atender as “especificidades e oferecer uma educação de qualidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir das populações identificadas com o campo – agricultores, criadores, extrativistas, pescadores, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, seringueiros” (Brasil, 2007, p. 9). Em decorrência desta luta é que se constrói o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA).

O PRONERA, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, tem caráter de política pública de Educação do Campo na modalidade de Educação de Jovens e

Adultos (EJA). O PRONERA nasceu em 1998, da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais pelo direito à educação com qualidade social, articulada à luta pela terra, no âmbito dos assentamentos rurais. Ele se caracteriza pela oferta de cursos da Educação Básica à Superior, e até de especialização, em diferentes áreas do conhecimento. Na perspectiva do desenvolvimento sustentável do campo, fez uso de metodologias inseridas na realidade das áreas de Reforma Agrária e vinculadas às lutas, às práticas e às reflexões teóricas da Educação do Campo. Operacionalizado através da gestão participativa, se orientou pela contribuição de elevar as condições de vida e de cidadania das famílias, considerando e respeitando o seu jeito de viver e de se relacionar, permitindo a criação de uma identidade cultural e social própria. Recentemente, o PRONERA tem sido objeto de drástica redução de recursos, sendo esvaziado institucionalmente pelos últimos governos brasileiros, Michael Temer (2016-2018) e Jair Bolsonaro (2019 - 2022), uma vez que se trata de uma política que favorece o protagonismo da agricultura familiar e camponesa, frente ao modelo de agronegócio hegemônico e enaltecido pelos governantes acima referido (Carvalho; Mendes, 2014).

A parceria entre os movimentos sociais e sindicais rurais, INCRA, instituições públicas de ensino superior (IES) e instituições comunitárias de ensino sem fins lucrativos foi a condição para a realização

das ações do PRONERA, que também vislumbrava a possibilidade de agregar outras instâncias do aparelho estatal, como governos municipais e estaduais. As instituições de ensino superior elaboravam projetos, a partir das demandas dos movimentos sociais ou sindicais, que eram analisados no INCRA pela Comissão Pedagógica Nacional, constituída por representantes dos diferentes parceiros, com predominância das Universidades.

Em 2006, ano que inicia o PRONERA/UECE, objeto deste trabalho, foram formalizados 155 convênios, em âmbito nacional, atendendo a 84 mil alunos. Durante o período de 1998 a 2016, o PRONERA participou da qualificação e/ou escolarização de 200 mil educandos, em 880 municípios brasileiros atendidos, aproximadamente 360 cursos entre EJA e pós-graduação, parceria com 82 instituições de ensino públicas e privadas que não tinham fins lucrativos. Os jovens e adultos das áreas de assentamentos rurais participaram de cursos de Educação Básica (alfabetização, ensinamentos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de nível médio e diferentes cursos superiores e de especialização. No período de 1998 a 2011, foram realizados 99 cursos de nível médio e 54 de nível superior (Brasil, 2015). Dos cursos de formação profissional destacam-se Enfermagem, Agropecuária, Zootecnia, Cooperativismo, Agroecologia; e dos cursos superiores destacam-se Pedagogia, História, Medicina Veterinária, Agronomia, Serviço Social,

Direito, Ciências Agrárias, Economia e Comunicação. A título de especialização é reconhecida a experiência de Residência Agrária em várias universidades brasileiras. O PRONERA também capacitou educadores (as) para atuar nas escolas dos assentamentos.

O PRONERA, no Ceará, teve início em 1998, a partir das demandas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e da Federação dos Trabalhadores Rurais do Ceará – FETRAECE. Em parceria com três Universidades locais – Universidade Federal do Ceará – UFC, Universidade Estadual do Ceará – UECE, Universidade Vale do Acaraú – UVA – e com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA/CE, de 1998 a 2011 foram desenvolvidos 8 projetos de Educação de Jovens e Adultos, 2 projetos de nível médio, e 2 projetos de nível superior (BRASIL, 2015). Após 2011, a UECE ofertou o bacharelado de Serviço Social da Terra, e a UFC ofertou o curso de Comunicação da Terra. Segundo dados do II PNERA – II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (BRASIL, 2015), até 2011, as matrículas no PRONERA, no Ceará, foram assim distribuídas: 7.287 de EJA e Ensino Fundamental; 303 no Ensino Médio, e 164 no Ensino Superior. Foram 4.163 concluintes na EJA e Ensino Fundamental; 106 no Ensino Médio, correspondente ao total de concluintes do Magistério da Terra, do PRONERA/UECE, e 126 concluintes de nível Superior.

Enquanto política pública com ações pontuais, de base compensatória, o PRONERA traz dois traços distintos: a pressão dos movimentos populares de trabalhadores (as) rurais para a sua consecução, o que é, de certa forma, inédito no campo das políticas sociais nacionais, e a participação garantida na elaboração, acompanhamento e avaliação das atividades, com assento em todas as instâncias deliberativas do programa. Em decorrência, tem sua implementação em parceria, embora esta característica não lhe seja exclusiva. Nesse sentido, o manual de operações do programa aponta a parceria como princípio operacional e metodológico, “condição para realização das ações” (Brasil, 2004, p. 13). Tal princípio se faz presente na gestão do programa desde o início, uma vez que os colaboradores compõem várias instâncias deliberativas em todas as suas fases, como pode ser observado no quadro a seguir:

Âmbito	Instância	Nº	Composição	Atribuições
Nacional	Direção Executiva	5	Uma coordenadora nacional do programa e equipe técnica composta por 4 servidores do INCRA.	Define com os demais colegiados a gestão política e pedagógica. Planeja, implementa, acompanha e avalia as ações dos projetos em execução nos estados e regiões, supervisionando atividades gerenciais nas áreas financeiras, técnica e apoio administrativo; integra os parceiros e o PROGRAMA com o conjunto das políticas de educação e demais Ministérios e poderes públicos. Apóia e orienta os colegiados executivos estaduais.
	Colegiado Executivo (reunões mensais)	13	Direção executiva mais os membros da Comissão Pedagógica Nacional.	Analisa a programação operacional e de gestão pedagógica proposta pela Direção Executiva e a analisa o planejamento dos projetos custeados pelo Programa.
	Comissão Pedagógica Nacional (reunões mensais)	8	4 professores universitários representantes das Instituições de Ensino Superior das regiões Norte, Nordeste, Sudeste/Sul e Centro-Oeste. 2 representantes dos movimentos sociais (MST e CONTAG). 1 representante do Min. da Educação e 1 do Min. do Trabalho.	Coordena atividades didático-pedagógicas; define os indicadores de desempenho e instrumentos de avaliação; desenvolve, discute e avalia as metodologias e instrumentos pedagógicos, bem como acompanha as ações do Programa nos Estados e Municípios, articulando - o aos ministérios e poderes públicos. Apóia e orienta os colegiados executivos estaduais; emite parecer técnico sobre propostas de trabalho e/ou projetos.
Estadual	Colegiado Executivo Estadual	7	Representantes da Superintendência Regional do INCRA; Instituições Públicas e Comunitárias de Ensino parciais do Programa; movimentos sociais e rurais, sindicais de trabalhadores e trabalhadoras rurais, do Governo do Estado e de governos municipais.	Mobilizar, orientar, acompanhar e avaliar atividades do projeto e promover parcerias.

Fonte: Brasil. MDA/INCRA, 2004 e informações orais da equipe técnica.

Os cursos do PRONERA são organizados em regime de alternância, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394/1996, cujo Art. 23 determina:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar (Brasil, 2015, n.p.).

2 O PRONERA NA UECE E O MAGISTÉRIO DA TERRA

O Ceará se destacou na constituição do Programa, colaborando junto com cinco Universidades de cinco Estados na concepção e implementação do Programa. No ano de 1998, a UECE, junto com as Universidades UFC e UVA, apresentou um projeto que, de forma articulada, propôs-se a dar uma grande contribuição na meta de redução do analfabetismo nas áreas de assentamento do Estado. Na UECE, esta primeira iniciativa se limitou a um treinamento inicial, os quais sofreu problemas de continuidade, que hoje avaliamos que foram decorrentes de questões vinculadas à ausência de vontade política.

A persistência da problemática, aliada ao sucesso da primeira experiência com a UFC, conduziu o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) a apresentar à UECE, em julho de 2004, demanda para novos cursos. Inicialmente, as demandas do MST foram dirigidas a três docentes: Sandra Maria Gadelha de Carvalho e José Ernandi Mendes, ambos lotados na FAFIDAM/UECE, em Limoeiro do Norte, e Célia Maria Machado de Brito, lotada no CED, no campus do Itaperi. Desde então, constituiu-se um grupo de trabalho com professores (as) da Universidade, representantes do MST e do INCRA/CE, que resultou na apresentação e posterior aprovação, em abril de 2005, dos seguintes projetos:

1. Projeto de Formação de Educadores e Educadoras de Assentamentos Rurais em área de Reforma Agrária do Ceará, denominado popularmente por Magistério da Terra, constituiu-se numa importante experiência de formação de 106 educadores (as) de nível médio, com habilitação em Educação de Jovens e Adultos para atuação na Educação do Campo. O Magistério da Terra foi coordenado pelo professor José Ernandi Mendes, coordenador geral, e a professora Célia Maria Machado Brito, coordenadora pedagógica. O Magistério da Terra foi referenciado em grade curricular da escola pública estadual pelo Instituto de Educação do Ceará (IEC), mas com importantes e necessárias adequações propostas pelos mo-

vimentos sociais e incorporadas pela coordenação do curso. Teve duração de quatro anos, e carga horária de 4.000 horas-aula, sendo 80% presenciais, no tempo-escola.

2. Dois projetos de Escolarização de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais de Assentamento Rural do Ceará similares, os quais se diferiam somente na área de atuação: I – Centro-Sul, coordenado pela professora Sandra Maria Gadelha de Carvalho; e II – Centro-Norte, coordenado pela professora Maria das Dores Alves Souza. Os projetos se constituíam ações de escolarização até a 4ª série do Ensino Fundamental para mais de 4 mil jovens e adultos assentados no Estado do Ceará, durante dois anos (2006/2007), garantindo-se ao final sua certificação pelos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) da Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC). Os dois projetos foram finalizados no ano de 2008, com um total aproximado de “1.700 alfabetizando” (Carvalho; Mendes, 2011, p. 138).

Os três projetos aconteceram de forma integrada, tendo em vista que parte dos educadores e educadoras dos projetos de escolarização também estavam cursando o Magistério de nível médio, no Projeto de Formação. O PRONERA/UECE, iniciado a partir de dois docentes da FAFIDAM, figura entre os maiores projetos de extensão da história da Universidade Estadual do Ceará. A gestão dos projetos também foi compartilhada, o que facilitou o enfrentamento dos

problemas operacionais, burocráticos e de recorrentes interrupções dos repasses financeiros, ocasionadas pelos contingenciamentos de recursos da União.

Compunha a estrutura organizativa do Projeto de Formação: 1 coordenador geral; 1 coordenador pedagógico; 4 coordenadores pedagógicos regionais, nos *campi* da FAFIDAM, FECLESC, FAEC e FACEDI; 6 coordenadores locais, apontados pelos movimentos sociais; 12 bolsistas universitários de seis *campi* da UECE (capital e interior), além de uma equipe de docentes que, de forma interdisciplinar, eram responsáveis pela capacitação e desenvolvimento dos referenciais curriculares, de acordo com a proposta de cada projeto. Tanto a proposta de Formação do Magistério da Terra em nível médio, quanto a dos projetos de escolarização, orientavam-se por pressupostos e reflexões da pedagogia freireana, que também balizavam a pedagogia defendida pelo MST, em comum acordo com as Diretrizes da Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Inspirado na lógica da pedagogia da alternância, as ações do PRONERA/UECE, em desenvolvimento no Ceará, assumiram um caráter diferenciado da educação oficial, em geral. Nesse sentido, o projeto de Formação para o Magistério em nível médio pode ser considerado como experiência inovadora. Objetivando habilitar educadores(as) para atuar em áreas de Reforma Agrária na Educação Infantil, Educação Fundamental de 1^a a 4^a série, com ênfase nos processos

de alfabetização e escolarização de jovens e adultos do campo, sua proposta curricular se inseriu como uma alternativa educacional situada na perspectiva de construção de um modelo agrícola baseado na agricultura familiar e camponesa e na Reforma Agrária, tendo como referência as lutas sociais que buscam implementar políticas de desenvolvimento social, econômico, educacional e cultural nesta realidade.

Orientado nesse sentido, a intenção da proposta sempre foi contribuir com o processo de construção de um projeto de formação dos trabalhadores (as) do campo, desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações, pensando a educação (que é um processo universal) a partir das particularidades destes sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência de um dado tempo histórico.

Assim, o currículo foi organizado em torno de quatro eixos temáticos:

Terra e Trabalho;

Cultura e Modo de Vida;

Lutas Sociais e Sujeitos Coletivos;

Educação do Campo.

Estes quatro eixos, desenvolvidos de modo transversal, ao longo de todo o curso, articulam os diversos componentes curriculares que, em acordo com as diretrizes curriculares e a normatização do ensino vigente, se voltam para a escolarização em nível médio, provendo ao mesmo tempo uma formação docente.

O pressuposto desta proposta é de que educar é mais que dotar o ser humano de conhecimentos técnicos específicos a um ofício. A educação aqui concebida é como um processo de formação humana e como “um tipo de prática social que se funda na produção de saberes ou de conhecimentos, na especificidade de relações entre ensino e aprendizagem e, finalmente, nas transformações pessoais que potencializam a humanidade, ou seja, que tornam os seres humanos mais humanos”. (Caldart, 1997, p. 104).

Desta forma, a proposta fundamenta-se na concepção de educação concebida de forma ampla, como processo de formação humana que se dá em meio as relações sociais diversas e contraditórias, construídas a partir de referências culturais e políticas, orientadoras de ideologias e práxis transformadoras, na busca do desenvolvimento da humanidade que há em cada pessoa (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

A partir da constatação de que a realidade político-econômico-social do Brasil é calcada num modelo neoliberal, ultraconservador, patriarcal e colonial, o que só agrava o fosso social entre ricos e pobres, torna-se imperativo que a formação do(a) educador(a) apon-te a superação desta realidade, mostrando que cada sujeito tem importante papel nesta transformação. Entende-se, portanto, que a formação deve estar para além da compreensão e apreensão dos saberes escolares necessários à prática educativa em sala de aula (Arroyo, 2013). A transformação da realidade, injusta,

desigual e desumana, requer desse(a) educador(a): compromisso ético-moral com as práticas educacionais concernentes aos saberes e necessidades dos povos do campo; e o comprometimento com a intervenção social ligada à construção de um novo projeto de nação, fundado no respeito à cultura do povo do campo, à natureza, aos marginalizados por esta opressora estrutura social, o que implica resgate, conservação e recriação dos saberes historicamente construídos.

Na formação do (a) educador (a) do campo alguns princípios são fundamentais para orientar a prática educativa. Dentre eles destacam-se:

1. A vinculação entre o trabalho pedagógico e o trabalho do campo, ou seja, uma educação que defenda os interesses, a política, a cultura e a economia da agricultura familiar e camponesa, que construa conhecimentos e tecnologias na direção do desenvolvimento social e econômico da população;
2. Educação como prática social transformadora vinculada à construção de um projeto popular de desenvolvimento nacional;
3. Indissociabilidade entre teoria e prática num contínuo processo de ação-reflexão-ação, em que educadores (as) e educandos(as) vão criando e recriando conhecimentos necessários à prática educativa a partir de suas vivências e necessidades;
4. Educação como um processo cultural que permeia toda a construção do ser na vivência em comunidade, na escola, na fa-

mília. Enfim, a compreensão de que a cultura é matriz da formação do homem e da mulher, devendo ser resgatada e recriada.

5. Educação como processo de transformação e emancipação humana, contribuindo com a formação de sujeitos solidários, éticos e participativos;

6. Educação do Campo com suas especificidades inerentes à histórica e à luta de resistência camponesa, com seus valores singulares opostos ao latifúndio e à sociedade burguesa.

Como a maioria dos (as) educandos (as) do Projeto de Formação de educadores e educadoras – Curso Magistério da Terra – assumia funções educativas, seja em escolas ou nos Projetos de Escolarização I e II, o Magistério da Terra constituiu-se um instrumento de formação em serviço, desde sua fase inicial. Assim estruturado, o curso de Formação para a docência, além de possibilitar o acesso à escolarização em nível médio, viabilizou uma formação pedagógica fundada na preparação para a ação docente, ao mesmo tempo que capacitou educadores (as) do Projeto de Escolarização, articulando e fazendo valer o princípio da ação-reflexão-ação, preconizada por Freire (1987), no seu livro *Pedagogia do Oprimido*.

Concebido de forma coletiva e com rica experiência de aprendizagem para todos os envolvidos na ação, as práticas educativas desenvolvidas no

âmbito do PRONERA/UECE apontaram para um direcionamento político-pedagógico crítico e de claro conteúdo emancipatório, ainda que a experiência tenha apresentado muitos desafios, não só de natureza pedagógica, mas também do ponto de vista político e administrativo-gerencial.

3 AVANÇOS E DESAFIOS, À GUIA DE CONCLUSÕES

A importância e complexidade do processo suscita um conjunto de questões que configuram dificuldades e desafios, merecendo destaque os problemas relativos à incorporação da proposta pela Secretaria de Educação Básica do Estado do Ceará – SEDUC, órgão responsável pelo desenvolvimento da Educação Básica no Ceará. Outro aspecto a destacar diz respeito à demora na construção de parcerias no âmbito municipal, já que no conjunto das responsabilidades institucionais, a educação dos assentamentos de Reforma Agrária é responsabilidade do sistema municipal de ensino, instância legal a que pertencem. Já outro elemento a considerar diz respeito à formação dos(as) educadores(as) e o atendimento aos problemas de saúde dos educandos(as), especialmente os de visão, já que as condições de vida dos assentados nem sempre são compatíveis com as condições objetivas e subjetivas desejáveis para uma plena aprendizagem.

Ao lado disso, se colocaram como preocupantes outras questões vinculadas à gestão administrativo-financeira do projeto. Os empecilhos, quase sempre decorrentes da falta de recursos - gerados ora pelo contingenciamento das verbas, ora pela burocracia dos processos administrativo-financeiros da Universidade, trouxeram como consequência atraso das bolsas de todos os sujeitos envolvidos, concorrendo para o atraso das ações planejadas, no tempo e prazo desejados.

Durante toda sua existência, o Programa enfrentou, e ainda enfrenta, diversos desafios para sua consolidação. Esse processo tem ocorrido em vários níveis. Exemplo disso é a ação do Tribunal de Contas da União (TCU), que, em seu Acórdão nº 2.653/2008, impediu o PRONERA de realizar parcerias com instituições educacionais sem fins lucrativos e efetuar pagamento de bolsas para docentes das instituições públicas de ensino superior que atuavam no Programa. Esta ação impactou diretamente no atendimento e na garantia do direito à educação para milhares de jovens e adultos no campo. (BRASIL, 2015, p. 13). No caso do PRONERA/UECE, a firme decisão da coordenação dos projetos envolvidos de dar continuidade ao projeto, não obstante a suspensão de bolsas, somada a determinação política do MST de enfrentar o desânimo e a evasão escolar, garantiu que a experiência se constituísse numa exitosa trincheira de resistência na formação de uma Educação do Campo.

Apesar dos problemas recorrentes, de certa forma associados à natureza compensatória do programa, não se pode desconsiderar os avanços decorrentes da experiência. Dentre eles destacamos: a participação dos movimentos sociais do campo na construção da prática pedagógica, corroborando decisivamente à continuidade dos estudos; aprofundamento da relação UECE e realidade da Reforma Agrária, com a participação de 40 estudantes bolsistas de 6 *campi* da Universidade, e de aproximadamente 70 docentes ministrando aulas e conhecendo a realidade dos assentamentos rurais e dos sujeitos que lutam por Reforma Agrária, nos quatro anos de duração, a partir da extensão universitária (Jezine, 2006); fortalecimento da autonomia dos movimentos sociais na relação com a Universidade; pertinência da metodologia da alternância, organizada no tempo-escola e no tempo-comunidade, respeitando a dinâmica particular dos povos do campo; qualidade acadêmica e filosófica dos trabalhos desenvolvidos pelos(as) educandos(as) assentados; e, ainda, a vasta produção analítica de discentes e docentes da UECE envolvidos em projetos de extensão, de iniciação científica, dissertações de mestrado, teses de doutorado e publicações, bem traduziram para a sociedade e o meio acadêmico, e especialmente para as universidades, conhecimentos sobre o campo, por conseguinte, menos preconceito e mais respeito às lutas camponesas.

Nesse sentido, podemos afirmar que o PRONERA na Universidade trouxe um diferencial na prática de extensão da UECE. A partir do PRONERA, a UECE é pautada por um tipo de extensão popular de caráter mais social, a serviço do povo; de alcance político frente às injustiças sociais provocadas pela estrutura agrária; e, de forte dimensão acadêmica, porque discentes bolsistas e docentes realizaram atividades acadêmicas nos assentamentos rurais e passaram a conhecer a dura realidade de desigualdade do campo brasileiro.

Nessa perspectiva, a educação veiculada pelo PRONERA, apesar de incorporar certas debilidades, tem se caracterizado como um novo *fazer* educativo que articula a educação, seja ela escolar ou não, à vida dos povos do campo. Trata-se de uma educação construída a partir e em diálogo com os interesses e diversidades das comunidades e contextos que o campo brasileiro apresenta.

Todavia, vale salientar que, apesar desse Programa estar se constituindo um espaço potencializador de aprendizados no processo de afirmação e reconhecimento de uma educação diferenciada *do campo e não para o campo*, muito há ainda que ser feito para a consolidação de uma política pública permanente voltada para expansão da educação vinculada à totalidade dos sujeitos do campo, inclusive para outras categorias além dos assentados e assentadas rurais.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

_____. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BRASIL. IPEA. **II PNERA - Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária**. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Brasília, Junho de 2015. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura - MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação – SECAD. **Cadernos SECAD 2: Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 02 set. 2020.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **PRONERA Manual de Operações**. Edição Revista e Atualizada, Brasília, abril de 2004. Disponível em: file:///F:/Downloads/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf. Acesso em: 13 set. 2020.

CALDART, Roseli. **A educação em Movimento**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CARVALHO, Sandra M. Gadelha de; MENDES, José Ernandi. The University and the Landless Movement in Brazil: the experience of collective knowledge construction through educational projects in rural areas. In: MOTTA, Sara C; NILSEN, Alf Gunvald (Orgs.). **Social Movements in the Global South: dispossession, development and resistance**. London/UK: Palgrave Macmillan, 2011. (Rethinking International Development).

_____; _____. Práxis educativa do Movimento 21 na resistência ao agronegócio In: **Interface: a journal for and about social movements**. Volume 6 (1), maio 2014, p. 45-73. Disponível em: <http://www.interfacejournal.net/2014/06/interface-volume-6-issue-1-movement-pedagogies/>. Acesso em: 02 de setembro de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Petrópolis. RJ: Vozes, 1987.

JEZINE, Edineide. **Universidade e Sociedade, a constituição de uma prática social a partir da Extensão Universitária**. Seminário de Educação e Movimentos Sociais, João Pessoa: Editora Universitária, UFPB, 2006.

EXPERIÊNCIA DE EXTENSÃO NA DOCÊNCIA: MAPEAMENTO DO TERRITÓRIO DO ACAMPAMENTO ZÉ MARIA DO TOMÉ, CHAPADA DO APODI, LIMOEIRO DO NORTE (CE)

Maria Lucenir Jerônimo Chaves
Mariana Monteiro Navarro de Oliveira
Claudio Antonio Vieira da Silva

1 INTRODUÇÃO

A prática de atividades de extensão universitária no Brasil não é recente. Muitos movimentos culturais e políticos, dentro e fora da universidade, vieram a contribuir para que a extensão universitária fosse instituída nos moldes atuais posta pela Política Nacional de Extensão Universitária (2012). Dentre as diretrizes que orientaram a formulação dessa Política pactuada no Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), destacamos o impacto e a transformação social, que reafirma a extensão universitária como:

[...] mecanismo por meio do qual se estabelece a interrelação da universidade com os outros setores da sociedade, com vistas a uma atuação transformadora, voltada para os interesses e necessidades da maioria da população propiciadora do desenvolvimento social e regional (FORPROEX..., 2012, p. 21).

Vale ressaltar a universidade enquanto um espaço privilegiado para a execução de atividades de extensão universitária. A prática extensionista é um importante mecanismo de socialização de conhecimento, através da qual ocorre a construção e difusão de uma formação crítica, cidadã e política do discente na universidade.

A extensão universitária na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), campus da UECE, em Limoeiro do Norte, Ceará, veio a se estabelecer, de forma mais sistematizada, com a criação do Programa de Extensão *Educação do Campo, Escola e Organização da Cultura: vivências e conhecimentos para a emancipação humana*, que ocorre no âmbito do Laboratório de Estudos da Educação do Campo (LECAMPO/FAFIDAM) dentro da Faculdade, coordenado pela Prof. Dra. Sandra Maria Gadelha de Carvalho. O mencionado programa constituiu-se de uma proposta de trabalho interdisciplinar abrangendo projetos dos cursos de Pedagogia, Geografia, História e Química.

O curso de Geografia desenvolveu o Projeto de Extensão denominado: "Território, conflitos socioterritoriais por terra e água no Acampamento Zé Maria do Tomé, Chapada do Apodi/CE". O objetivo da extensão foi mapear os conflitos por terra e água no referido Acampamento. Compreendemos esse projeto como uma atividade de dimensão estratégica para as famílias acampadas, uma vez que se deu visibilidade

aos conflitos, sejam eles dentro ou na fronteira de seu território. Desde o processo de criação do Acampamento, a FAFIDAM/UECE vem contribuindo com diferentes atividades, entre elas, as atividades extensionistas, a exemplo do projeto mencionado.

Alguns municípios do Baixo Jaguaribe, a partir do final da década de 1980, em especial aqueles que têm parte de sua área territorial na Chapada do Apodi, passaram a receber investimentos do Estado, via políticas públicas de irrigação. Um dos investimentos vultosos foi a instalação do Perímetro de Irrigação Jaguaribe Apodi (PIJA). A intenção era viabilizar a inserção do capital privado no campo, visando expandir o modelo do agronegócio da fruticultura sob o comando de grandes empresas nacionais e internacionais. Destacam-se nesse cenário, os municípios de Quixeré e Limoeiro do Norte, sendo que neste último encontra-se o Acampamento Zé Maria do Tomé.

Para entender o espaço apropriado pelas famílias acampadas dentro da área do PIJA, trazemos a discussão de território no âmbito da Geografia. Souza (1995, p. 97) chama atenção para o território “como um campo de forças, relações de poder espacialmente delimitadas e operando, destarte, sobre um substrato referencial”. Não diferentemente, para Raffestin (1993), o território não poderia ser nada mais que o produto dos atores sociais, porque o produz a partir da realidade inicial dada, que é o espaço, em que se manifestam todas as espécies de relações de poder. Portanto, o ter-

ritório é o resultado de uma ação dos sujeitos que, ao se apropriarem de um espaço, o territorializa.

Na Chapada do Apodi, onde realizamos a atividade extensionista, persiste um processo de disputa territorial por terra e água, resultante do avanço do capital no campo, que têm como sujeitos principais, o Estado e as empresas que se apropriam e territorializam o espaço, destruindo as comunidades camponesas.

O modelo do agronegócio da fruticultura avança na Chapada do Apodi em detrimento da agricultura familiar, gerando disputas territoriais, como a (re) concentração fundiária, a expropriação camponesa e o acirramento do controle ao acesso à água, motivado pelas relações de poder. Segundo Fernandes (2000, p. 8), as “propriedades camponesas e as capitalistas são territórios distintos, são totalidades diferenciadas, onde se reproduzem relações sociais diferentes, que promovem modelos divergentes de desenvolvimento”.

Nesse texto, nos referimos ao Acampamento Zé Maria do Tomé como um “território camponês” (Fernandes, 2000), onde as famílias se organizam para a sua existência em todas as dimensões da vida. Ainda, conforme o autor, o território é fruto

[...] de um modelo de desenvolvimento a partir da agricultura familiar, da produção de policulturas, em pequena escala, com a predominância do trabalho familiar, com baixa mecanização em sua maior parte, com base na biodiversidade, sem a utilização de agrotóxicos (Fernandes, 2000, p. 8).

Segundo Freitas (2018), o Acampamento passou a existir a partir de 5 de maio de 2014. A ocupação foi organizada pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), com o apoio de entidades sindicais, da Igreja Católica e universidades. As famílias que ocuparam questionavam, entre outros aspectos: a concentração da terra pelas empresas; a contaminação da água e doenças causadas pelos agrotóxicos; a falta de terra e água para produzir.

Conforme as informações levantadas nesse projeto, com os acampados, Freitas (2018) destaca uma área total do Acampamento de 1.700 hectares. A área em disputa entre os camponeses, o governo do Estado e o DNOCS, inclui lotes grilados pelas firmas de fruticultura e pelas firmas produtoras de grãos. Da área total do Acampamento, 300 hectares são ocupados por aproximadamente 120 famílias dispostas por casas, quintais produtivos e espaços coletivos.

O Acampamento representa o principal exemplo de luta e resistência ao agronegócio na região do Baixo Jaguaribe, tanto por estar num ponto de expressiva valorização, especulação e grilagem de terra, quanto pela expropriação dos camponeses da terra onde produzem e moram, expondo-se a subordinação e exploração do trabalho pelo capital no campo.

2 METODOLOGIA

A experiência extensionista consistiu em abordar o conceito de território camponês como temática central do processo, a fim de compreender sua importância para o entendimento dos conflitos por terra e água, além da compreensão de como se dá essas disputas e os sujeitos envolvidos. Dessa forma, cinco etapas foram estabelecidas, conforme descrito na Figura 1.

Figura 1 - Descrição das etapas da experiência extensionista



Fonte: Os autores, 2020.

2.1 Leituras e reflexões

A bibliografia selecionada para fundamentar as discussões e a compreensão dos conflitos por terra e água foi direcionada aos conceitos de território e campesinato, conforme os estudos de Souza (1995), Saquet (2010), e Fernandes (2008). Além disso, foram realizadas pesquisas na literatura sobre a metodologia baseada na roda de conversa.

Diante disso, a equipe envolvida na extensão realizou encontros quinzenais, a fim de discutir sobre as leituras dos textos. A bolsista elaborou periodicamente resenhas dos estudos citados para contribuir com o planejamento e a execução das atividades da roda de conversa e da oficina com os acampados.

2.2 Rodas de conversa com os acampados

A roda de conversa se apresenta como uma das abordagens de pesquisa, na busca de compreender o sentido que o grupo social oferece ao fenômeno investigado (Moura; Lima, 2014). Essa metodologia tem como suporte teórico Warschauer (2001; 2002; 2004) que teve como objeto de estudo as rodas de conversa no ensino fundamental, a fim de evidenciá-las como um caminho para o aprendizado da convivência. Nesse contexto, Moura e Lima (2014) afirmam que a conversa é o meio de troca de vivências, de saberes e de desabafos, bem como uma forma de produzir dados com conteúdos e significados para o desenvolvimento da pesquisa.

A escolha da roda de conversa como instrumento metodológico se deu pela necessidade de ouvir e trocar saberes com os acampados, tendo em vista o caráter extensionista do projeto. Nesse sentido, com a realização da roda de conversa no acampamento foi possível dialogar com os acampados, no intuito de compreender suas percepções a respeito do território vivenciado e dos conflitos decorrentes.

Dessa forma, a atividade iniciou com os seguintes questionamentos: *O que o território significa na percepção de vocês?* e *Qual o sentimento que nutrem por este território?*. Em seguida, os acampados, que se sentiram à vontade para conversar, falaram sobre suas experiências e sentimentos, além de relatarem histórias antigas resgatadas pela memória (Figura

2). No decorrer do processo da conversa, os relatos foram registrados pelos professores e a bolsista. Esse foi um momento enriquecedor, onde se estreitaram as relações entre os sujeitos da universidade e os sujeitos do Acampamento Zé Maria do Tomé; sendo de fundamental importância para a construção do mapeamento dos conflitos por terra e água.

Figura 2 - Roda de conversa com os acampados, alunos e professores da FAFIDAM no Acampamento Zé Maria do Tomé



Fonte: Arquivo dos autores, 2017.

2.3 Oficina sobre território e conflitos

A oficina realizada com as famílias camponesas acampadas consistiu-se na atividade para compreender a noção de território (ponto de vista teórico) e a compreensão do território desses camponeses, a partir do trabalho de campo.

Para isso, os acampados se dividiram em grupos e realizaram o reconhecimento de campo, com enfoque em duas dimensões: na delimitação das fronteiras do território e nos apontamentos dos conflitos por terra e água. Ao longo dos três trabalhos de campo realizados, os acampados narraram situações que ocorreram nos lugares que estavam sendo apresentados. Essas narrativas possibilitaram o reconhecimento e a veracidade das informações fundamentais para a etapa de mapeamento.

2.4 Mapeamento de conflitos por terra e água

A cartografia é a arte, ciência e tecnologia de construção de mapas, juntamente com seus estudos e trabalhos de arte. Dessa forma, consideram-se todos os tipos de mapas, plantas, cartas, modelos tridimensionais e globo, representando a Terra (ICA, 1992).

Majoritariamente, a Cartografia oficial está sob o controle do Estado. O mapa é resultante de uma elaboração comandada pelos técnicos, a serviço do poder institucional. Todavia, a representação das realidades nos mapeamentos, atualmente, vem sendo realizado por vários segmentos, como: ONGs, organizações indígenas, universidades, entre outros organismos multilaterais e de cooperação internacionais que incluíram comunidades indígenas, quilombolas, pequenos produtores extrativistas, moradores urbanos e populações vulneráveis (ACSELRAD et. al, 2008). Queremos chamar atenção para a ocorrência

de práticas de mapeamento dos territórios nos quais as populações vivem e trabalham.

O diferencial dessa estratégia de mapeamento, especialmente no campo da Geografia Agrária, corresponde na busca de identificar e mapear os conflitos e tensões por meio da co-parceria entre os acampados e os pesquisadores, no sentido de construir um instrumento de luta.

No mapeamento de um território, a participação dos sujeitos para a pesquisa junto ao pesquisador é de fundamental importância no processo de levantamentos de dados mais diversos e identificação de fronteiras. Uma vez que a particularidade do local é conhecida e deve ser mostrada por quem realmente vivencia e constrói diariamente o território.

Nesse contexto, o processo de mapeamento foi realizado em duas etapas. A primeira consistiu no georreferenciamento dos pontos de conflitos e das fronteiras do território, com o aplicativo C7 GPS Dados,¹ que foi desenvolvido pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Essa etapa contou com a participação de acampados indicados pelas famílias camponesas, que auxiliaram no percurso, estabelecendo os locais limites do território do Acampamento, assim como os pontos de conflitos por terra e água.

A segunda etapa foi realizada pelos professores envolvidos na extensão da Geografia, desenvolvida na FAFIDAM. Assim, consistiu-se na transferên-

cia dos pontos georreferenciados para uma imagem do *Google Earth* (mosaico de imagens de satélites). Em seguida, foram inseridos, através do programa QGIS 2.18, os componentes cartográficos, como as toponímias, a legenda e o sistema de referência de coordenadas.

2.5 Socialização da espacialização dos resultados

A socialização do mapeamento final foi realizada, primeiramente, no Acampamento, onde os acampados tiveram a oportunidade de fazerem suas observações e sugestões (Figura 3). O segundo momento de apresentação dos resultados ocorreu no II Encontro de Extensão da FAFIDAM: Paulo Freire (1997-2017) – Extensão dialógica e popular para a transformação social, em que estavam presentes professores, alunos e lideranças de movimentos sociais. O evento foi realizado na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, campus da UECE, em Limoeiro do Norte, Ceará.

Figura 3 - Apresentação do mapeamento do território do Acampamento Zé Maria do Tomé para os acampados na Chapada do Apodi, em Limoeiro do Norte, Ceará



Fonte: Arquivo dos autores, 2017.

3 RESULTADOS

A análise do território foi possível a partir das experiências vivenciadas pelos docentes e discentes em conjunto com os sujeitos do Acampamento Zé Maria do Tomé. A participação desses últimos, nas atividades de campo e nas oficinas, proporcionou fazer o mapeamento do território e a localização das áreas de conflito por terra e água. Efetivamente, os locais demarcados foram apontados pelos acampados.

O mapeamento do território auxiliou nas atividades formativas e, por consequência, na multiplicação de saberes e na transmissão do conhecimento, pois envolveu sujeitos culturais distintos, vinculados ao mapeamento de territórios, através de rodas de conversa.

Nas realizações das atividades formativas, como rodas de conversa, oficinas e trabalho de campo, as famílias camponesas foram inseridas nos debates acerca do seu território (Figura 4 e 5), tanto do ponto de vista teórico quanto cartográfico. Isso fez com que o mapeamento do seu território fosse possível a partir da troca de conhecimento entre sujeitos culturais distintos, principalmente nas rodas de conversas.

Figura 4 - Demarcação do Território do Acampamento e da área efetivamente ocupada pelas famílias



Fonte: Os autores, 2017.

Figura 5 - Demarcação do Território do Acampamento em relação ao município de Limoeiro do Norte



Fonte: Os autores, 2017.

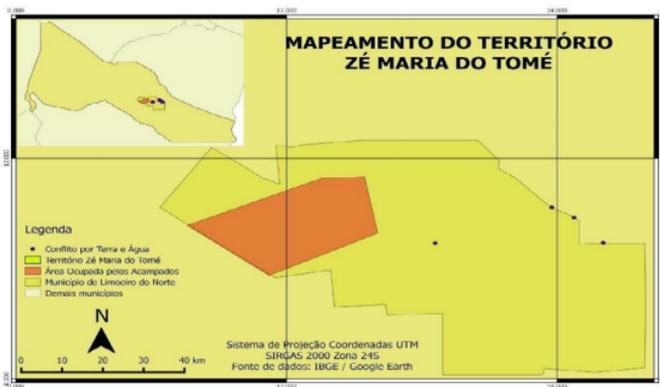
Durante as oficinas, destacou-se o(s) debate(s) acerca do território tanto do ponto de vista cartográfico quanto teórico, especialmente na abordagem do território vinculado à noção de poder. Segundo Saquet (2010), o poder está relacionado com as ações do Estado e das instituições, e, por meio dele, há o controle e a dominação sobre os homens e as coisas, traduzindo em compreensões múltiplas no território.

Por meio da compreensão do território, o Acampamento Zé Maria do Tomé constitui-se como um espaço de produção, consumo, moradia, identidade e de relações sociais diversas; entre elas, as que expressam conflitos e resistência. Conforme aponta

Foucault (2004), onde há poder há resistência; dessa forma, o território carregado de poder revela forças conflituosas e heterogêneas, composto por várias camadas de intencionalidade (SAQUET, 2010).

A partir da compreensão de território, foi possível chegar às especificidades do acampamento, tais como: fronteiras, interfaces dos conflitos, e dificuldades de integração num território de disputas e tensão. Por fim, o mapeamento do território, enquanto um dos produtos gerados através da atividade de extensão, evidenciou os locais de tensão e conflito territorial (Figura 6).

Figura 6 - Mapeamento dos conflitos por terra e água identificados pelos sujeitos do Acampamento Zé Maria do Tomé



Fonte: Os autores, 2018.

Nesses locais foram identificados: atividade de perfuração de poços para extração e desvio de água; cercas móveis, que é uma atividade que desloca os cercamentos do território como estratégia de demarcação das fronteiras, salientando que boa parte das cercas foi instalada por grandes latifundiários ligados ao agronegócio; e desmatamento com a retirada da cobertura vegetal. (Figuras 7 e 8).

Figura 7 - Ponto de conflito na demarcação com cercamentos no território (Latitude -5,1848 e Longitude -37,9486 UTM)



Fonte: Acervo dos autores, 2017.

Figura 8 - Perfuração de poço em zona limítrofe com o território do Acampamento (Latitude -5,1833 e Longitude -37,9514)



Fonte: Acervo dos autores, 2017.

As empresas do agronegócio detêm tecnologia, equipamentos, recursos e produtividade; os acampados buscam uma produção mais próxima do perfil da agroecologia, com respeito ao meio ambiente e no uso consciente dos recursos naturais, especialmente para a água. Todavia, o território do Acampamento Zé Maria do Tomé encontra-se num local de litígio, com conflitos constantes pela dominação e fixação naquele espaço.

Dois aspectos podem ser apontados para essa tensão no local: o primeiro, pelo fato de um dos canais de irrigação do Perímetro de Irrigação Jaguari-be Apodi está dentro do Acampamento. Esse canal compreende o eixo das águas da Chapada do Apodi, que beneficia também algumas propriedades rurais, levando e distribuindo a água para o agronegócio da fruticultura, que produz tanto para consumo *in natura* como para produção de alimentos para exportação, em detrimento da produção familiar voltada ao abastecimento humano nas comunidades locais. O segundo, em complemento ao primeiro aspecto, pelo fato de a localização do território do Acampamento ser estratégica pela infraestrutura presente, especialmente a presença do canal. Enfatiza Cavalcante (2019, p. 270), que o Acampamento localiza-se “num ponto estratégico dentro do perímetro irrigado, já que possui terras férteis e fornecimento de água distribuída pelo canal”.

A relação de poder no território fica evidente nesse cenário, e o acesso à informação e o conhecimento do local, pelos acampados, é fundamental para trazer visibilidade e mecanismos de luta e combate. Nesse sentido, as atividades da extensão foram executadas para atender essa demanda, levando as técnicas e teorias da Universidade para a Sociedade, e, paralelamente, adquirindo saberes e conhecimentos tradicionais e incorporando experiências em atividades de ensino e docência.

No que se refere à formação docente, foi verificada uma capacitação de bolsistas do projeto de extensão e de bolsistas de monitoria em disciplinas do ciclo da graduação em geografia da FAFIDAM (Geografia Agrária e Geografia Urbana). Os alunos envolvidos, nesse processo, além da participação nas atividades vinculadas com os respectivos projetos, trouxeram, enquanto bagagens de pesquisa, ideias para o desenvolvimento dos Trabalhos de Conclusão do Curso (TCC). Dentre as pesquisas dos discentes, e que influenciaram na sua formação, temos dois trabalhos concluídos.

O primeiro foi um TCC que tratou da interação com o meio ambiente, as atividades de produção e reprodução no espaço, o acesso à água, a terra, além dos direitos básicos como educação e saúde. O objetivo deste trabalho é analisar as relações socioespaciais no Assentamento Patativa do Assaré, localizado no município de Palhano/CE, através do uso da Cartografia Social como um instrumento de visibilidade do território.

O segundo trabalho de TCC pretende problematizou o processo de desterritorialização das famílias camponesas da comunidade Km 69, devido à apropriação da terra para o plantio de abacaxi pela empresa *Del Monte Fresh Produce*, o que mostra o avanço do agronegócio e da fruticultura para além das áreas públicas de irrigação, na Chapada do Apodi. Como consequência, as famílias expropriadas procuraram outros lugares e construíram novas vivências territoriais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O modelo do agronegócio necessita de terra e água. Esse modelo se reproduz incorporando áreas onde trabalhavam e moravam as famílias camponesas ao mercado de terra via processos de compra, obedecendo, na maioria das vezes, a uma lógica análoga à dos mercados financeiros. Por outro lado, não diferente, a água também passou a ser apropriada pelas mesmas estratégias capitalista. No caso da fruticultura irrigada, desenvolvida na Chapada do Apodi, caminha *pari passu* com a necessidade de um grande aporte hídrico. Para tanto, as empresas do agronegócio vêm desenvolvendo tecnologias cada vez mais sofisticadas para a captação, represamento e canalização dos reservatórios de águas (Ferreira et. al, 2016) em detrimento da capacidade técnica de captação de águas dos agricultores familiares.

O cenário descrito revela uma dinâmica de conflito e relações de poder no Acampamento Zé Maria do Tomé. O acesso à informação e ao conhecimento cartográfico é fundamental para o conhecimento do território. Nesse sentido, o projeto de extensão foi executado a partir de uma troca de saberes entre acampados e o conhecimento acadêmico, visando a identificação e o mapeamento dos pontos de conflitos existentes.

Com relação à contribuição na formação docente e por meio da atividade extensionista, os docentes em formação adquiriram novos conhecimentos para além dos “muros” da universidade, destacando os saberes dos sujeitos inseridos em situações de conflito e vulnerabilidade. Vale ressaltar os ganhos qualitativos na formação docente, pois contribuíram no desenvolvimento de ideias para formulação dos TCCs e de metodologias aplicáveis em sala de aula.

Quanto ao mapeamento, a produção de mapas pressupõe não apenas uma forma de expressão de comunicação, mas também demonstra o conhecimento que os sujeitos têm “do espaço de apropriação e de reprodução da vida”, proporcionando visibilidade ao acampamento.

Portanto, o projeto de extensão realizado no Acampamento Zé Maria do Tomé proporcionou novos aprendizados tanto para os discentes como para os acampados envolvidos na atividade; uma vez que instigou a reflexão sobre o território, através das rodas de conversa, além das trocas de conhecimento,

saberes e informações fundamentais para o mapeamento das áreas de conflitos por terra e água.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri (Coord) et. al. **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008, 168p.

CAVALCANTE, Leandro Vieira. **As firmas tomaram conta de tudo**: agronegócio e questão agrária no Baixo Jaguaribe – CE. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2019.

FABRINI, J. E. **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 273-302.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Entrando nos territórios dos território**. São Paulo: Hucitec, 1999. Disponível em: http://www2.fet.unesp.br/nera/artigodomes/3artigodomes_2008.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

FERREIRA, Marcelo José Monteiro et. al. Gestão e uso dos recursos hídricos e expansão do agronegócio para que? e para quem?. In: **Revista Ciência e Saúde Coletiva**. Associação Brasileira de Saúde (21) 3a, Rio de Janeiro 2016, p. 743-752.

FREITAS, Bernadete Maria Coêlho. **Campesinato, uso de agrotóxicos e sujeição da renda da terra ao capital no contexto da expansão da Política Nacional de Irrigação no Ceará.** Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Política Nacional de Extensão Universitária.** Manaus: 2012. Disponível em: <https://www3.unicentro.br/proec/politica-nacional-de-extensao-universitaria>. Acesso em: 11 jul. 2020.

FOUCAULT, M. A filosofia analítica da política. In: _____. **Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política.** Tradução de lisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Organização e Seleção de textos de Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária, 2004.

INTERNATIONAL CARTOGRAPHIC ASSOCIATION. **Report oh the ICA Executive Committee.** Cartographic and Geographical Information Systems, v. 20, n. 3, p. 19, 1992. Originalmente publicado em ICA Newsletter, n. 2.

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa; MOURA, Adriana Borges Ferro. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. In: **Revista Interfaces da Educação,** Paranaíba, v.5, n.15, 2014, p. 24-35. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/448>. Acesso em: 10 jul. 2020.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder.** São Paulo: Editora Ática, 1993.

SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções de território.** São Paulo: Expressão Popular: 2010, 200p.

SOUZA, Marcelo José Lopes. O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, I. E.; GOMES, P. C. C.; CORRÊA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

WARSCHAUER, C. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **A roda e o registro: uma parceria entre professor, aluno e conhecimento**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação**. 2004. Disponível em: http://www.rodaeregistro.com.br/pdf/textos_publicados_3_rodas_e_narrativas_caminhos_para_a_autoria.pdf. Acesso em: 4 jan. 2016.

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NA FORMAÇÃO POLÍTICO-SOCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM LIMOEIRO DO NORTE-CE

Samara da Costa Silva
Jaiane Tatiele Alexandre Barboza Soares
Marcos Adriano Barbosa de Novaes

INTRODUÇÃO

A educação de jovens e adultos se estabeleceu como tema relevante à política educacional brasileira a partir dos anos 1940. No entanto, a necessidade de uma política pública de atendimento às pessoas não alfabetizadas é constatada desde a chegada dos jesuítas no Brasil, época em que se determinou o ensino da leitura e da escrita para fins ao dogmatismo religioso por meio do catolicismo.

Deste modo, a oferta do ensino de leitura e escrita à população brasileira destinou-se aos menos afortunados economicamente, pela necessidade de aprendizagem do catecismo, em cumprimento às ordens vindas da corte e, mais tarde, fazer com que os trabalhadores pudessem obedecer às ordens do Estado (Silva, 2011).

Neste preâmbulo, os encaminhamentos normativos foram dados pela Constituição de 1934, que previu o ensino primário integral, gratuito e obrigatório, extensivo à educação de jovens e adultos. Neste período, há menção à necessidade de disponibilizar educação para essas pessoas, até então não escolarizadas e com mais de quinze anos de idade. No entanto, ela não obteve êxito. Dessa forma, apenas na década seguinte, começariam a se concretizar as iniciativas de ofertar a escolarização às camadas da população até então exclusas da escola.

Em meados da década de 1940 e 1950 houve a criação de várias ações e programas governamentais voltados à educação de jovens e adultos, como o Fundo Nacional de Ensino Primário, em 1942; o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos, ambos em 1947; em 1952, a Campanha de Educação Rural; e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, em 1958. (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001).

Um marco na educação de jovens e adultos aconteceu na década de 1960, com o trabalho de Paulo Freire, quem proporcionou inúmeras experiências para essa modalidade de ensino. Este educador desenvolveu duplo plano instrumental, capaz de preparar científica e tecnicamente a população para ser inserida no mercado de trabalho, ao mesmo tempo que buscou atender às necessidades políticas da sociedade. Para tanto, desenvolveu uma proposta de conscientização

para a alfabetização de adultos voltada à classe trabalhadora. Esse método, baseado em técnicas de leitura e escrita em diferentes espaços e contextos, viabilizava exteriorizar os anseios do povo oprimido.

Com o Golpe Militar em 1964, “a alfabetização de jovens e adultos deixou de atender diretamente às classes populares e passou a ter um caráter repressor” (Silva, 2011, p. 10). Todavia, era substancial que o nível de escolaridade da população em geral fosse elevado para corresponder à necessidade do Estado na preparação de mão de obra qualificada para sustentar o modelo socioeconômico do país, que tratava da internacionalização do mercado interno.

Desta forma, cria-se em 1969 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Porém, a verba anual disponibilizada pelo Estado era insuficiente para o funcionamento do programa, fazendo com esse viesse a funcionar em 1970, quando se encontrou uma forma de financiá-lo (Freitag, 1980, p. 91). O MOBREAL não foi o primeiro estímulo alfabetizador, mas foi a primeira vez que o Governo tomou a iniciativa de introduzir um movimento que alfabetizasse a força de trabalho; assim, elevando seu nível de qualificação, mesmo que minimamente.

Entretanto, segundo Freitag (1980, p. 92), “essa alfabetização revela um caráter ideológico visível, que prega no operariado os valores do capitalismo autoritário”, ou seja, evidenciou-se que a educação era oferecida com o intuito de preparar os trabalhadores para contribuir com o Estado desenvolvimentista.

Vale salientar que os indivíduos frequentadores desta modalidade de ensino não são apenas estudantes, mas alunos-trabalhadores, de ambos os sexos, que acumulam tarefas profissionais e possuem o tempo de lazer reduzido. Por esses motivos, ficam limitados a frequentar cursos noturnos, na expectativa de melhorarem suas condições de vida e trabalho.

A priori, o público alvo do projeto foram os (as) alunos (as)-trabalhadores(as) do Centro de Educação de Jovens e Adultos Doutor José Nilson Osterne de Oliveira, foram atendidos aproximadamente 20 estudantes que cursavam a EJA no turno da tarde.

Nossa investigação tomou como ponto de partida as seguintes questões norteadoras: Qual o papel do Estado na garantia do direito a educação básica? Quais as causas que levaram a interrupção do processo de escolarização dos filhos da classe trabalhadora? Quais as dificuldades que os(as) alunos(as) trabalhadoras enfrentam quando decidem retornar aos estudos?

Diante do exposto, este estudo busca apresentar as atividades realizadas no Projeto⁵ de Extensão: Práticas de Leitura e Escrita na Formação Político-Social de Estudantes Trabalhadores do Centro De Educação de Jovens e Adultos Doutor José Nilson Osterne de Oliveira localizado no município de Li-

5 O referido projeto teve como parceiros a Secretária Municipal de Educação de Limoeiro do Norte; Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM); Laboratório de Estudos de Educação do Campo (LECAMPO/FAFIDAM/UECE) e o Centro de Educação de Jovens e Adultos Doutor José Nilson Osterne de Oliveira (CEJA).

moeiro do Norte-CE. A investigação foi efetivada mediante pesquisa bibliográfica e documental. Integraram o referencial teórico da pesquisa Freitag (1980), Freire (1987), Zitkoski; Lemes (2015), dentre outros.

O PROJETO E SUAS INTENÇÕES

O projeto Práticas de Leitura e Escrita na Formação Político-Social de Estudantes Trabalhadores do Centro De Educação de Jovens e Adultos (CEJA) Doutor José Nilson Osterne de Oliveira localizado no município de Limoeiro do Norte-CE surgiu a partir das necessidades observadas no local supracitado.

Nesta perspectiva, foram realizadas visitas à instituição no intuito de coletar informações sobre as reais necessidade da comunidade escolar e, assim, realizarmos uma ação de extensão acadêmica que contribuísse com as demandas do CEJA.

Dessa forma, o projeto buscou contribuir com ações que estimulassem a formação humana e alertar para a superação dos possíveis desafios no decorrer do processo educativo. Desse modo, a EJA deve sempre tomar como ponto de partida as condições sociais em que os estudantes-trabalhadores vivem, uma vez que este público se encontra num contexto de vulnerabilidade social. Sendo assim, para o alcance do pleno exercício da cidadania, o CEJA Doutor José Nilson Osterne de Oliveira busca atender esse alunado, respeitando as suas especificidades, já que

O público da EJA é bastante heterogêneo, trazendo uma grande bagagem de conhecimentos adquiridos, experiências de vida [...] Geralmente é constituído por trabalhadores que acumulam tarefas profissionais, reduzem seu tempo de lazer, dispendo-se a frequentar cursos noturnos na expectativa de melhorarem suas condições de vida e trabalho. Ou seja, são pessoas que já assumem responsabilidades perante os desafios encontrados, buscando na escola uma forma de se sentirem sujeitos ativos, participativos. (Projeto Político Pedagógico do CEJA Dr José Nilson Osterne de Oliveira, 2019, p. 5)

Nessa perspectiva, o desenvolvimento do projeto de extensão teve também como propósito contribuir para a formação humana e cidadã dos alunos-trabalhadores da referida instituição. Isso foi possível por meio de uma acentuada melhoria na qualidade do processo de leitura e escrita, compreendendo que a ação político-pedagógica a eles direcionada deve favorecer a autonomia, a participação e a criticidade.

Por consequência, a escolha de trabalhar a leitura e a escrita se deu porque o público da EJA é bastante variado, possibilitando assim um compartilhamento de experiências adquiridas no decorrer da vida do corpo discente. Em contraposição, estes alunos-trabalhadores não dominam – ou possuem habilidades precárias quanto – a leitura e a escrita, principal problemática vivenciada na referida insti-

tuição⁶, conforme diagnosticado pela gestão do referido centro. Este fato dificulta a sociabilidade desta clientela na comunidade local, sobretudo nos meios formais de comunicação escrita e também do mercado de trabalho.

Assim, trabalhamos na perspectiva da formação humana e cidadã deste público, tendo como ponto de partida a realidade socioeconômica, educacional e cultural dos sujeitos da EJA do centro supracitado.

Todavia, somos conscientes da necessidade de qualificação profissional dos(as) alunos(as)-trabalhadores(as) da EJA. Mas, também entendemos que esta não pode dissociar-se da formação integral e, assim, se omitir em contribuir para a emancipação humana. Dito de outra maneira, é preciso considerar que a perspectiva exclusivamente técnica não condiz com a construção de sujeitos autônomos, críticos e propositivos, capazes de intervir no meio em que vivem, pensando no bem comum.

6 Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p. 87), 71% da população Brasileira encontra-se na categoria de analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que possuem dificuldades na compreensão de textos simples. Mesmo com os esforços do Governo em ofertar ensino gratuito para a população, há ainda uma grande deficiência na alfabetização dos cidadãos. A taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade entre os anos de 2012 a 2018 teve um aumento significativo de 1,8 %, sendo que, a princípio, encontrava-se na porcentagem de 91,4 e, em 2018, com 93,2. Apesar das circunstâncias, é necessário destacar que há a evolução de 8% para 12% do público em nível proficiente de alfabetização, ou seja, o público que consegue elaborar textos e interpretá-los.

A AÇÃO DE EXTENSÃO: SABERES COTIDIANO, TEMAS GERADORES E CRITICIDADE

A ação pedagógica buscou oportunizar a formação humana e cidadã dos(as) alunos(as)-trabalhadores(as) da EJA, refletindo sobre a realidade em que estes/estas estão inseridos(as) através de grupos de estudos. Desse modo, foi possível adaptar o processo de conscientização individual e coletiva, considerando as possibilidades de formação profissional que o centro oferece quanto à inserção no mundo do trabalho, as vivências e os saberes populares destes, enfatizando os pontos relevantes necessários à aprendizagem da leitura e escrita.

A atividade de extensão se deu a partir da perspectiva freireana, consubstanciada pelos princípios da Educação Popular ¹participação, autonomia, dialógicidade, criticidade e respeito aos saberes da experiência ¹que devem ser os pilares da ação didática. Neste sentido, utilizamos a perspectiva dos círculos de cultura, abordagem que possibilita vivências de situações da cotidianidade dos sujeitos envolvidos na ação político-pedagógica. Ou seja,

O Círculo de Cultura – espaço educativo onde transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes - assume a experiência do diálogo de forma coletiva e solidária em todos os momentos do processo, de tal sorte que seu produto – o conhecimento gerado – seja resultante dessas situações. (Loureiro; Franco, 2012, p. 11)

Nos círculos de cultura, aprende-se e se ensina modos próprios, novos, solidários, coletivos e populares de pensar, sentir e agir diante do mundo. É exatamente esse trabalho coletivo que nos faz homens e mulheres sujeitos, seres com suas histórias, situados em uma realidade socioeconômica, política e cultural.

Quanto à ação dos indivíduos por meio dos círculos de cultura, Loureiro e Franco (2012) afirmam que

Cabe-lhes a tarefa de, ao planejar suas atividades, direcionar a ação educativa, explicando a relação entre conhecimento gerado e a organização dos oprimidos, ambos meios necessários para a concretização de ações rumo à mudança no controle da sua atividade criativa. (Loureiro; Franco, 2012, p. 11)

Assim, nos círculos de cultura, trabalhamos com temas geradores que suscitam problematizações referentes à prática social para o exercício consciente da cidadania, na perspectiva da participação política. Dessa maneira, busca-se alternativas de soluções para o enfrentamento de problemas do mundo do trabalho e da vida em comunidade.

As referências primeiras da ação didática dos círculos de cultura são as histórias de vida dos(as) alunos(as) da EJA do referido centro. Então, prioriza-se atividades que, indo além da simples troca de informações, possibilitem a partilha de saberes da experiência, a conscientização de ser e agir no mundo e com o mundo. Essa prioridade favorece a com-

preensão dos temas geradores pela busca do sentido que esses sujeitos assumem, individual e coletivamente, para o grupo de participantes sob a égide da pedagogia do tema gerador, da contextualização, da reflexão e da dialética.

Em outras palavras,

O tema gerador impulsiona a troca de saber através do diálogo que respeita as diferenças de cada sujeito cognoscente em suas visões de mundo próprias. O objetivo dessa proposta é a superação de uma visão de mundo ingênuo para uma consciência crítica (mais objetiva) que se assume como sujeito responsável diante da realidade sócio-histórica comum a todos. (Zitkoski; Lemes, 2015, p. 6)

Em cada temática proposta, tivemos por princípio metodológico a contextualização na realidade local, conectando-a com o momento em que vivemos no país. Isso permite refletir sobre o significado da formação cidadã e profissional como possibilidades de contribuir para a melhoria da qualidade de vida, autoconhecimento das necessidades humanas e dos direitos a elas associadas, através da metodologia em processo de ação-reflexão-ação.

Diante disso, Freire (1987) cita que:

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens trans-

formam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. (Freire, 1987, p.44)

Dada a ênfase no processo de ensino e aprendizagem, as atividades realizadas foram consubstanciadas por práticas pedagógicas que valorizassem e reconhecessem as experiências e saberes deles. Em consequência, seria necessário estabelecer o vínculo entre educação, trabalho e práticas sociais e culturais, facilitando a continuidade destes alunos (as) no prosseguimento dos seus estudos.

Outrossim, em relação à participação das alunas bolsistas, a atividade de extensão contribuiu de forma significativa para a formações dessas. Também possibilitou a aproximação delas com a realidade social em que o referido centro está inserido. Dessa maneira, foi possível conhecer os elementos sociais, econômicos e humanísticos que permeiam a realidade escolar.

Nesta perspectiva, as experiências adquiridas durante o supracitado projeto concatenaram com a interação entre universidade e sociedade. Assim, a primeira deve ser entendida como instituição responsável pelo arcabouço de conhecimentos acadêmico-científicos. Com isso, pode contribuir para redu-

zir os índices de analfabetismo⁷, problemática real da sociedade, o que se converte em ação efetiva do CEJA de Limoeiro do Norte. Dito isso, é importante ressaltar que o projeto se configurava como espaço de diálogo com os diversos saberes fundamentados pela pedagogia libertadora de Paulo Freire.

Mediante à lógica do projeto, elaboramos e realizamos atividades que objetivavam uma aproximação com o público do CEJA. Dessa forma, criava-se um espaço para a troca de experiências, favorecendo a participação dos indivíduos, a autonomia, a dialogicidade, partilha de saberes e a criticidade. Somado a isso, em todas as ações, procurávamos inserir tarefas, relacionando-as ao processo de leitura e escrita.

Sobre o diálogo, Freire (1987) diz que:

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a palavra. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos. (...) Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo. (Freire, 1987, p.44).

7 Segundo o Anuário Brasileiro da Educação Básica (2019, p.87) a evolução do alfabetismo funcional entre a população de 15 a 64 anos, no período que corresponde a 2001/2002 a 2018 é de 29%, sendo que 8% dessa população se encontra na categoria de analfabetos.

Nesse aspecto, foram desenvolvidas rodas de conversas, círculos de cultura, cine EJA (exibição de documentário), oficinas e palestras. Dessa forma, como atividade de abertura do projeto, realizamos a I Oficina de Leitura e Escrita: Identidade. Essa atividade objetivava registrar dados pessoais, motivos que os levaram ao abandono escolar e propiciar um ambiente favorável para a conversação e apresentação dos participantes.

Ademais, realizamos rodas de conversas, fundamentadas nos princípios dos círculos de cultura freireano, a fim de ouvir os(as) estudantes-trabalhadores(as). Nessa perspectiva, utilizamos as seguintes perguntas norteadoras: com quantos anos você parou de estudar? Quais foram os motivos que o/a levaram a desistência da escola? Quais foram as consequências para sua vida após desistir da escola? O que o/a motivou a voltar a estudar? Hoje você trabalha? É difícil conciliar estudo com trabalho? Agora que voltou a estudar, qual seu objetivo?

Essas perguntas nos proporcionaram conhecimento maior dos nossos participantes, pois, além do compartilhamento coletivo de experiências e objetivos a serem atingidos após a volta para escola, possibilitaram também a esses alunos uma melhor compreensão da realidade em que cada um estava inserido.

Conforme já informado, o público atendido pelo projeto era bastante diversificado em relação a descontinuidade dos estudos, a faixa de tempo de estag-

nação estava entorno de 10 e 15 anos de idade. Dessa forma, os motivos relatados estavam ligados a relacionamentos conjugais, problemas de saúde, desinteresse escolar, gravidez na adolescência, separação dos pais.

Ainda, em relação a estagnação do processo de escolarização, os participantes relataram que a decisão em relação à desistência escolar trouxe grandes consequências, sendo a maior delas a dificuldade em conseguir emprego devido ao fato de não terem a escolarização solicitada para a ocupação. Mas também, afirmam que a motivação que fizeram com que regressassem à escola estão ligados à oportunidade de conseguirem um trabalho de qualidade que propicie uma melhoria de vida.

Os(as) alunos(as) trabalhadores(as) do CEJA relataram a dificuldade em conciliar trabalho e estudos. Segundo eles, o cansaço e a falta de tempo para dedicação às atividades são os dois maiores desafios, o que, muitas vezes, impulsiona novamente para uma evasão escolar. Uma das questões interessantes desse público é que, após retornarem a vida escolar traçaram metas bem objetivas em relação a seu futuro, tais como a recuperação do tempo “perdido” e a possibilidade de ingresso no ensino superior.

Já a II Oficina de Leitura e Escrita, intitulada como *Palavras Geradoras*, intencionava trabalhar as palavras geradoras dentro do contexto dos alunos do CEJA. A ideia era proporcionar uma reflexão crítica

da realidade, fundamentada no método Freireano de alfabetização. Este, por sua vez, tinha como estratégias: investigação do universo vocabular dos alunos da EJA, tematização no que se refere a escolha da(s) palavra(s) que seriam debatidas em sala com os educandos e, por fim, a problematização, referente à criação de situações existenciais que possibilitem a decodificação dos elementos apresentados.

A partir disso, foi proposto o debate sobre *Moradia*. Para isso, utilizamos a letra da música “Morador de Favela – Realidade Cruel”, com o fito de refletir sobre as condições vividas dentro de uma favela, levando em consideração as percepções e opiniões dos educandos sobre a temática.

Outra atividade realizada foi a III oficina *Classes Gramaticais*. Essa tinha o intuito de intensificar a leitura dos educandos por meio de dinâmicas nas quais introduzimos as dez classes gramaticais. Assim, objetiva-se aprofundar os conhecimentos prévios sobre o assunto através de atividades que contribuíssem também para o desenvolvimento da competência linguística.

No que se refere ao círculo de cultura, trabalhamos a temática “educação” formal e informal, abordando palavras como direito, cidadania, Estado, dignidade, dentre outras. Realizamos ainda o Cine EJA, com a apresentação do documentário *Fora de Série*, com o propósito de estimular os(as) alunos(as)-trabalhadores(as) a fazerem uma associação entre as

histórias de vida dos participantes do documentário com a própria vivência deles enquanto aluno da EJA. Com isso, estimulava-se que percebessem que essa é uma jornada enfrentada por diversas pessoas, de diferentes lugares, que veem na educação uma possibilidade de um futuro melhor.

Como última atividade do projeto, promovemos a palestra intitulada como *Os desafios da Educação de Jovens e Adultos: Do direito à garantia da educação*. Esta atividade contou com a participação de uma ex-aluna do CEJA Doutor José Nilson Osterne de Oliveira, que relatou suas experiências acadêmicas e o trajeto percorrido enquanto aluna da EJA em Limoeiro do Norte.

Portanto, as atividades educativas planejadas e realizadas no Centro de Educação de Jovens e Adultos se apresentaram como ferramentas auxiliaadoras no processo de aprendizagem e desenvolvimento da leitura e escrita do público da EJA. No entanto, é importante salientar que foi levando em consideração o contexto social em que esses indivíduos se encontram. Para isso, foram utilizados, como método, os princípios freirianos em busca de valorizar a autonomia e criticidade dos educandos por meio de questões problematizadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do exposto, podemos compreender que a EJA conquistou seu espaço por meio de lutas e movimentos sociais. Concluímos ainda que, a oferta e permanência dos(as) alunos(as) dessa modalidade de ensino é de responsabilidade do Estado, tanto no que se refere a garantia do direito à educação básica, quanto na capacitação de profissionais para atuação na área, visando a qualidade de ensino do alunado.

Nesse contexto, o projeto extensionista foi elaborado e realizado de acordo com a necessidade do público do Centro de Educação de Jovens e Adultos Doutor José Nilson Osterne de Oliveira. Para esse fim, buscou-se desenvolver e melhorar a leitura e a escrita dos indivíduos por meio de atividades didáticas, elaboradas de acordo com o contexto de cada participante, consubstanciado pelos fundamentos de Paulo Freire sobre educação popular. Desse modo, tencionou ainda desenvolver a capacidade crítica e problematizadora desse público em relação à realidade em que estão inseridos.

Assim, concluímos que o projeto de extensão foi desenvolvido de maneira articulada, promovendo a interação da comunidade acadêmica da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM/UECE) com os diversos sujeitos atendido pelo CEJA, oriundos de diferentes localizadas pertencentes a Limoeiro do Norte. Da mesma forma, corroborou para a experiência e os saberes da formação profissional

das futuras professoras. Por fim, gerou reflexões sobre os saberes da vida cotidiana, trazidos pelos estudantes-trabalhadores no decorrer dos processos formativos.

REFERÊNCIAS

ANUÁRIO Brasileiro da Educação Básica 2019. Brasil: Moderna, 2019. Disponível em: < https://www.todospelaeducacao.org.br/_uploads/_posts/302.pdf> Acesso em: 05 de abr. de 2020.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541>>. Acesso em: 11 jan. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 4. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

LOUREIRO, Carlos Frederico B, FRANCO, Jussara Botelho. **Aspectos teóricos e metodológicos do Círculo de Cultura**: uma possibilidade pedagógica e dialógica em educação ambiental. 2012. Disponível em: < <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/2422/1666>> Acesso em: 04 de abr. de 2020.

SILVA, Rosângela Piva. **Adolescentes na EJA**. 2011. 47 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do

Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/72595>> Acesso em: 05 de abr. de 2020.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Projeto Político Pedagógico do Centro de Educação de Jovens e Adultos Doutor José Nilson Osterne de Oliveira, Prefeitura Municipal de Limoeiro do Norte, 2019.

ZITKOSKI, Jaime José. LEMES, Raquel Karpinski. **O Tema Gerador Segundo Freire:** base para a interdisciplinaridade. 2015. Disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/sites/default/files/zitkoski_lemes.pdf> Acesso em: 04 de abr. de 2020.

VIVA A PALAVRA! EXTENSÃO POPULAR COMO ESPAÇOS DE ESPERANÇA NO MUNDO DAS LETRAS

Claudiana Nogueira de Alencar

*Escuta, escuta o outro a outra já vem!
Escuta, acolhe, cuidar do outro faz bem!*

O batuque do instrumento e a voz do cenopoeta Ray Lima ecoam nos corredores do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará. Em uma das salas do Curso de Letras da UECE, estudantes da disciplina *Projeto Especial*, em círculo, cantam e participam de um roteiro cenopoético enquanto falam de utopias, de sonhos e esperanças, elevando também a voz de denúncia sobre a realidade vivida:

*A nossa história é tão antiga,
se eu for contar você dúvida
desde os tempos de Zumbi
Balaio e Cariris
Nosso povo passa fome
Sem terra sem casa sem nome (...)*

Os poemas de Ray Lima que denunciam o modo como o sistema-mundo capitalista, colonial e patriarcal extermina os povos originários também apontam para o *cuidado* como uma das artes que transformam realidades: “Cuidar do outro é cuidar de mim, cuidar de mim é cuidar do mundo”.

Imagem 1 - Cenopoesia na aula Projeto Especial V



Fonte: Acervo pessoal da autora

Se esse momento parece tratar-se apenas de uma aula não convencional ou de uma vivência poética em uma aula prática do curso de Letras, ele anuncia muito mais. Essa aula conecta-se com outras em que os coletivos culturais, movimentos sociais e mestres da cultura popular do Ceará adentram no Centro de Humanidades da UECE, trazendo os seus saberes, ministrando conteúdos relacionados às disciplinas, como na aula sobre os topônimos indígenas e sobre narrativas, ministrada pela mestra da cultura Cacique Pequena, do povo Jenipapo-Kanindé e pelo Pajé Barbosa do povo Pitaguary. O movimento de mão dupla também é realizado, uma vez que os estudantes da disciplina Projeto Especial têm também “atravesado a rua”, que separa a Universidade das comunidades do seu entorno para visitar os projetos de extensão, movimentos, coletivos sociais e culturais na periferia de Fortaleza.

Imagem 2- Visita dos Estudantes da disciplina Projeto V a Lagoa Encantada do povo Jenipapo Kanindé



Fonte: Visita dos Estudantes da disciplina Projeto V à Lagoa Encantada do povo Jenipapo-Kanindé

O começo da aula descrita no início da aula, com vivência cenopoética, é parte da disciplina Projeto especial V, ofertada em 2017 e 2018, intitulada *Educação Popular e Letramentos de Reexistência*, em articulação com o Programa de Extensão *Viva a Palavra: circuito de linguagem, paz e resistência da juventude negra da periferia de Fortaleza*.

A disciplina se utilizava dos procedimentos metodológicos da educação popular, tais como: Círculo de Cultura, proposta por Paulo Freire, Vivência Cenopoética, proposta por Ray Lima, Corredor de Cuidados, proposto por Vera Dantas e outras participantes do Espaço Ekobé e o Circuito político e cultural, proposto por Tito Maciel e outros militantes do movi-

mento Círculo Populares, dentre outras. Os encontros semanais da disciplina tinham a gestão coletiva da Professora Claudiana Alencar, responsável oficialmente pela oferta, de educadores populares como Ray Lima e Vera Dantas, de lideranças comunitárias e agitadores culturais da periferia de Fortaleza, além de pesquisadoras de mestrado e doutorado e bolsistas de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa Pragmática Cultural da UECE, que buscavam efetuar uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Falamos muito dessa articulação, mas temos dificuldades em vivenciá-la na prática. Por conta disso, muitos professores não conseguem integrar os seus projetos de pesquisa e de extensão (que muitas vezes são realizados de modo separado) à realidade de sala de aula.

A ponte entre universidade- comunidade estabelecida pelos projetos de extensão tem um papel decisivo na mudança conceitual sobre a ideia de sala de aula. É a extensão articulada com o ensino e com a pesquisa que promove a discussão sobre a função social da Universidade, pautando a “necessidade de um currículo dinâmico, flexível, e transformador” a ser implementado por meio de metodologias de ensino-aprendizagem problematizadoras da realidade da região ou do país (FORPROEX, 2006).

Neste capítulo, busco defender o fortalecimento da indissociabilidade da tríade Ensino-Pesquisa-Extensão, pautada pelo Artigo 207 da Constituição Federal de 1988, a partir da articulação das disciplinas

voltadas para a prática como componente curricular do curso de Letras da UECE com o Programa de Extensão Viva a Palavra. Pretendo ainda refletir sobre a importância da extensão pautada pela Educação Popular, uma extensão popular que, articulada ao ensino e à pesquisa, atue na constituição, tanto na Universidade quanto no seu entorno, de espaços de esperança e resistência a políticas de morte e exclusão sociais, promovidas pelos sistemas econômicos sustentados na exploração e opressão humanas.

1 O PROGRAMA DE EXTENSÃO VIVA A PALAVRA

O Programa Viva a Palavra é um programa de extensão comunitária e popular co-construído por participantes dos coletivos culturais e movimentos populares da periferia de Fortaleza e por pesquisadores (professores e estudantes) da Universidade Estadual do Ceará que pensam a linguagem (ou as linguagens) como forma de vida e transformação social. A ideia desse programa de extensão nasce dos diversos diálogos com os movimentos sociais do entorno do Campus do Itaperi, durante o Fórum Popular da Grande Parangaba, promovido em 2014, pela Pró-Reitoria de Extensão da UECE e em conversas com jovens da Comunidade de Cidade de Deus, durante encontros promovidos pela disciplina de Projeto Especial, também em 2014. Portanto, o programa nasce

da demanda social trazida pelos movimentos juvenis da periferia, em sua luta contra o extermínio da juventude pobre e negra, e da nossa experiência no ensino de graduação, quando, durante as atividades da disciplina, visitamos a comunidade do entorno do Campus Fátima para indagar sobre o que as jovens/os jovens esperavam/almejavam da Universidade, cujo campus estava localizado próximo a essa comunidade. Podemos então indagar: como o programa se relaciona com a pesquisa que temos empreendido no campo dos estudos da Linguagem?

Nossas pesquisas em Pragmática Cultural, desenvolvidas no Grupo de Pesquisa Pragma Cult (Pragmática Cultural, Linguagem e Interdisciplinaridade), ligado ao Cnpq e vinculado ao Núcleo Interdisciplinar Cidade, Cultura e Linguagem (CCLin), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), têm procurado contribuir para a consolidação de produções sobre o tema Cultura, Cidade e Linguagem, como categorias articuladas que possibilitem repensar a questão social da violência urbana e seus efeitos devastadores na vida dos jovens das periferias, onde situam os *campi* principais de nossa universidade. Nesse sentido, percebemos a urgência de compreensão do lugar da linguagem na perpetração de formas de violência que podem provocar ações de exclusão e extermínio das juventudes, mas também o seu lugar em uma série de ações de resistência às opressões por meio das práticas culturais juvenis.

A violência urbana como um fenômeno complexo nos solicita uma compreensão conjunta das relações entre economia, política, produção do espaço urbano e produção de práticas de linguagem. É assim que podemos perceber que as cidades brasileiras e latino-americanas que lideram os *rankings* de violência e criminalidade seguem o mesmo padrão de expansão territorial concêntrico e de desenvolvimento social excludente (Zaluar, 1983; Santos, 1996; Caldeira, 2000). Como afirma Feltran (2017, p. 2) esse padrão está baseado “no alargamento de periferias sem infraestrutura urbana e desenvolvimento social” e na “segregação territorial forte entre ricos e pobres, produzindo acúmulo de desvantagens nas periferias e, conseqüentemente, intensificação das desigualdades”.

O crescimento urbano concêntrico, que alimenta o crescimento da exclusão social, constitui uma lógica de desigualdades que se associa diretamente com a construção social dos chamados territórios de violência. Como afirmam Ferreira e Penna (2005, p. 161) o “território da cidade se produz, produzindo e reproduzindo as formas de violência urbana e criminalidade comandadas pelo conjunto de fatores que se materializam e se realizam nas cidades”.

Tais territórios com demandas urgentes apresentam índices de alta vulnerabilidade social, com ocupações não reconhecidas pelo ordenamento urbano oficial, inúmeras favelas, carentes de equipamentos e serviços

voltados aos jovens que, cada vez mais, são expostos a situações de violência física e simbólica. Podemos então dizer que “a luta pelo uso do espaço da cidade coloca a questão da criminalidade e da violência como um problema coletivo” (Ferreira; Penna, 2005, p. 161).

No que diz respeito a essa vulnerabilidade, os movimentos sociais e coletivos culturais da periferia de Fortaleza denunciam um verdadeiro genocídio da juventude pobre, negra e periférica. Conforme o Relatório do Comitê Cearense pela prevenção de Homicídios na Adolescência (2016, p. 5) “em 2015, 816 meninos e meninas de 10 a 19 anos foram mortos no território cearense, sendo 387 apenas na capital Fortaleza”. As pesquisas indicam que o Ceará é o estado brasileiro onde mais se matam adolescentes entre 12 e 18 anos. Fortaleza é a capital mais letal para os adolescentes, com IHA (Índice de Homicídios de Adolescentes) de 10,94 mortos a cada grupo de mil jovens (Abondancia, 2018; Barros *et al.*, 2016).

Diante desse quadro devastador, passamos a realizar pesquisas como modos de ação, pesquisa cartográfica e pesquisa participante, que além de investigar sobre o lugar da linguagem na constituição do caráter complexo e seletivo da violência (Silva; Alencar, 2013; Alencar, 2014) promovessem também ações de extensão acadêmica que contribuíssem para ampliar direitos e prevenir a violência que atinge, de forma preocupante, a juventude negra que reside em Fortaleza.

Foi desse modo, que propomos em 2014, em conjunto com os movimentos sociais e coletivos culturais do entorno do campus principal de nossa universidade, o campus do Itaperi, a implantação do *Programa Viva a Palavra: circuitos de linguagem, paz e resistência da juventude negra da periferia de Fortaleza*, que obteve aprovação no Edital Proext/2015 (MEC/SESu/DIPES-Convênio de N^o 824042/2015).

Desde então, o Programa promove ações articuladas de ensino, pesquisa e extensão para enfrentar a violência contra a juventude, a partir do uso social da linguagem (Rajagopalan, 2003; Fairclough, 2001) e de seu trabalho terapêutico (Wittgenstein, 1989), a fim de promover a cultura de paz, a valorização da vida e inclusão social de jovens em territórios atingidos pelos mais altos índices de violência.

Com esse intuito, o Viva a Palavra tem procurado mapear e fortalecer as práticas de letramento das juventudes da periferia de Fortaleza em diversos jogos de linguagem (saraus, contação de histórias, batalhas de *rap*, *slam*, círculos de leitura, círculos de paz etc). Além da cartografia desses jogos de linguagem e a promoção de diversas oficinas de formação (artes plásticas, produção audiovisual, música, teatro, cenopoesia, grafite etc), o movimento social Círculos Populares e a Associação de Moradores do Bairro da Serrinha (AMORBASE) solicitaram nosso apoio na construção de um cursinho popular comunitário. Construímos coletivamente, universidade e comuni-

dade, o Cursinho Popular Viva a Palavra, baseado na Educação Popular e da Aprendizagem Cooperativa.

Na dimensão da pesquisa, o Viva Palavra tem gerado uma tese (Cruz, 2016) e quatro dissertações de mestrado (Abondancia, 2018; Silva, 2018; Brito, 2019; Santos, 2020), tendo atualmente mais duas doutorandas, um doutorando (Lopes, 2017; Sousa, 2018; Brito, 2020) e uma mestranda (Ripardo, 2019) realizando suas pesquisas nos diversos subprojetos do programa.

A pesquisa que desenvolvemos atualmente tem como ponto de partida as diversas cartografias das práticas discursivas e culturais, dos fluxos, redes e socialidades dos jovens da periferia de Fortaleza realizadas nos três subprojetos do Programa Viva Palavra (Palavras de Paz; Palavras de Resistência e Palavras de Esperança) e busca entender como os jogos de linguagem, em práticas organizativas e auto-organizativas de política, de arte e cultura das juventudes periféricas que atuam no Programa Viva a Palavra, constituem novas formas de vida e localidades de afeto, modos de resistir e reexistir das juventudes, diante da violência urbana nas grandes cidades. As práticas organizativas e auto-organizativas juvenis de cultura e arte se configuram como espaços-afetos nômades que requalificam o urbano e reinscrevem as paisagens de Fortaleza.

2 LETRAS PARA A VIDA

Um dos legados do grande educador para Freire (1987) é a ideia de que o domínio da linguagem é um modo de compreender e transformar a realidade em que vivemos. A área de Letras e Linguística está, cada vez mais, comprometida em entender a dialética da relação entre linguagem e sociedade e refletir sobre a contribuição do profissional dessa área para a mudança social. Rajagopalan (2004) afirma que se nós, linguistas, temos realmente algo a dizer para a sociedade, se nossas pesquisas podem de fato contribuir para a vida das pessoas ao nosso redor, precisamos urgentemente convencer-nos das implicações políticas e sociais de nosso próprio trabalho. Para Rajagopalan (2004), a única garantia de sobrevivência da nossa profissão é partirmos para a criação de novas técnicas e práticas que possam nos ajudar a intervir diretamente na sociedade e assim conferir aos estudos da linguagem a relevância social de que tanto carecem.

Na mesma direção, Moita Lopes (2006) enfatiza a Linguística Aplicada como uma área interdisciplinar/transdisciplinar, indisciplinada, por assim dizer, que procura criar inteligibilidade para os problemas sociais dos quais a linguagem tem um papel principal, de modo que os limites disciplinares sejam transpostos. Nessa direção, os estudos em Linguística Aplicada nos últimos anos têm se voltado para o estudo das sociabilidades mediadas pelas práticas de linguagem.

Este movimento de engajamento dos estudos da Linguagem permite também, pela utilização social da linguagem e por seu caráter terapêutico (Wittgenstein, 1989), a desnaturalização de ideologias que atravessam os discursos discriminatórios e racistas, discursos violentos tão propagados em nossos dias. Tal perspectiva crítica é condizente com o “Projeto Político Pedagógico Curricular do Curso de Letras, do Centro de Humanidades da Universidade Estadual do Ceará” que apresenta como objetivo do Curso a “formação de profissionais, homens e mulheres, comprometidos com um dever social: a utilização de línguas e de literaturas para o bem comum”. Segundo o Projeto Político Pedagógico, o graduando deve tornar-se uma pessoa “crítica e reflexiva acerca dos recursos da língua e da literatura nas suas manifestações oral e escrita, bem como ser capaz de levar essa conscientização crítica a outros usuários”. (p.15-16).

Nessa direção, podemos entender que a própria universidade, enquanto instituição produtora de conhecimentos, precisa contribuir para a construção da justiça e melhoria da vida social. A compreensão desse papel social na produção de conhecimentos que possam provocar transformação social é alavancada por meio da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. E a nossa área em Linguística Aplicada tem produzido aportes teóricos e metodologias ativas e participantes que podem contribuir para essa articulação universitária comprometida com a compreensão e o enfrentamento de questões sociais.

A violência urbana se apresenta como um dos problemas sociais mais graves que atinge as cidades brasileiras. No que diz respeito à luta contra a violência, no tocante às sociabilidades violentas das grandes cidades (cf. Adorno, 2011; Caldeira, 2000; Zaluar, 1983, 1997), temos defendido a importância de se tratar do tema a partir do ponto de vista da linguagem, uma vez que a linguagem atua diretamente na produção de novas sociabilidades para a nossa juventude. Compreender as performances linguísticas juvenis e sua atuação na construção de gramáticas culturais que fortalecem as práticas de afeto, cuidado e solidariedade mútuas podem ser decisivas no enfrentamento ao extermínio da população jovem nas periferias do Brasil. Segundo Zaluar (2012, p. 339), “proporcionar convivência social em espaços públicos e a socialização na ordem pública vem a ser, portanto, parte da dinâmica que vai permitir romper o círculo vicioso da violência que também ocorre na família, mas não apenas nela”.

A Universidade Estadual do Ceará, com dois de seus *campi* sediados na cidade de Fortaleza, o Campus do Itaperi (local de sua sede administrativa) e o Campus de Fátima (onde se situam o Centro de Humanidades da UECE, o Curso de Letras e o nosso Laboratório de Estudos Críticos da linguagem) é cercada por territórios com demandas urgentes, que apresentam índices de alta vulnerabilidade e exclusão social, com ocupações não reconhecidas

pele ordenamento urbano oficial e inúmeras favelas, carentes de equipamentos e serviços voltados aos jovens que, cada vez mais, são expostos a situações de violência física e simbólica.

Assim, como professora e pesquisadora do Programa de Pós Graduação em Linguística (POSLA), na linha de pesquisa Estudos Críticos da Linguagem e do Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE), orientando trabalhos na linha de pesquisa Educação e Movimentos Sociais, tenho desenvolvido pesquisas, desde o ano de 2014, que buscam refletir sobre o papel da linguagem diante dessa realidade esmagadora: a violência que assustadoramente extermina jovens pobres da periferia física e simbolicamente. Nosso trabalho defende que a Linguística Aplicada, enquanto produtora de saberes acadêmicos voltados para as práticas sociais, deve se juntar aos esforços de enfrentamento à violência e inclusão social de jovens em territórios atingidos pelos mais altos índices de violência.

É nesse sentido que o Programa Viva a Palavra que articula ensino, pesquisa e extensão, busca realizar pesquisas e ações acadêmicas voltadas para o fortalecimento da trajetória dos jovens, para promover os valores da igualdade e da não discriminação, o enfrentamento ao racismo e ao preconceito geracional, que contribuem com os altos índices de mortalidade da juventude negra brasileira.

3 SALA DE AULA PARA ALÉM DOS MUROS DA UNIVERSIDADE

Buscando vivenciar o princípio do dialogismo freiriano, um dos princípios das políticas de extensão (FORPROEX 2006), a disciplina Projeto Especial V: Educação popular e letramentos de reexistência, realizada em 2017, prima pela horizontalidade entre participantes por meio de metodologias participativas, cooperativas e colaborativas. Essa horizontalidade na relação educador-educando seria valorizada por meio dos Círculos de cultura, realizados em sala de aula.

De acordo com Vera Dantas (2014, p. 73), os círculos de cultura surgem em 1960 com o formato de grupos de trabalhadores populares, “que se reuniam sob a coordenação de um educador, com o objetivo de debater assuntos temáticos, do interesse dos próprios trabalhadores, cabendo ao educador-coordenador tratar a temática trazida pelo grupo”.

Os Círculos são fruto das experiências transformadoras de alfabetização de adultos, promovidas por Paulo Freire durante o Movimento de Cultura Popular realizado no Nordeste do Brasil, mas extrapolam essas experiências tornando-se uma proposta pedagógica a ser utilizada tanto no contexto de sala em práticas educativas formais, quanto fora dele, em práticas educativas não formais, como em eventos e ações promovidos pelos movimentos sociais.

Nossa mestra da educação popular, Vera Dantas (2014, p. 73), uma das gestoras da disciplina, esclarece que o caráter “radicalmente democrático e libertador” dos círculos de cultura “propõe uma aprendizagem integral, que rompe com a fragmentação e requer uma tomada de posição perante os problemas vivenciados em determinado contexto”.

A gestão coletiva da disciplina havia construído o objetivo geral, levando em conta a sua ementa, que foi: estudar e vivenciar as teorias e as práticas relativas à educação popular e aos letramentos sociais, tendo como eixo as questões da epistemologia freireana em articulação com os estudos críticos da linguagem.

Tendo elaborado o objetivo, foram realizados círculos de cultura com os participantes da disciplina e pessoas da comunidade externa à UECE. Nos círculos pudemos investigar quais as palavras- mundo, palavras-semente, a partir das histórias de vida (investigação) dos participantes e quais os temas gerados, a partir da realidade dos projetos vivenciados pela Viva a Palavra (tematização), sendo tomados alguns caminhos de ações (problematização). Dentre os temas, citamos; a violência contra a juventude; a importância da leitura, dos livros e da cultura para comunidade; o problema da falta de saneamento e de estrutura para enfrentar o período chuvoso, a saúde como cuidado.

Como problematização e enfrentamento aos problemas levantados pelo coletivo, militantes dos movimentos sociais, moradores da comunidade, integrantes do Viva a Palavra e estudantes da disciplina resolveram realizar uma aula pública em formato de Sarau de Luta como forma de denúncia e anúncio.

O Sarau foi gerado também como forma de denúncia a uma série de intervenções na Lagoa de Itaperaoba na Comunidade Guaribal, no bairro da Serrinha, onde atua o Programa Viva a Palavra. Tais obras realizadas pela Prefeitura de Fortaleza para executar uma drenagem na Lagoa acabaram por piorar a situação precária dos moradores do entorno. A parte ambiental e cultural da Lagoa sofreu sérios riscos, pois para a realização da drenagem, foi feito um caminho dentro da Lagoa, contendo todo tipo de material prejudicial ao ambiente (plásticos, botas de couro, isopor, madeira, vidro, dentre outros). Além das árvores arrancadas também foi destruída a pista de capoeira, construída pela comunidade e pelo Movimento Pró-Parque Lagoa de Itaperaoba. Desse modo, a obra desrespeitou o meio ambiente, as práticas culturais locais, prejudicando também o trabalho social que o movimento Pró-Parque realizava na Lagoa.

Em março de 2017, as chuvas chegaram e alagaram a comunidade Garibaldi, piorando a situação de precariedade das famílias que moram no entorno da Lagoa. Como programa de extensão atuante na região, convidamos os estudantes para visitarmos a

comunidade. Moradores narraram que nunca houve um alagamento com aquele, situando o fenômeno como consequências das obras.

Imagem 3- Comunidade Guaribal



Fonte: acervo da autora

Sensibilizados com a situação da comunidade dessa comunidade, situada bem próximo ao Campus principal da UECE, o Campus do Itaperi, estudantes da disciplina de Projeto V se engajaram mais ainda na organização e divulgação do Sarau, sendo elaborado, juntamente com os ativistas dos movimentos sociais da comunidade, o seguintes cartaz:

Imagem 4 – Cartaz Sarau de Luta



Fonte: ????????

Poemas, músicas, danças, performances todos integrados constituindo o jogo de linguagem Sarau. Nossa aula se realizou a céu aberto em frente à Escola Giuliana Galli na Vila Garibaldi. Podemos dizer que as experiências em que estão envolvidos os usos sociais da leitura e da escrita como forma de resistir às condições estruturais precárias efeito do sistema capitalista constituem letramentos de resistência ou reexistência, como nos diz Ana Lucia Silva Souza, uma vez que ressignificam a vida da população preta e pobre da periferia em sua luta contra a necropolítica. Para Souza (2016):

Falar em letramento de reexistência implica considerar as práticas desenvolvidas em âmbito não escolar, marcadas pelas identidades sociais dos sujeitos nelas envolvidas, e além disso, considerar os aspectos que afetam o histórico do letramento da população negra do Brasil e que influenciam as trajetórias pessoais de usos sociais da linguagem.(Souza, 2016, p. 71)

Essa voz de resistência está presente nas canções do rapper MC Dieguinho. No Sarau, a reexistência da poesia do jovem morador da Serrinha tem a força da luta contra as injustiças:

Então chega na rima, sarau do VIVA A PALAVRA, voz e violão, poesia, conto, crônica e flauta! De repente o repente da mente transborda em lágrimas, que agita a criança e que corre na mãe desamparada. A parada é estudar, se informar, se organizar para construirmos a revolta popular, para tirarmos do ar apresentadores sem futuro, que não direcionam suas câmeras para cultura do gueto que é artigo de luxo. Temer teme o povo, tirano passará mal!
(Mc Dieguin, 2017)

Segundo Roxane Rojo (2009, p.99-100), há uma versão fraca e uma versão forte do conceito de letramento. A versão fraca teria vínculos como uma concepção autônoma de letramento, seria (neo)liberal e estaria ligada a “uma visão adaptativa que está na raiz do conceito de alfabetismo funcional e de muitos

reclamos indignados a respeito dos resultados dos exames e medições de competências e habilidades”.

Por outro lado, a versão forte está próxima da visão que tinha Paulo Freire sobre alfabetização. Essa versão seria “revolucionária, crítica, na medida em que colaboraria não para a adaptação do cidadão às exigências sociais, mas para o resgate da autoestima, para a construção de identidades fortes, para a potencialização de poderes dos agentes sociais (Rojo, 2009, p. 99-100). Podemos dizer que a performance poética de Mc Dieguin e de outros artistas dessa noite são manifestações desse letramento revolucionário.

A esse respeito, trazemos um trecho do relato de um estudante da UECE e participante do Viva a Palavra sobre a experiência do Sarau:

Pode parecer mentira, mas foi no dia 1º de abril de 2017 às 17:00 que ocorreu mais uma edição do SARAU de linguagens e resistências na comunidade Guaribal, localizada no bairro Serrinha, na 4ª região administrativa da cidade de Fortaleza. Aos poucos as juventudes da comunidade, estudantes, atores comunitários, pesquisadores (as), professores, extensionistas do programa Viva a Palavra, movimentos sociais e culturais foram dando o tom do encontro. O som das batidas de RAP do movimento HIP HOP HGO foram acolhendo os participantes. [...]

Dialogando com a linguagem do RAP outras manifestações foram sendo expressas e fazendo surgir outros dizeres, como as poesias declamadas por participantes de outras comunidades, que foram convidados para contribuir no sarau. Aliado as linguagens da arte outras narrativas foram tecendo o discurso político e cultural do SARAU. O ator comunitário Sr. Ademar, integrante do movimento Pró-Parque Lagoa de Itaperaóba, comunicava sobre o descaso com a comunidade Guaribal por parte dos órgãos públicos municipais.

Problemas de saneamento básico, obras inacabadas, adoecimento da comunidade, questões de violência, falta de espaços de lazer para as crianças, etc. Tais questões vêm sendo discutidas no seio comunitário do Guaribal. [...]

Um dos pontos de partida para a realização do SARAU, surgiu da necessidade de problematizar uma obra de saneamento básico que não foi concluída no entorno da escola Giuliana Gali. Este problema estrutural vem gerando diversos problemas para os moradores e moradoras da comunidade Guaribal. Dentre os diversos problemas destacamos: alagamento das residências, destruição do parquinho onde as crianças brincavam, proliferação de doenças, situações onde os riscos de adoecimento estão presentes etc.

Tal situação fez emergir a necessidade de ampliar o debate sobre esses desafios no sentido de procurar as melhores maneiras de sanar os problemas. De acordo com o ator cultural Sr. Ademar, diversos documentos foram entregues na regional administrativa do bairro. Todavia, até o prezado momento a comunidade não foi se quer visitada pelos setores cabíveis.

Assim, o SARAU de luta da comunidade Guaribal vem sendo um caminho metodológico e cultural para potencializar as práticas culturais e locais das juventudes das periferias, bem como, de fortalecer os processos de luta comunitária. Compreende-se que a “Arte e o diálogo” presentes na esfera da cultura são caminhos fundamentais de emancipação e luta política. Essas práticas artísticas por meio de diversas linguagens têm possibilitado algumas rupturas na dolorosa totalidade da vida.

Por fim, como aluno e integrante do programa Viva a Palavra considero importante e necessário o processo de mobilização e luta comunitária. Acredito que temos muito a aprender com a comunidade e que o processo de transformação local é gradual e que muitas vezes a comunidade tem o seu próprio tempo. Esse tempo precisa ser respeitado.

Imagem 5 - Sarau de Luta-Vila Guaribal



Fonte: Acervo pessoal da autora

A partir dessa narrativa podemos perceber como a extensão amplia a visão de sala de aula, que deixa de ser vista como um espaço de produção de teorias . A experiência do ensino articulado com a extensão, como no caso do nosso Projeto V, leva-nos a conceber a sala de aula como “todo o espaço, dentro ou fora da universidade, onde se realiza o processo histórico-social, vivido por diferentes atores” (Forproex, 2006, p.23). A vivência e articulação da disciplina Educação Popular e Letramentos de reexistência com o Programa de Extensão Viva têm efeitos positivos no processo pedagógico, uma vez que contribuem para a democratização do saber acadêmico, “uma vez que, por meio (da Extensão), o saber retorna à Universidade, testado e reelaborado” (idem, p. 24).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos dizer que articular o ensino com a pesquisa e a extensão nos permite atravessar a rua que separa a universidade das comunidades que a circundam, que separa os saberes acadêmicos dos saberes populares, atravessando também as fronteiras disciplinares por meio da transdisciplinaridade (Alencar, 2019).

Nessa direção de produzir saberes socialmente relevantes, o Programa Viva a Palavra pretende mostrar a importância da linguagem para a inclusão social, a necessidade do domínio de recursos linguísticos para a conquista da cidadania e da emancipação da juventude, por meio da utilização de metodologias da Educação Popular; tais metodologias possibilitam o mapeamento e a promoção das práticas cidadãs de uso político-retórico da linguagem e o trabalho artístico-cultural de incentivo, produção e divulgação de saraus, oficinas, cursos, mediação de leitura e outras ações que se utilizam das práticas linguístico-discursivas para promover o enfrentamento da violência, que sabemos ser seletiva, porque marca e mata preferencialmente jovens negros das classes populares (Mapa da Violência 2012: A Cor dos Homicídios no Brasil).

Este movimento de enfrentamento da violência permitirá também, pela utilização social da linguagem e por seu caráter terapêutico, a desnaturalização de ideologias que atravessam os discursos discriminatórios e racistas sobre a juventude negra da periferia.

Reconhecemos, porém, que as questões de linguagem não se esgotam em si mesmas, que a conquista da palavra não é tudo: outros aspectos, como a infraestrutura econômico-social, a distribuição das riquezas, a diminuição da diferença remuneratória entre o trabalho intelectual e o trabalho técnico, as relações psicológicas pessoais e familiares, devem ser considerados no enfrentamento da violência.

No entanto, as contribuições do papel organizador e emancipatório das práticas linguísticas devem ser reconhecidas como um elemento fundamental para a capacidade da interação social, para a aquisição de tecnologias inclusivas (como a leitura e a escrita) e, sobretudo, para a conquista da consciência crítica.

Podemos perceber que o princípio da indissociabilidade pode provocar processos de transformação no ambiente acadêmico, lavando-nos para uma compreensão do ensino em sua contribuição para a vida social. A articulação entre a tríade ensino-pesquisa-extensão pode ainda contribuir para a implementação da flexibilização curricular e para a garantia de uma formação crítica e cidadã para os nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

ABONDANCIA, Mirian. **Contar, cantar e compartilhar histórias no Programa Viva a Palavra: cartografia de letramentos não-escolares na Comunidade Garibaldi.**

Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

ALENCAR, Claudiana Nogueira; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de. **Juventude (s): enfrentamentos e re-existências.** IN: Themelis, Spyros. Palavras Perigosas (No Prelo).

ALENCAR, Claudiana Nogueira. **Pragmática cultural: uma visada antropológica sobre os jogos de linguagem.** IN: SILVA, Daniel e; MARTINS FERREIRA, Dina; ALENCAR, Claudiana. Nova pragmática. Modos de fazer. São Paulo: Cortez (no prelo), 2014.

ALENCAR, Claudiana Nogueira. Projeto de Pesquisa: **Por uma pragmática cultural: cartografias descoloniais e gramáticas culturais em jogos de linguagem do cotidiano.** Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2013. 48p.

ALENCAR, Claudiana Nogueira. Projeto de pesquisa: **Programa Viva a Palavra circuitos de linguagem, paz e resistência da juventude negra na periferia de Fortaleza.** Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Estadual do Ceará. Fortaleza, 2014, 37p.

BARROS, J.P.P; ACIOLY, L.F; RIBEIRO, J.A.D. Re-tratos da juventude na cidade de Fortaleza: direitos humanos e intervenções micropolíticas. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 7 n. 1, p. 115-128, jan./jun. 2016.

BARROS, J. P. P. PAIVA, Luiz Fábio S. ; RODRIGUES, J. S.; SILVA, D. B. da ; LEONARDO, C. dos S. . Pacificação nas periferias: discursos sobre as violências e o cotidiano de juventudes em Fortaleza. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 9, p. 117-128, 2018.

BARROS, R. D. B.; PASSOS, E. A experiência cartográfica e a abertura de novas pistas. In: Eduardo Passos; Virginia Kastrup; Silvia Tedesco. (Org.). **Pistas do método de cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum**. 1a ed. Porto Alegre: Sulina, 2014, v. 2, p. 7-14.

BRITO, Gílian Gardia Magalhães. **Corpo político e jogo de linguagem de mulheres ciclistas**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

BRITO, Gílian Gardia Magalhães. **Incidência político-cultural em práticas de letramento**. Projeto de Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2020.

CALDEIRA, Teresa. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2000.

CRUZ, Carlos Eduardo Ferreira da. **Travessias cartográficas das práticas de letramentos não escolares da juventude da periferia de Fortaleza: uma vivência no Programa Viva a Palavra!** 2016. 182 f. Tese (doutorado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2016.

DANTAS, Vera Lúcia. LINHARES, Ângela Maria Bessa. **Círculos de Cultura**: problematização da realidade e protagonismo popular. Disponível em: <<http://www.edpopsus.epsvv.fiocruz.br/sites/default/files/texto-2-4-cc3adrculos-de-cultura.pdf>> Acesso em: 16 set. 2020.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Trad. de Isabel Magalhães (et al.). Brasília, Editora da Unb, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

FELTRAN, G. A atualidade de A espoliação urbana. In: “A espoliação urbana: impactos e desdobramentos” (Debate), Ciclo “Cebrap 50 anos, obras fundamentais”, **Novos Estudos Cebrap**, 2017.

FERREIRA, I. C. B.; PENNA, N. A. Território da violência: um olhar geográfico sobre a violência urbana. **GEOUSP - Espaço e Tempo**, São Paulo, N° 18, pp. 155 - 168, 2005.

FORPROEX. Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão, UFRGS, Porto Alegre, 2006.

LOPES, Vanusa Benício. **Círculos de Leitura e Letramento literário no Programa Viva a Palavra**. Projeto de Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

MACIEL, T. W. N.; ALENCAR, C. N.; SOUSA, A. O. B. **Entextualizações em eventos de letramentos de arte e reexistência das juventudes**: ressignificar para reexistir em contextos periféricos. Revista ABPN, v. 10, p. 651-676, 2018.

MOITA L. Uma linguística Aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L.P. (Org.) **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, Luis Paulo. Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **DELTA** 10/2: 329- 338, 1994.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SANTOS, Bruna. **“Toda periferia é um centro!”**: cartografando agenciamentos periféricos de reexistência no jogo de linguagem Sarau “Okupação”. Projeto de Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SILVA, Daniel do Nascimento; ALENCAR, Claudiana Nogueira de. **A propósito da violência na linguagem**. CADERNOS DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS. (55.2), Campinas, Jul./Dez. 2013.

SILVA, Bruna Santos. **Toda periferia é um centro”: cartografia do jogo de linguagem sarau Okupação**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2019.

SILVA, Tatiane Rodrigues da. **A reexistência da periferia em letramentos de jovens MCs: uma análise de**

signos ideológicos nos jogos de linguagem do rap. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SOUSA, A.O.B. **Cartografia dos Letramentos dos Movimentos Sociais:** “Atravessando a rua” com o Viva a Palavra. Projeto de Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Centro de Humanidades, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2018.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência:** poesia, grafite, música, dança: Hip-Hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas.** Trad. de José Carlos Bruini. São Paulo, Nova Cultural, 1989 (Os Pensadores).

ZALUAR, Alba. **Condomínio do Diabo:** As Classes Populares Urbanas e a Lógica do Ferro e do Fumo, in P. S. Pinheiro (org.), Crime, Violência e Poder. São Paulo, Brasiliense, 1983.

____ Teleguiados e chefes: juventude e crime. In: **Religião e Sociedade.** São Paulo. ISER. 1990. Ano 1. n° 15.

____ A criminalização de drogas e o reencantamento do mal. In: **Revista do Rio de Janeiro.** UERJ/Ayuri. 1º semestre 1993. Ano I n° 1.

____ Juventude Violenta: Processos, Retrocessos e Novos Percursos, **Dados** (Rio de Janeiro. Impresso), v. 55, p. 327-365, 2012.

PARTICIPAÇÃO POPULAR E PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS: HISTÓRIA RECENTE DOS MOVIMENTOS POPULARES EM FORTALEZA

Virginia Márcia Assunção Viana
Maria Ercília Mendonça Maia
Luz Elena Dos Santos Marin

1 INTRODUÇÃO

A vivência extensionista como professora e pesquisadora na Universidade Estadual do Ceará – UECE, em especial com o projeto Participação Popular e Práticas Emancipatórias: história recente dos movimentos populares em Fortaleza, fez-nos propor este artigo, que perpassa o tema do diálogo entre a universidade e a sociedade, em especial das classes populares do seu entorno, articulando movimentos sociais e grupos organizados. Assim, entendemos termos alcançado à época de 2013-2015 o objetivo de contribuir com o processo permanente de formação política e de fortalecimento das experiências de participação popular como práticas emancipatórias junto à comunidade das famílias da Ocupação Comuna 17 de Abril, articulada pelos Movimentos dos Conselhos Populares – MCP, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra – MST e Unidade Classista. A

partir desta experiência extensionista, que enraizou a convivência no território do Residencial Cidade Jardim Fortaleza com as famílias na comunidade, continuamos com projetos de iniciação científica sobre as condições de acesso às políticas públicas e aos direitos no contexto da pandemia do coronavírus e COVID-19, e temos fomentado as discussões e debates nos espaços e eventos acadêmicos.

A oportunidade de saberes construídos a partir da extensão universitária com a possibilidade de adentrar na realidade em suas múltiplas determinações e desconstruir pré-noções e preconceitos, por vezes, tão definidos como verdades apriorísticas, faz-nos entender mais sobre as contradições da vida no contexto desigual do capitalismo e as estratégias coletivas e necessárias ao seu enfrentamento com o aporte e tessitura do conhecimento científico e popular. Assim, a aproximação com o território da Ocupação Comuna 17 de Abril em Fortaleza e o debate sobre a participação popular vem do processo de mobilização e campanhas de estudantes da UECE que foram problematizadas em sala de aula, seminários, laboratórios de estudos e impulsionaram pesquisas e projetos de extensão em diversos cursos.

No Curso de Serviço Social da UECE, ao tempo que se desenvolvia o processo de organização das famílias durante a ocupação e na expectativa da conquista das casas, entre estratégias políticas, momentos formativos, de educação de jovens e adultos, ava-

liações amplas dos movimentos populares entre si e com a comunidade, fomos entendendo a riqueza desta construção social organizativa da Comuna 17 de Abril em Fortaleza, que nos impulsionava a desvelar, aprender e participar deste momento ímpar para os movimentos populares em luta por moradia. Por isso, a cada ano de 2013 a 2015 íamos propondo projetos voltados à compreensão da existência e organização social da Ocupação Comuna 17 de Abril e conquista do Residencial Cidade Jardim Fortaleza. No que se refere à extensão propusemos em sequência os projetos Protagonismo Popular e Práticas Emancipatórias: fortalecendo as relações de comunidade em Fortaleza e, Participação Popular e Práticas Emancipatórias: história recente dos movimentos populares em Fortaleza através dos Laboratórios de Estudos e Pesquisas em Serviço Social – LAPESS e Laboratório de Seguridade Social e Serviço Social – LASSOSS.

Vale destacar que tivemos como contrapartida da UECE a liberação de uma aluna-bolsista para acompanhar as atividades e minha carga horária de trabalho como pesquisadora-docente e, ao longo das atividades dos projetos, tivemos quatro bolsistas que contribuíram nas atividades, além dos grupos de estudos formados, que alcançaram em média dez estudantes. A proposta fundante dos projetos de extensão foi possibilitar a articulação com as quatrocentas famílias que, a partir de 2013, já não estavam mais no território da ocupação, tanto em virtude das ameaças diri-

gidas à militância dos movimentos, supostamente de pessoas envolvidas com o tráfico de drogas, quanto pela necessidade de liberação de parte do terreno para o início do canteiro de obras do Residencial. O projeto de extensão mobilizou e articulou audiências públicas com a Construtora Fujita, responsável pelas obras, a Secretaria das Cidades, a Caixa Econômica Federal e Ministério Público do Ceará na mediação e diálogo com as famílias. No ciclo de debates tivemos encontros mensais nos auditórios do Campus Itaperi, tendo a presença das famílias que, àquele momento, ou moravam em casas de familiares ou de aluguel, ou, ainda, continuavam na Comuna. Destes encontros foram resgatadas as discussões sobre a organização, a resistência e as lutas em torno do direito e garantia das moradias. As atividades foram tão instigantes, que o projeto continuou com articulação mensal e organização de manifestações públicas nas ruas e audiências públicas para pressionar a entrega das casas, principalmente, em 2013 e 2014, quando foram entregues as casas do Residencial Cidade Jardim Fortaleza às diversas famílias que tiveram inscrição e aprovação da Caixa Econômica Federal, para inserção no Programa Minha Casa Minha Vida, inclusive às quatrocentas famílias responsáveis pela Ocupação Comuna 17 de Abril. Minha impressão foi de que aqueles momentos coletivos representaram oportunidades de reacender o fio de esperança e confiança de ter o direito à moradia após a saída (temporária) das famílias da Ocupação.

A motivação dessas atividades extensionistas com os projetos de iniciação científica, *Do Direito à Moradia Popular ao Acesso às Políticas Públicas: movimentos sociais e necessidades básicas dos/as moradores no Residencial Cidade Jardim Fortaleza (2019-2020) e Moradia Popular, Movimentos Sociais Urbanos e (Re) existência Humana no Residencial Cidade Jardim Fortaleza II (2020-2021)*, organizaram pesquisas que se complementaram entre si e articularam conhecimentos e vivências dos projetos de extensão, reafirmando que a formação profissional acadêmica impulsionada pelo Ensino, Pesquisa e Extensão constrói conhecimento científico fincado na realidade como presente e futuro. E, desta tessitura entre extensão, pesquisa e ensino também construímos o aprofundamento dos estudos no programa de pós-graduação em educação- PPGE da Universidade Federal do Ceará – UFC, de 2013 a 2017 e no doutoramento intercalar no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo como resultado a tese *Pedagogia da Ocupação: formação nas lutas e resistência da Comuna 17 de Abril em Fortaleza (VIANA, 2018)*.

As metodologias propostas nos projetos de extensão fundadas na observação participante e entrevistas coletivas nos fizeram perceber as motivações para a ocupação do território, as formas de convivência coletiva e seus desafios no contexto das precárias condições de habitabilidade, seja embaixo da lona com muitas famílias juntas ou nos barracos por família, ambas sem estrutura de fornecimento contínuo de água potável e energia, por exemplo.

O período do projeto de extensão aqui enfatizado transcorreu após o tempo de organização e deflagração da ocupação no terreno urbano em Fortaleza, assim, buscamos com moradores, representantes dos movimentos sociais – MST, MCP e Unidade Classista –, o resgate da história da organização das famílias para a ocupação do terreno e acompanhamos as atividades coletivas construídas como formas de enfrentamento à permanência na Comuna 17 de Abril reafirmando a memória como forma de resistência aos movimentos sociais do campo e cidade numa Ocupação com conotações sociais e educativas de formação das famílias e militantes do MST, MCP e Unidade Classista, reveladoras da participação popular como práticas de emancipação, que registraremos no decorrer deste artigo.

2 ORGANIZAÇÃO E LUTA DA OCUPAÇÃO COMUNA 17 DE ABRIL EM FORTALEZA

De forma sintética trazemos algumas informações sobre a história da Comuna desde o ano de 2010, quando em Fortaleza capital do Ceará ocorreu a Ocupação Comuna 17 de Abril, que se ergueu como movimento campo e cidade no bairro José Walter e foi formada inicialmente por 400 famílias. A Comuna confirmou uma evidência sobre a questão da moradia popular: ser uma expressão da questão social

na cidade e prioridade de demandas do Orçamento Participativo – OP e do Plano Diretor Participativo – PDP em Fortaleza. Esse movimento popular teve força de pressão e barganha, e, em 2014, conquistou o Residencial Cidade Jardim Fortaleza, edificado no mesmo local da ocupação.

A história de organização popular que culminou com a Comuna e a conquista do Residencial germinou nos núcleos comunitários de alguns bairros de Fortaleza no início dos anos 2000. Nesse período, despontaram núcleos de organização comunitária que pautaram a discussão da moradia popular com base na articulação no Movimento dos Conselhos Populares – MCP, que existe desde 2004. Este movimento urbano priorizou a luta por moradia na perspectiva de radicalizar os processos de ocupação de terrenos e prédios urbanos improdutivos e abandonados, e a articulação com o Movimento dos Trabalhadores Sem-terra – MST foi se construindo e formando frentes de lutas, tendo em vista que nas periferias de Fortaleza há um grande contingente de famílias que veio de cidades menores do estado e já participou de algum processo de organização campestre, isso facilitou a articulação entre estes movimentos.

A eleição da Prefeita Luizianne Lins em 2004 articulou militantes dessas frentes para assumir cargos em secretarias do governo e isto gerou dificuldades com os movimentos populares em torno do papel social destas esferas. Nos primeiros anos da gestão

democrático-popular parte da militância do MCP se articulou na Unidade Classista/ do Partido Comunista Brasileiro - PCB e, ambos, articulados ao MST, em especial pelo fortalecimento da Comuna 17 de Abril, nas lutas pela reforma agrária e pela moradia popular em defesa do poder popular.

O dia 17/04/2010 foi escolhido pelos núcleos comunitários em Fortaleza para um encontro concomitante na Escola Ambiental do Pio XII e Escola de Ensino Fundamental no Conjunto Palmeiras, e de lá foram em 11 ônibus para o local da ocupação, mas sem conhecimento prévio qual seria o terreno. O terreno escolhido foi no Sítio São Jorge no bairro José Walter com mais de 500 hectares, caracterizados como gleba (latifúndio, ou seja, vastas terras improdutivas em processo de especulação imobiliária) sob o domínio da família Montenegro, que tem a Construtora e Imobiliária Montenegro como um dos seus negócios em Fortaleza

Os militantes do MST e da Unidade Classista relataram que ocupar esse território era uma ação temida, pois era frequente a presença de *jagunços* nelas para evitar *invasores*. Assim, algumas das famílias desistiram da ocupação e as que desceram já foram derrubando as cercas no local mais próximo à Avenida Perimetral e devastando a mata que abrigava muitos bichos peçonhentos e armaram as tendas em formato de “U” para facilitar a proteção do grupo em casos de ameaças, assim como foram

se organizando coletivamente. Ao mesmo tempo, os movimentos realizaram contatos com as autoridades locais, imprensa, partidos políticos e advogadas/os para tomarem conhecimento da ocupação e evitarem ações policiais violentas que poderiam, inclusive, responsabilizar o Estado.

Daí foram quase três anos de ocupação e mais de quatro anos para entrar na morada conquistada. As famílias foram subdivididas em pólos, onde os/as coordenadore/as, escolhidos pelo coletivo, atuaram junto aos militantes do MST, da Unidade Classista e do MCP. As reuniões diárias foram feitas com chamadas em três horários, momento de escutar, acolher e dar encaminhamentos às necessidades e sugestões das famílias com as decisões coletivas. Do quarto ao quinto mês na ocupação as famílias mudaram das tendas aos próprios barracos e se mantiveram organizadas em cinco pólos, enquanto aguardavam a decisão dos governos em resposta às manifestações e protestos desencadeados. Nos pólos havia a organização das famílias em núcleos, e dos núcleos se formaram as equipes de coordenadores/as dos pólos entre moradores-militantes.

A escolha do nome para a ocupação diz da peculiaridade e força deste coletivo, Comuna 17 de Abril, que vem em memória ao acontecimento histórico do Massacre de Eldorado dos Carajás, no Pará, na região Norte do Brasil, em 17 de Abril de 1996. Neste episódio sangrento da história recente das lutas po-

pulares, 21 trabalhadores e militantes do Movimento dos Trabalhadores Sem-terra – MST foram assassinados numa operação da Polícia Militar daquele estado, crime até hoje impune, que diz da força, poder e barbárie dos crimes e perseguição à classe trabalhadora camponesa, seja por latifundiários posseiros e/ou grandes empresas, como a Vale do Rio Doce. A Comuna marca, também, a unidade dos movimentos do campo e da cidade, numa estratégia em defesa da Reforma Agrária em latifúndios rurais e urbanos, sendo o dia 17 de Abril o Dia Nacional de Luta pela Reforma Agrária.

A Comuna 17 de Abril, em Fortaleza recolocou, também, na história, a rebeldia, a resistência e a organização do socialismo das lutas na França, em especial, com a Comuna de Paris, de março a maio de 1871, mesmo tendo sido um curto governo de autogestão dos trabalhadores, a Comuna conseguiu propor a separação da Igreja do Estado e providenciou muitas ações em favor da classe trabalhadora.

A perspectiva de intervenção extensionista trouxe questões fundantes para entender: Como permanecer em território urbano ocupado por um tempo prolongado? Quais os caminhos para permanecer em mobilização e na resistência coletiva? Como, nas diferenças, encontrar meios de convivência coletiva?

Esses caminhos de convivência na Comuna foram perpassados por modos de organização e trabalho coletivo, pois desde o início da ocupação, propuse-

ram atividades políticas, culturais, de produção e de educação, estratégicas para manter o grupo coeso e em condições de sobreviver às intempéries e dificuldades próprias de uma ocupação - tais como a falta e escassez de água, luz, escolas, postos de saúde, a segregação local do bairro, e, ainda, ter a resistência às ameaças policiais e às disputas do tráfico de drogas, que invadiu a Comuna.

Das atividades em grupo, registraram-se a Cooperativa de Costura, o Salão de Beleza Comunitário, a Bodega Vitória Coletiva, a Ciranda de Leitura para crianças e adolescentes e turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). As atividades de EJA e de educação com as crianças ocorreram desde os primeiros meses da ocupação através dos militantes do MST e de jovens acadêmicos com a intenção de constituir os espaços da educação popular nos movimentos sociais. Vale destacar a experiência de alfabetização na Comuna por meio do método “Sim, eu Posso”, e a ciranda de leitura que revelaram a preocupação do movimento com a formação educativa como ato político, como enfatiza Freire (1986).

Essas iniciativas coletivas de sobrevivência solidária na ocupação motivou o nosso acompanhamento às famílias que entendemos terem construído o *inédito viável*, que Paulo Freire destaca, pela capacidade de se verem no outro e buscarem perspectivas coletivas, de forma criativa e, o que parecia inédito, passou a ser construído como possível. Sem nenhu-

ma intenção de sublimar o processo difícil da convivência coletiva em condições precárias, o momento em que as atividades produtivas coletivas alcançaram formas de autogestão e aproximava mais as quatrocentas famílias que quebraram as cercas daquele latifúndio, tivemos a aproximação da UECE com os projetos de extensão pelo LAPESS e LASSOSS.

Contudo, parte do grupo agregado após a ocupação disputou a direção política do MCP, MST e Unidade Classista nas negociações com o governo, ameaçou a permanência das primeiras famílias, saquearam e destruíram os espaços coletivos da produção, e as forçaram a saírem do território como forma de proteção coletiva. Assim, essas famílias decidiram pelo retorno às casas de familiares e/ou de morar de aluguel, fora da ocupação, até a entrega definitiva das moradias do Residencial Cidade Jardim Fortaleza, no final de 2014. Por trás disso estavam as disputas das facções do tráfico de drogas e armas, principalmente pelo Comando Vermelho – CV e Guardiões do Estado – GDE naquele território, entre outros grupos existentes como a Família do Norte – FND e Primeiro Comando Capital – PCC, como já acontecia noutros territórios em Fortaleza.

Nesse ínterim, além de termos contribuído com as atividades de extensão no território da Comuna organizamos atividades de formação na UECE, principalmente, nos finais de semana com ciclo de debates e oficinas no auditório central do campus do

Itaperi, quando mensalmente fazíamos a acolhida às famílias da ocupação fora do território, mas mobilizadas na luta pela moradia. Passamos a planejar previamente os ciclos de debates com proposta mensal de encontros (até mais de um no mês) e programação político-cultural articulada ao resgate da memória da Comuna, da construção de estratégias de mobilização e resistência coletiva, do acompanhamento às obras e definições de entrega das moradias. Como proposta de formação tivemos os eixos temáticos da: 1. Organização da sociedade capitalista; 2. Moradia e urbanização, a) O solo urbano como mercadoria e b) O desenvolvimento dos problemas sociais no processo de urbanização na segunda metade do século XX (com destaque para Fortaleza); 3. História dos movimentos populares no Brasil, a) História dos movimentos populares no Brasil na segunda metade do século XX (em especial o período pós-ditadura militar), b) História dos movimentos populares em Fortaleza na segunda metade do século XX (em especial o período pós-ditadura militar), e, c) As políticas de democracia participativa e a nova dinâmica dos movimentos populares durante os governos democrático-populares.

Essas atividades extensionistas alcançaram mais estudantes da UECE, em geral moradores ou parentes com vida no “anel periférico” (Pequeno, 2009) de Fortaleza, suscitaram questões sobre a reforma urbana e interesses dos empresários da construção civil, a questão da moradia popular, as disputas e apropria-

ções da especulação imobiliária, os despejos de moradores das ocupações em Fortaleza e outras capitais, as condições concretas e negociações em torno do projeto e materiais a serem utilizados na construção das moradias e a contratação de profissionais para a execução das obras da Comuna. Nesse momento, pelas reivindicações do movimento, alguns moradores/as que estavam na ocupação foram contratados/as para participar do trabalho junto à construtora Fujita, seja no trabalho direto como pedreiro ou auxiliar e, também, em atividades administrativas.

Registramos nestes projetos de extensão tardes inexplicáveis de encontros de pessoas que *não fogem à luta* em busca do sonho de ter onde morar, e nele encontraram pessoas solidárias e amigas na adversidade, com vontade para além da casa própria, com ela o direito à educação, saúde e proteção social, num misto de aprendizagem de *ser mais* (Paulo Freire) no processo da organização popular.

3 DISPUTAS E CONQUISTA DO RESIDENCIAL CIDADE JARDIM FORTALEZA I

O ano de 2013, no cenário das lutas das Jornadas de Junho no Brasil, e em meio às eleições para Prefeitura de Fortaleza e em 2014 para governador do Ceará sinalizou outras propostas para o território da Comuna 17 de Abril desde as negociações em 2012, resultado da resistência das famílias da Comuna, com a Pre-

feita de Fortaleza, Luizianne Lins (Gestão municipal de 2005-2008 e 2009-2012) e do Governador do Estado do Ceará, Cid Gomes (Gestão estadual de 2007-2010 e 2011-2014). A construção das moradias pelo Programa Minha Casa Minha Vida, garantido pela Lei nº 11.977/ 2009, de subsídios para moradias de interesse social, surge como *única possibilidade de construção* e foi encaminhada como blocos de apartamentos, e não de construção de casas com espaço para a produção coletiva agroecológica. Assim, as partes envolvidas passaram a ter que definir e pactuar seus contratos e arbitrar em torno dos conflitos da moradia apenas como casa, ou, como casa e espaço de produção.

Outra surpresa no processo foi a instalação do canteiro de obras do Residencial Cidade Jardim Fortaleza para construção de mais de cinco mil moradias, não, apenas, para as mil famílias acampadas no bairro José Walter. Posteriormente, onze mil moradias foram negociadas para alcançar famílias despejadas e vindas de outras ocupações da cidade, em virtude das obras de infraestrutura para os megaeventos internacionais da Copa das Confederações de 2013 e a Copa do Mundo de 2014.

A Comuna, além da conquista do território, assegurou a permanência das famílias no mesmo local da ocupação no bairro José Walter, pois a Secretaria das Cidades intencionou construir moradias em território mais periférico e sem infraestrutura adequada, que não foram aceitas pelos movimentos da Comuna.

A organização da Comuna, portanto, foi perpassada de conflitos entre os movimentos sociais, poder público e Construtora Fujita (responsável pelo projeto), e, também, entre os grupos de militantes e forças políticas das famílias que ocuparam o território da Comuna. Até 2012, todos estavam juntos na ocupação e, após o processo da desapropriação ter sido realizado junto à definição da empresa responsável pela construção do residencial, houve uma mudança nas relações entre os moradores provocada, principalmente, pelo interferência do poder público que induz à criminalização dos movimentos sociais, esgarçando a convivência cotidiana, reforçando divergências políticas internas com pressões externas articuladas à construtora, Caixa Econômica e a Secretaria das Cidades.

O crescimento das desapropriações e remanejamento de grupos de famílias das ocupações urbanas mais antigas em Fortaleza, principalmente pelas obras dos megaprojetos, como parte da Comunidade Trilhas do Senhor, na Aldeota, e Comunidade Aldacir Barbosa, no Bairro de Fátima para o território da Comuna, chamado pelo estado de Residencial Cidade Jardim Fortaleza, revela a estratégia política do Governo de trazer as divergências e confrontos entre os movimentos da Cidade e deles com o MST para o centro da questão. Como revela uma representante do MST, ao mencionar que, [...] fui pra um bairro na comunidade do trilho que as pessoas nos acusaram [...] que o responsável por eles serem removidos e ir

pra lá (Comuna) é o MST [...] Ai eu disse [...] a senhora olhou o que tem em volta aqui? Tudo prédio chic [...] o governo tá se aproveitando [...] mas o governo é o culpado e não nós”.

Vale destacar que as propostas iniciais do movimento organizado foram sendo redefinidas pelas condições concretas do terreno, do número de moradias previstas e das exigências do Projeto Minha Casa Minha Vida, e além da maior conquista da construção das moradias no local da ocupação foram acontecendo outras, como garantir um tamanho de apartamento mais amplo e bem dividido com uso de materiais de melhor qualidade, geralmente não usados na categoria popular do programa, incluir itens à construção a partir da sugestão dos moradores, tal como armadores para o uso de redes de dormir em quartos e sala, que parecem tão insignificantes, mas têm gosto de conquista e respeito ao modo de viver.

As atividades extensionistas possibilitaram, também, a realização de algumas audiências públicas no Campus do Itaperi no auditório central, com as Secretaria de Educação, com a Secretaria das Cidades, junto ao Ministério Público no Ceará – MPCE e Caixa Econômica, que pactuou vagas para encaminhar as crianças à creches e escolas e definiu a distribuição dos blocos entre os moradores com cronograma de execução de atendimentos para orientar e receber os dossiês das famílias no processo de cadastramento e organização até a assinatura dos contratos.

4 BREVES CONSIDERAÇÕES

A Ocupação Comuna 17 de Abril em Fortaleza tem a marca da luta de classes, da resistência de confirmar que trabalhadoras/es tem direito à Cidade. O direito à moradia falou mais alto, mas a conquista deste direito de morar foi acrescida da perspectiva de outros ganhos, do *direito a ter direitos*, do direito à educação, saúde, segurança, produção e trabalho e formação profissionalizante em sintonia com o perfil e as necessidades das famílias da Comuna que permaneceram no horizonte das/os moradores do Residencial Cidade Jardim I e II. A exemplo de muitas manifestações e pleitos políticos das lutas articuladas do MST, MCP e Unidade Classista, como do Dia Internacional das Mulheres em 2015 em frente ao Palácio do Governo do Estado, na qual as mulheres enfrentaram as barreiras de isolamento policial e, em comissão, foram recebidas pelos assessores do governador do Estado e tiveram conquista em suas reivindicações.

Os encontros e desencontros nas relações internas teceram a Comuna e estabeleceram caminhos muitas vezes inesperados, mas aceitáveis no respeito à pluralidade ético-política dos movimentos sociais. A Comuna trouxe isso também como desafios, pois muitas redefinições foram postas no contexto histórico de mobilização política, organização comunitária e de quatro anos de resistência em acampamento com ameaças do tráfico e reconfigurações internas

de alianças políticas. Enfim, o tempo se move dialeticamente, pois ora aproxima, ora separa, ora silencia, ora faz *feita*.

De todas as conquistas, a formação humana, política e social foi a mais marcante e se fez no passo a passo da Comuna, antes, durante e depois da ocupação. As mulheres foram (e são) as maiores incentivadoras e participantes dos processos, e os homens que se propuseram despontaram com firmeza para confirmar a liderança nas lutas, principalmente, de jovens na defesa dos direitos humanos.

A convivência social coletiva foi um diferencial da Comuna em relação à maioria das ocupações urbanas. Um deles tem relação com o processo de educação e formação política na luta, que vai dialogar numa perspectiva transformadora com as estratégias de mobilização, ação e interlocução em rede de movimentos. Do sentido da educação popular com a participação de todos/as da Comuna, dos espaços democráticos das plenárias com as famílias, com grupos organizados democraticamente e com decisão coletiva de representantes, da participação de todos/as nas atividades do cotidiano, do cuidado coletivo com a segurança, alimentação, limpeza, acompanhamento das crianças etc., tal como vivenciado nas formações, nos assentamentos e acampamentos do MST.

Pelo projeto de extensão estivemos presentes na entrega das primeiras unidades e blocos de apartamentos do Residencial Cidade Jardim I que ocorreu

no primeiro semestre de 2014 e foram destinadas às famílias que continuavam acampadas no terreno. O grupo que iniciou a Ocupação Comuna 17 de Abril, com 400 famílias ligadas ao MST, MCP e Unidade Classista, passaram a receber suas moradias desde 05/12/2014, depois de um monitoramento tenso e conflituoso com os órgãos responsáveis pela construção e a legalização dos contratos com os moradores. Isso se deu em virtude das incertezas políticas do cenário das eleições municipais e estaduais, que interferiram nos prazos acordados de construção, andamento das obras e organização da vida comunitária.

Após o recebimento das moradias, se delineou uma fase de organização comunitária no Residencial, que pressupôs uma formação política continuada, em torno da convivência comunitária, das relações de vizinhança, das lutas para garantia dos direitos e conquistas de infraestrutura adequada às necessidades coletivas e de resistência no dia a dia da Comuna, tal como propôs a ocupação desde o seu início, e, hoje, continua como grande desafio.

O movimento campo e cidade, com a Ocupação Comuna 17 de Abril num território urbano em Fortaleza, buscou *formas próprias de fazer* e vivenciar *um saber social*, tão característico das áreas de assentamento do MST no Ceará, principalmente em virtude da migração do campo/cidade e das comunidades urbanas com raízes campestinas, tão evidente num depoimento de representante do MST, “[...] o inimigo

é comum [...] ele tá cada vez mais alimentando uma ideologia de que o jovem, o lugar dele não é no campo [...] é na cidade [...] [...] não existe uma migração... existe uma deportação do campo pra cidade [...]”.

Isso, reafirma as contradições da realidade num movimento dialético, que desnuda a luta de classes e reacende o processo da luta pela conquista dos territórios ocupados e a ela se somam outros conflitos e ambiguidades, que continuam desafiando os movimentos sociais populares na luta pela garantia dos direitos e contra as formas de opressão à classe trabalhadora, tão evidentes nas estatísticas de pobreza, de crimes e mortes de negras/os, Sem-Terras, Sem-Tetos, Como um sinalizador à necessidade de articulação universidade, movimentos sociais e sociedade para seguirmos com a pesquisa e extensão desvendando a realidade dos processos de sociabilidade construídos numa conjuntura neoliberal do sistema capitalista, que vincula o estado à defesa da classe dominante através das privatizações do patrimônio público, na terceirização/privatização dos serviços públicos, precarização das condições de trabalho e aumento de desemprego, aprovando (contra) reformas como a trabalhista e da previdência social, destruindo programas sociais como o de habitação popular (Programa Minha Casa e Minha Vida), que nega direitos conquistados e agudiza as desigualdades sociais e injustiças.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Adeus ao Trabalho: ensaios sobre as metamorfoses e centralidade no mundo do trabalho. 1995.

BAUER, Martin e GASKELL, George (orgs.). **Pesquisa Qualitativa com Texto, imagem e som: um manual prático**. 10 ed. Vozes: Petrópolis/RJ, 2012.

BRASIL. LEI Nº 11.977, DE 7 DE JULHO DE 2009. Dispõe sobre o Programa Minha Casa, Minha Vida – PMCMV e a regularização fundiária de assentamentos localizados em áreas urbanas

BEHRING, Elaine Rosetti. **Brasil em contra-reforma: desestruturação do Estado e perda de direitos**. São Paulo: Cortez, 2003.

BOGDAN, Roberto C.; BLIKLEN, SariKnopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto Alegre: Editora Porto, 1994.

BRANDÃO, C. R. **Repensando a pesquisa participante**. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1985.

_____. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-terra**. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CEARÁ, Governo do Estado. IPECE, Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará. **Perfil Municipal de Fortaleza: o mapa da extrema pobreza**. Informe Nº 43, outubro de 2012.

COSTA, Maria Clélia Lustosa. **Reconfiguração socioespacial da metrópole e a Copa do Mundo de 2014**. Fortaleza/

UFC: Observatório das Metrópoles, 2013. Disponível em: observatoriodasmetropolis.net/download/ler/megaeventos_fortaleza.pdf

DAMASCENO, Maria Nobre. *Pedagogia do Engajamento: trabalho, prática educativa e consciência do campesinato*. Fortaleza: Edições UFC/ Stylus Comunicações, 1990.

FORTALEZA. *Plano Fortaleza 2040: equidade social, territorial e econômica*. Prefeitura Municipal de Fortaleza. Fortaleza: IPLANFOR, 2016.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____. Criando Métodos de Pesquisa Participante: considerações sobre o significado e o papel da ciência na participação popular. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisa Participante*. 8 ed. Brasiliense: São Paulo, 1999.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011.

_____. **Pedagogia da esperança**. 17 ed. rev. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2011b.

_____. FREIRE, Ana Maria de Araújo. **À Sombra desta mangueira**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

HARVEY, David. **Os Limites do Capital**. Tradução de Magda Lopes. A Teoria da Renda. pág. 427 a 476. São Paulo: Boitempo, 2013.

KAUCHAKJE, Samira. Movimentos sociais no século XXI: matriz pedagógica para a participação sociopolítica. In: Almeida, Maria de Lourdes Pinto de & JEZINE, Edineide. (orgs.). Educação e movimentos sociais. São Paulo: Editora Alinea, 2007.

LEFEBVRE, Henri. Direito à Cidade. Trad. T. C. Netto. São Paulo: Documentos, 1969.

_____. A revolução urbana. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

LIMA, LICÍNIO C. Aprender para ganhar, conhecer para competir: sobre a subordinação da educação na “sociedade da aprendizagem”. Cortez: São Paulo, 2012.

MARCON, Telmo. Os movimentos sociais como educadores: contribuições teóricas e políticas. Revista Educação. Santa Maria, RS. V.37, n° 3, p.495-508, set/ dez., 2012.

MARX, Karl. Contribuição à Crítica da Economia Política. Trad. Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MÉSZARÓS, István. Século XXI: socialismo ou barbárie? São Paulo: Boitempo, 2002.

MST. 1985. Histórico do Movimento Sem-terra. Secretaria Regional Sul. Porto Alegre, Brasil. www.mst.com.br. Acesso em: 29/03/2018.

OLÍMPIO, Marise Magalhães. A construção de um lugar: trajetórias e experiências dos primeiros moradores do Conjunto Habitacional Prefeito José Walter.pdf. ISBN 978-85-60979-08-0. XIV Encontro Regional da ANPUH – Rio. Memória e Patrimônio. Associação Nacional de História - ANPUH: Rio de Janeiro, 2010.

PAZ, Francileuda Pontes. Habitação e produção do espaço urbano no residencial Cidade-Jardim, Bairro José Walter Em Fortaleza-Ceará. Curso de Graduação em Geografia. Fortaleza: UECE, 2018.

PEQUENO, Luis Renato Bezerra. **Desenvolvimento e degradação no espaço urbano de Fortaleza**. FAUUSP, 2002, Tese.

_____. Como Anda Fortaleza. Rio de Janeiro: Letra Capital-Observatório das Metrôpoles, 2009

SANTOS, Boaventura de Sousa (org). **O Fórum Social Mundial**: Manual de Uso. 2004. Disponível em: www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal. São Paulo: Editora Record, 2000.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Cidadania sem fronteiras**: ações coletivas na era da globalização. São Paulo: Hucitec, 1999.

STRECK, Danilo R. A Educação Popular e a (re) construção do público. Há fogo sob as brasas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, n. 32, maio/agosto, 2006, p. 272-284.

TELLES, Vera da Silva. Sociedade civil e a construção de espaços públicos. In: Os Anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: brasiliense, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. 22. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

VIANA, Virginia M. Assunção. Diálogos Freireanos sobre politicidade e empoderamento: o contexto da Ocupação Comuna 17 de Abril em Fortaleza. Mimeo.

VIANA, Virginia Márcia Assunção. Pedagogia da ocupação: formação nas lutas e resistências da Comuna 17 de Abril em Fortaleza. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2018.

_____; VIANA, Flávio Gondim. O capitalismo e a Crítica à Economia Política em Marx: um resgate da industrialização no Ceará. In: VASCONCELOS, José Gerardo; MOTA, Bruna Germana Nunes e BRANDENBURG, Cristine. Filosofia, Cultura e Educação. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

ZIBECHI, Raúl. A emancipação como produção de vínculos. In: CECENÁ, Ana Esther (Org.) *Os desafios das emancipações em um contexto militarizado*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

www.sms.fortaleza.ce.gov.br (acessado em 06/10/2011)

www.mst.org.br/Jornada-Nacional-de-Lutas-pela-Reforma-Agraria-2012.

<http://comuna17deAbril.blogspot.com.br/2010/05/por-que-somos-comuna-17-de-Abril.html>

http://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br/site/assets/files/publications/fortaleza2040_volume-2-equidade-social-territorial-e-economica_06-03-2017.pdf

<http://www.ipece.ce.gov.br/>

<http://fortaleza2040.fortaleza.ce.gov.br>

<http://observatoriodasmetrosoles.net.br/wp/fortaleza/>

www.ipea.gov.br/portal/index.php

<http://tgabrasil.com.br/masterplan-cidade-jardimfortaleza-brasil/>.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COM O GRUPO DAS MULHERES DO ACAMPAMENTO ZÉ MARIA DO TOMÉ: RESISTÊNCIA E AGROECOLOGIA

Francisca Aline Silva Batista
Leda de Jesus Batista de Lima
Sandra Maria Gadelha de Carvalho

1 INTRODUÇÃO

Os movimentos sociais são manifestações coletiva, política e cultural, em que os sujeitos sociais, numa expressão direta, lutam em prol dos seus direitos que estão sendo negligenciados, ou por novos direitos ainda não constituídos, numa tentativa de mudar a sociedade em que estes estão inseridos. Na concepção de Gonh (2015, p. 13), os movimentos sociais são definidos como “ações sociais coletivas de caráter sociopolíticos e culturais que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas”. No processo organizativo, desenvolvem atividades formativas e são em si mesmos educativos, pois como afirma Paulo Freire (1989), a leitura do mundo deve preceder a leitura da palavra, e nessas ações políticas se constitui uma Pedagogia do Oprimido, que, na realidade, constitui uma Peda-

gogia da Libertação, como leitura e compreensão do mundo para transformá-lo. A temática desse artigo dialoga com a luta pela terra, travada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo como foco o Acampamento Zé Maria do Tomé e o grupo de mulheres *Mãos que criam*.

O Acampamento Zé Maria do Tomé fica localizado na Chapada do Apodi, situada na divisa entre os municípios de Quixeré e Limoeiro do Norte. O processo de acampamento decorre de uma ocupação do MST, pela Reforma Agrária Popular. Segundo Fernandes (2012, p. 21), “acampamento é um espaço de luta e resistência. É a materialização coletiva que torna pública a intencionalidade de reivindicar o direito à terra para produção e moradia”. Se não for através de uma constante persistência, os camponeses podem perder a terra que foi injustamente distribuída. Já o termo assentamento, segundo o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, é o “conjunto de unidades agrícolas independentes entre si, instaladas pelo Incra onde originalmente existia um imóvel rural que pertencia a um único proprietário”. Assim, o acampamento é uma fase anterior ao assentamento, pois nesse último já se dispõe do termo de emissão de posse da terra.

Como esclarece Carvalho (2017) o Acampamento Zé Maria do Tomé recebeu esse nome em homenagem ao trabalhador rural e ativista José Maria Filho, conhecido como Zé Maria do Tomé, que no dia

21 de abril de 2010 foi assassinado com 25 tiros por lutar contra a pulverização aérea de agrotóxicos utilizada pelas agroindústrias na Chapada do Apodi. Nessa região, o agronegócio está interligado com a expulsão dos camponeses de suas pequenas glebas, em face da implementação do Perímetro Irrigado Jaguaribe-Apodi. A forma de produção do agronegócio atinge também o meio ambiente, além dos trabalhadores. Segundo Freitas (2010) o estudo feito pela Companhia de Gestão dos Recursos Hídricos (COGERH) mostrou que a água do aquífero Jandaíra, situado no subterrâneo da Chapada, estava contaminada com a presença de fungicidas e ingredientes ativos utilizados na pulverização aérea, e pesquisas realizadas pela “Universidade Federal do Ceará (UFC) evidenciaram a contaminação das águas do aquífero, bem como das águas destinadas às comunidades em 100% das amostras” (Freitas, 2010, p. 64). Os moradores próximos da região contaminada também adoeceram por causa do veneno que estava impregnado no ar, água e solo.

A utilização do agroquímico é muito comum no agronegócio, “O uso intenso de agrotóxico acontece em função da necessidade de alta produtividade das empresas, garantindo-lhes o lucro imediato, daí não terem interesse na produção de agricultura orgânica ou em culturas para o consumo interno” (Freitas, 2010, p. 149).

Mediante o contexto e o cenário conflituoso acima apresentado, no dia 05 de maio de 2014, um total de 1.072 famílias ocuparam parte do território da Chapada do Apodi, reivindicando terra para morar e trabalhar. Dessa ocupação se originou o Acampamento Zé Maria do Tomé, onde, atualmente, residem 120 famílias.

O Acampamento tem como principal fonte de renda a agricultura familiar, considerada, segundo a Lei 11.326/2006, Art. 3, como a qual o agricultor familiar é aquele que pratica atividades no meio rural, atendendo, simultaneamente, aos seguintes requisitos:

Não detenha, a qualquer título, área maior do que 4 (quatro) módulos fiscais, utilize predominantemente mão-de-obra da própria família nas atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, tenha percentual mínimo da renda familiar originada de atividades econômicas do seu estabelecimento ou empreendimento, dirija seu estabelecimento ou empreendimento com sua família. (Brasil, 2006, n.p.).

Assim, no local onde se realizou a pesquisa e as atividades de extensão predomina a agricultura familiar, com produção diversificada de frutas, legumes, plantas medicinais e ainda criação de pequenos animais. As famílias acampadas procuram produzir em forma de agroecologia. A Lei 7.794/2012, Art. 2, classifica a agroecologia como

[...] produtos da sociobiodiversidade-bens e serviços gerados a partir de recursos da biodiversidade, destinados à formação de cadeias produtivas de interesse dos beneficiários da Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006, que promovam a manutenção e valorização de suas práticas e saberes, e assegurem os direitos decorrentes, para gerar renda e melhorar sua qualidade de vida e de seu ambiente. (BRASIL, 2012)

Assim, além de uma produção que gera renda para a sustentação da família, preserva o meio ambiente, já que não degrada o solo por não fazer uso de agrotóxico. Ou seja, trata-se de uma produção de sustentabilidade do meio ambiente.

O uso intensivo de defensivos agrícolas na produção de várias empresas do agronegócio levou os pequenos agricultores, que utiliza a terra como meio de sobrevivência, a protestar nas ruas contra o uso de agrotóxico, já que esse interfere no seu modo de produção, principalmente através da pulverização aérea, essa que atinge os terrenos vizinhos, contaminado, assim, a plantação daqueles que não utilizam desse veneno.

O Movimento 21, que registra a memória de Zé Maria, no dia de seu assassinato, atua dando continuidade à sua luta, tendo como principal objetivo o enfrentamento do modelo do agronegócio e suas consequências relacionadas à expulsão dos camponeses e a degradação do meio ambiente com utilização

massiva de agrotóxicos (Alencar; Carvalho; Mendes, 2015, p. 161). O M21 tem atuação na região do Vale do Jaguaribe, onde se insere a Chapada do Apodi, e é uma articulação política que envolve a Cáritas Diocesana de Limoeiro do Norte, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), a Associação de Moradores do Tomé, o Sindicato de Funcionários Públicos de Limoeiro (SINTSEM), a Coordenação Nacional de Lutas (CONLUTAS), entre outros.

No percurso destas organizações sociais, também se desenvolveu no Acampamento Zé Maria do Tomé o Grupo de mulheres *Mãos que Criam*, cuja finalidade é apoiar as diversas atividades produtivas por elas desenvolvidas tanto na agricultura como artesanal, e sua participação organizativa na comunidade.

Um dos problemas que o acampamento vem enfrentando é o risco de desapropriação da terra, sendo que as terras ocupadas representam esperança para os camponeses. Em uma das vistas ao acampamento, uma das moradoras retratou a importância do acampamento Zé Maria, para ela “representa luta e resistência, e um futuro melhor para mim e minha família”.

O contato com a Chapada foi propiciado através do Projeto de Extensão *Escola, Meio Ambiente e Vida: Reconstruindo Saberes e Caminhos*. Esse projeto tem como objetivo possibilitar experiências

formativas com os(as) moradores(as) da Chapada do Apodi em Limoeiro do Norte e Quixeré, em particular com os(as) trabalhadores(as) do campo e jovens do acampamento Zé Maria do Tomé sobre a educação do campo e suas inter-relações com a educação popular e a agroecologia; além de contribuir na formação de uma consciência político-social aos formandos(as) do curso de Pedagogia da FAFIDAM/UECE e na realização de uma práxis universitária, através de uma extensão popular que inclua os(as) oprimidos(as) e promova a reorganização da cultura.

O objetivo deste artigo é relatar e analisar as atividades do Grupo de Mulheres *Mãos que criam* e suas inter-relações com a produção agroecológica, no Acampamento Zé Maria do Tomé. Como objetivos específicos, destacamos: (1) evidenciar a relevância do grupo na vida das mulheres envolvidas; (2) abordar a importância da agroecologia para um modelo de produção agrícola sustentável, que preserve o meio ambiente; e (3) identificar as dificuldades que existem para a transição agroecológica, evidenciando as iniciativas realizadas para a sustentabilidade do meio ambiente e para o fortalecimento da Reforma Agrária. O estudo reveste-se de importância tanto por se coadunar ao tema da XXIV Semana Universitária da UECE *Sustentabilidade Ambiental: conexão entre ser humano e natureza*, como também por visibilizar as iniciativas das mulheres; e, nesse momen-

to político, evidenciar a Universidade como uma das protagonistas, através de seus projetos de extensão, na luta pela preservação do meio ambiente.

2 METODOLOGIA

Este trabalho é resultado dos estudos e das práticas que foram proporcionadas a partir do Projeto de Extensão *Escola, Meio Ambiente e Vida: Reconstruindo Saberes e Caminhos*, que nos permitiu uma aproximação com o acampamento, assim como conhecer as suas lutas e seus desafios. Inicialmente, fomos até o acampamento com o intuito de apresentar o nosso estudo e conhecer a realidade em que acampamento os assentados e assentadas estão inseridos. O primeiro contato com o grupo das mulheres aconteceu no Dia Internacional da Mulher, em 08 de março de 2019 (Figura 1), quando ocorreu no acampamento uma programação especial para celebrar essa data tão importante. Faz parte de uma das tradições do acampamento, assim como nos encontros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), nas suas reuniões, contar com algumas simbologias significativas, como a utilização das bandeiras tanto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST, e de outras bandeiras que representam a resistência.

Figura 1 - Comemoração do Dia Internacional da Mulher



Fonte: Wesley Rebouças.

O encontro iniciou com uma mística, sendo essa outra tradição do MST na luta pela terra. Explica Carvalho (2006, p. 106) que “a mística encoraja, mobiliza sentimentos de resistência, de animação e disciplina para o convívio coletivo. Em todos os atos dos movimentos ela está presente, e é criada pelos militantes com a linguagem do teatro, a música, a poesia, o cordel para refletir sobre si mesmos e suas lutas”. Nesse encontro, o tema da mística foi sobre o empoderamento feminino.

Em seguida, alguns camponeses retrataram a importância das mulheres e fizeram a distribuição de flores para todas as mulheres presentes. O encontro prosseguiu tratando sobre a reforma da pre-

vidência, o índice de violência contra as mulheres, os tipos de violências, a importância da participação das mulheres nos encontros, e o sistema agrário agroecológico. Esse momento de conscientização é muito importante, pois como assevera Paulo Freire (1979, p. 28), “[...] eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não penetro para conhecê-la. [...] quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos”.

Em todas as reuniões foi construída uma ata para assinatura de cada integrante presente, e uma das representantes do Grupo das Mulheres anotava os assuntos discutidos nas reuniões para os ausentes se informarem sobre o que foi retratado na reunião anterior. Nos encontros são discutidos as próximas atividades que o Grupo das Mulheres vai participar e dos projetos que serão desenvolvidos no decorrer da semana.

A metodologia do nosso artigo foi desenvolvido a partir de leituras sobre educação do campo, conceito de identidade dos movimentos sociais, luta dos Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e sobre o feminismo. Além de visitas ao acampamento e de diálogos com os acampados, tivemos a participação da feirinha do grupo das mulheres (figuras 2 e 3), sendo essa a venda de produtos artesanais como: peças de crochê, comidas caseiras e produtos

agroecológicos. Por diversas vezes, a feirinha ficou exposta na praça da igreja Nossa Senhora de Fátima, da comunidade do Tomé; na Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), em Limoeiro do Norte, no evento II (RE)Existência: Escritas e Vivências Femininas (REFIV) nos dias 12 a 14 de março de 2019; na IX semana Zé Maria do Tomé, de 29 de abril a 05 de maio de 2019; no II Encontro de Economia Política e Educação, nos dias de 20 a 22 de agosto de 2019; e no evento do II Encontro Transdisciplinar de Gênero, Raça e Subjetividade, de 26 a 29 de agosto de 2019, onde uma das representantes do Grupo de Mulheres *Mãos que Criam* ministrou um minicurso sobre feminismo e a importância das mulheres nas lutas pela terra.

Figuras 2 e 3 - Feirinha na Cidade do Tomé e na FAFIDAM, no evento Economia Política





Fontes: Mila Silva e a página do Facebook “Mãos que Criam”.

Além da feirinha das mulheres, contamos também com a participação da Feira Agroecológica, produtos orgânicos produzidos e vendidos pelos próprios moradores do acampamento.

Figuras 4 e 5 - Participação da Feira Agroecológica e a feirinha das mulheres na Semana Zé Maria do Tomé, na FAFIDAM





Fonte: Página do Facebook “Mãos que Criam”.

No decorrer da pesquisa do projeto, foi realizado um questionário semi-estruturado com perguntas abertas com as representantes do Grupo *Mãos que Criam*, e uma entrevista semi-estruturada com perguntas abertas com senhora Maria de Jesus, que é uma das principais representantes femininas da luta pela terra no Ceará e uma das responsáveis pela direção local do MST, já tendo sido dirigente nacional do Movimento. O questionário contou com 6 (seis) perguntas, estando relacionadas com a importância do grupo de mulheres para a vida das acampadas. A entrevista contou com 5 (cinco) perguntas, tendo como foco a importância das mulheres na luta pela terra e sobre a agroecologia.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Antes de realizar a análise dos questionários, precisamos entender a importância das lutas das mulheres por reconhecimento, valorização, e pelo fim da opressão causada pela sociedade patriarcal, essa que vem se consolidando desde os primórdios da existência humana. Vejamos o que nos diz Cisne (2013) sobre tal temática:

Posteriormente à propriedade privada, as formações sociais tornam-se predominantemente patriarcais, pautadas na superioridade masculina e no direito do homem sobre a mulher, filhos(as), escravos e bens materiais ligados a produção. Se não temos dados históricos com os quais podemos provar que é com a propriedade privada que ocorre a origem da subordinação da mulher, não temos dúvida que, a partir dela, o patriarcado se torna uma grande determinação estrutural (Cisne, 2013 apud Silva, 2019, p. 121-122).

Com isso, percebemos que a sociedade na qual vivemos ainda há uma maior valorização do sujeito homem, este visto como detentor do poder familiar, político, econômico e social, pelo simples fato de ter nascido homem, em que seu sexo se sobrepõe ao da mulher, essa tida como submissa e propriedade do homem, considerando-a inferior e fraca. Silva (2019) expõe que:

A história demonstra mulheres direcionadas e silenciadas com a retórica utilizada pelo sistema patriarcal, reproduzindo aquilo que sob hipótese alguma irá lhes beneficiar, pelo contrário, fortalecerá a repressão empregada ao sexo feminino numa sociedade sexista e classista, que tende a tratar diferentemente cada sujeito (Silva, 2019, p. 25).

As mulheres, numa constância de lutas e revoluções, visando o reconhecimento humano, valorização do trabalho e participação políticas, se deparam com o machismo causado pela sociedade patriarcal, instalado na nossa realidade cotidiana. A cartilha do Grupo de Trabalho de Políticas de Classe para questões de Classe, Gênero e Diversidade Sexual, GTPCEGDS (2017), do Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES-SN) aborda que:

A partir do machismo, como um sistema de representação-dominação, as relações de gêneros são mistificadas e hierarquizadas. Neste sentido, todo processo educacional na nossa sociedade, seja no âmbito doméstico ou fora dele, carregará essa hierarquização. (Al-Alam et. al., 2017, p. 39).

Sendo assim, trazemos um pouco da luta e da importância do feminismo, que nada mais é que a luta das mulheres por igualdade, valorização e humanização perante o sistema patriarcal. Percebemos que o feminismo é muito confundido com o machismo, não havendo o entendimento de que as mulheres participantes dessa luta só buscam estar no mesmo pé de igualdade das

pessoas do sexo masculino, detentores de privilégios. O feminismo é um ato político e filósofo do qual se luta justamente para o fim dessa ideologia machista e patriarcal de um gênero se sobressair ao outro, buscando a concretização de uma sociedade mais justa e igualitária.

Quando os camponeses vão para os acampamentos, eles carregam muitas esperanças e inseguranças, mas é no acampamento onde eles se identificam como seres de lutas contra um sistema desigual e opressor na qual encontramos atualmente. As mulheres percebem que o seu papel na sociedade vai muito além de cuidar da família e do lar, se libertando das ideologias patriarcais, tornando-se ativistas junto com seus cônjuges e companheiros de luta.

Nas lutas do MST, a segregação de gênero não deveria acontecer, já que tanto os homens quanto as mulheres lutam com os mesmos vieses; todos juntos fortalecem o movimento, a fim de conseguirem melhores condições para trabalhar com a agricultura e terem acesso a terra. Vejamos o que fala Maria de Jesus na entrevista realizada com as acampadas:

O MST é uma organização de famílias e nós dizemos que sem a participação das mulheres a luta vai pela metade. Então, as mulheres têm um papel muito importante na luta pelo direito e acesso à terra e a nossa participação tem sido fundamental, principalmente aqui no Estado do Ceará. Onde nós também construímos lado a lado com nossos companheiros essa luta, a conquista e o trabalho na terra.

Dentro das lutas do MST, as mulheres também enfrentam algumas dificuldades. Uma das reivindicações é a busca das mulheres para conseguirem lutar e serem valorizadas como sujeitos participantes ativos e políticos na luta. Podemos perceber isso na fala de uma das representantes do Grupo das Mulheres e participante dos MST na Chapada do Apodi, quando ela explica o surgimento do grupo das mulheres:

O grupo começou a partir de uma necessidade que eu vi de divulgar a comunidade, né? nas outras comunidades a ir a fora. Na própria sede em Limoeiro do Norte se dizia que no acampamento só tinha homens e marginais, a partir daí a gente quis formar o grupo pra fazer o nosso trabalhos, né? os nossos artesanatos e sair demonstrando nas comunidades, a partir da ir formou o grupo e nós vai pras feiras nas comunidades.

Mesmo as mulheres sendo ativas nas lutas, continuam sendo esquecidas, já que na nossa sociedade, em que a mulher carrega o peso de ser o objeto-troféu, devendo ficar em casa para cuidar do lar e das crianças, ainda não é vista como um ser militante que sai à rua e vai à luta pelos seus direitos. Infelizmente, vivemos em um mundo onde o machismo ainda está muito presente. No MST não é diferente, a própria Maria de Jesus retrata as dificuldades de participar da luta pela terra sendo mulher. Ela diz:

Existe claro tem muitos desafios, nós reafirmar o nosso papel de mulher na política não é fácil, eu lembro quando eu tive a minha primeira filha há 24 anos atrás, um dos companheiros da direção me disse assim: quando é que você vai pedir pra sair do movimento?, eu disse, pois eu vou ser uma mãe militante. A tarefa de ser mãe é um desafio na luta. A tarefa, né? de compartilhar a terra também, então são muitos desafios que as mulheres têm na luta pela terra. Outro desafio é a questão do machismo porque, né? pra muitos homens, imagina uma mulher principalmente quando a gente assume as tarefas como a Direção Nacional do MST, então, é um grande desafio, então, eu tive a oportunidade de ter 8 anos dessa instância, então, não foi fácil esse período, mas a gente mostra a nossa garra, a nossa força quanto mulher no enfrentamento da luta de classe.

As mulheres têm uma grande importância na luta pela terra, principalmente pelo fato que elas compreendem a significância do ato de luta. Freire (1979) diz que “a conscientização não é uma varinha mágica para os revolucionários, mas uma dimensão de base de sua ação reflexiva” (FREIRE, 1979, p. 05). Como existe a reflexão e a compreensão da importância da luta, as mulheres passam a serem sujeitos ativos na luta e não massa de manobra, como podemos notar na fala da Maria de Jesus:

A importância das mulheres acontece em todos os momentos, desde da organização da permanência no acampamento, né? desde dos plantios, na participação do enfrentamento principalmente se o acampamento vem sofrendo ameaça de despejo, então, as mulheres têm um grande papel de resistência ativa, né? dentro dos acampamentos. Na produção agroecológica, nós mulheres temos mais facilidade de ter consciência dessa produção, então a gente faz o enfrentamento todo o dia, né? porque o que está posto pelo o capital, é que nós temos que aderir e subordinar ao modelo do agronegócio, então nossa resistência ativa é permanente e as mulheres têm um papel muito importante nessa resistência, porque quando elas têm a consciência da agroecologia elas não recuam, elas enfrentam, permanecem e avança nessa conquista também do nossos territórios camponeses.

No Acampamento Zé Maria do Tomé, as mulheres criaram o Grupo “Mãos que Criam” para se reunirem não somente para produzir, mas também para terem um momento de discussão sobre os assuntos que estão acontecendo no mundo, e para fortalecer a luta e a importância da mulher, já que o seu papel não se restringe somente a cuidar do lar. Sobre a importância desse momento, Freire (1979) aborda que “Se os homens não fossem ‘entidades conscientes’, capazes de atuar e perceber, de saber e recriar; se não fossem conscientes de si mesmos e do mundo, a idéia de conscientização não teria nenhum sentido”.

Para entendermos a importância da criação de um grupo feminino e também o papel das mulheres no acampamento Zé Maria do Tomé, traremos um questionário que foi realizado com duas acampadas que são participantes e fundadoras do Grupo de Mulheres “Mãos que Criam”, mostrando as suas visões sobre o movimento e as contribuições do grupo de mulheres.

Quando foram questionadas sobre o tempo de permanência no acampamento, ambas responderam que estão no acampamento há 5 anos. Sobre o tempo de participação que as mesmas possuem no grupo de mulheres da Chapada, obtemos a mesma resposta, elas estão de 1 a 6 anos, ou seja, desde do início do grupo, que foi em fevereiro de 2018, pois foram elas que contribuíram na formação do grupo de mulheres.

Ao serem interrogadas a respeito da importância que o grupo de mulheres tem para elas, a entrevistada Margarida relatou: “A importância para mim é de fortalecer junto com às outras companheiras para trabalharmos e divulgar nossos artesanatos, e nos unir seguimos participando da construção da nossa comunidade, no meio de tanto preconceito e machismo”. Já a outra entrevistada, Roseli, a fala dela é diferente: “A importância do grupo pra mim é que eu posso mostrar e até vender minhas coisas que antes era bem difícil pra vender”.

Podemos perceber traços do discurso feminista na fala de ambas as acampadas, na busca de independência econômica, de visibilidade e união femini-

na na luta pela terra e contra o preconceito, tanto no viés de gênero quanto do ser uma Sem Terra, já que algumas pessoas enxergam os Sem Terra como invasores de terras. Essa é a imagem que, muitas vezes, é retratada nas mídias.

Em relação às motivações para a participação no grupo das mulheres, ambas as acampadas seguiram uma linha parecida de resposta, focando na unificação da força feminina e também na valorização do gênero feminino dentro e fora do próprio acampamento. Podemos perceber tal unificação, tanto na fala da entrevistada Margarida, que diz que “o que me motiva é o companheirismo das outras, a força de vontade de cada é a certeza que estamos do lado certo”; como também na fala da entrevistada Roseli, que relata que “o motivo de formar o grupo foi mostrar pra sociedade que no acampamento não tinha só homens e marginais como era falado e também poder mostrar que as mulheres também trabalha”.

Nos grupos das mulheres, uma das atividades realizadas é o momento de formação, na qual são tratados assuntos atuais, normalmente realizado por alguns dos colaboradores dos acampados. Foi a partir desse encontro de formação que as mulheres passaram a enxergar que os papéis delas não são restritos, podendo participar também da produção agroecológica, e que a participação delas não se limitava às tarefas de casa, como foi retratado por uma das acampadas no Dia Internacional da Mulher. A

mesma acampada revelou que quando foi questionada em casa das suas atividades domésticas, ela disse ao seu cônjuge que “não é pelo fato de ser mulher que eu tenho que virar empregada de homem nenhum”. Sobre a importância desse momento de formação, Maria de Jesus retrata:

Então, nós mulheres nos organizamos em grupos na maioria dos acapamentos e assentamentos, onde a gente debate nosso papel da mulher na política, na organização, nas lutas pela a reforma agrária, pela educação pública, então, pelo nossos direitos à saúde, então, nós temos um processo organizativo permanente que acontece, mas também às mulheres também se organizam para produzir, né? organizar a produção de artesanato e a produção agroecológica, como também é uma conquista, né? dentro da resistência.

Perguntamos também se o grupo das mulheres fez alguma mudança na vidas das acampadas, e obtivemos as seguintes respostas: a acampada Margarida disse que “Sim, eu cresci muito profissionalmente nós artesanato, eu sempre fiz, mas não tinha tanta valorização”; e a acampada Roseli disse também que “sim muita mudanças como por exemplo poder ver e mostrar pras outras mulheres qual seu valor na sociedade e também sou muito feliz por fazer se aproximar as mulheres que era um pouco distante umas das outras”.

Podemos notar na falas de Margarida e Roseli o enfoque na união das mulheres do acampamento e a necessidade da visibilidade feminina na luta do MST, como ser ativo, participativo e de suma importância no crescimento das mesmas.

Ao fazer uma análise geral das respostas das acampadas, podemos comprovar o que foi dito anteriormente, quanto à existência do machismo fora e dentro da própria luta pela terra e da agricultura familiar. Percebemos, também, que as falas das acampadas são carregadas de traços de discursos e objetivos do feminismo. Utilizando como referência o estudo da autora Silva (2019), averiguamos como as mulheres buscam mudanças e quebras de paradigmas em meio a uma organização ainda patriarcal; assim pode-se notar que:

As mulheres compreenderam o quão poderiam a partir da organização, alcançar transformações em seu meio, uniram-se para irem à busca dos seus objetivos, partindo da compreensão da desigualdade entre sexo feminino e masculino como algo estrutural e ocasionada por um sistema, o qual uma vez construído, poderia ser desconstruído, de modo a extinguir todo tipo de opressão (SILVA, 2019, p. 41).

Embasando-se ainda nas falas das voluntárias do questionário e na entrevista realizada, percebemos a relevância e a importância da fundação e permanência do Grupo de mulheres *Mãos que Criam* na vida

cotidiana e social das envolvidas, tanto na construção do ser mulher do campo e também o seu papel, como também ser uma mulher Sem Terra.

Constatam Carvalho, Silva e Barbosa (2020), é notório o impacto social causado pela criação do Grupo de Mulheres da Chapada, tendo em mente que são mulheres camponesas, que compõem militância do MST, na busca incansável pelo fim do latifúndio da terra, e pela diluição e igualdade dos poderes e direitos enquanto ser social.

Entendemos, assim, que o grupo criado pelas mulheres, moradores e ocupantes do acampamento, nos remete a uma forma de resistência e luta feminista de Mulheres do Campo. Caminhando com um viés de igualdade de gênero e agricultura familiar, todos os acampados lutam contra o envenenamento da terra, da água e dos alimentos, sempre prestando o bem viver harmonioso com o meio ambiente.

Com isso, outra atividade importante realizada pelos moradores no acampamento é a produção agroecológica. A acampada Maria de Jesus define agroecologia como:

Sobre a nossa produção agroecológica, a agroecologia é a condição para a preservação, o cuidados com a nossa biodiversidade da Caatinga, do bioma Caatinga e ela é nessa conjuntura, ela é uma das principais formas de enfrentamento ao modelo do agonegocio. Condição primeira para produzir

agroecologicamente, é o acesso a terra, é o direito a reforma agrária, porque sem a terra a gente não consegue fazer nenhuma produção agroecológica, então, a condição do acesso à terra é a principal questão da produção agroecológica.

Como Maria de Jesus mesmo ressaltou, uma das coisas fundamentais para os acampados para a produção sustentável é acesso a terra, não tem como produzir se não tem onde, principalmente pelo fato que a maioria dos portadores de grandes lotes de terra possui um grande capital. Como descreve Furtado (2002):

A Lei de Terras promulgada em 1850, impediu o seu acesso aos brancos pobres, aos negros e aos imigrantes europeus que começavam a chegar, pois as elites escravocratas exigiam uma grande quantia pela compra das terras públicas assim como a Coroa Brasileira (Furtado, 2002 apud Carvalho, 2006, p. 2).

Alguns moradores do acampamento já trabalharam em empresas do agronegócio e sabem manejar a terra sem fazer a utilização de veneno, por isso que muitos saíram dessas empresas e foram para o acampamento, a fim de trabalharem com a terra da forma que eles gostam e não da forma em que o que predomina é o aumento do capital e não um alimento saudável. Sobre a importância da agroecologia, Maria de Jesus fala:

A Plantação agroecológica também ela tem a sua importância na produção de alimentos saudáveis hoje. Antigamente a gente comia um prato com salada de verdura, com suco de frutas, né? com carne, então a gente se sentia se alimentando, fazendo uma alimentação, né? rica em vitaminas, minerais, proteínas e carboidratos, mas hoje você fazer uma alimentação dessa forma, não te garante que você está se alimentando bem, não te garante, porque você pode está ingerindo, né? alimentos contaminados.

Mesmo sendo muito importante, a produção agroecológica tem alguns fatores que dificultam a plantação, como já foi ressaltado, que não tem como plantar sem ter acesso a terra. Além desse fator, existe outros que atrapalham os camponeses, como descreve Maria de Jesus:

Políticas públicas, porque a questão de desenvolver no Brasil é o avesso, o agronegócio ele tem grandes financiamentos para comprar venenos, para comprar máquinas, para a questões, né? de concentrar a terra, a terra inclusive ela é condição de vamos dizer, ela é como se fosse uma poupança, né? é utilizada nos bancos para especulação financeira, no entanto a agricultura camponesa para nós produzir agroecológica, ser reconhecido tem que ter uma certificação, não está ao avesso? porque quem deveria ter preocupação de se certificar e dizer para a sociedade que os alimentos

estão contaminados por veneno seria os alimentos dos agronegócios e não os alimentos da agricultura camponesa.

O governo investe mais no agronegócio por conta da vasta produção, mas infelizmente não tem como foco um produto saudável, esse que não leve à população adoecer por conta do excesso de agrotóxicos. O agronegócio recebe muito investimento dos bancos mundiais para o aumento da produção, por conta disso muitos agricultores familiares não têm como se manterem e abandonam, já que não tem capital nem para aumentar a sua produção. Assim, os bancos investem mais nas médias e grandes empresas, como bem aborda Maria de Jesus:

Agricultura camponesa ela já tem essa base agroecológica no entanto ela também é afetada pela ofensiva do capital, que quer que os trabalhadores use o mesmo pacote do agronegócio. Então, é condição para nós reafirmar uma luta pela reforma agrária, a lutas por política pública, né? que fomente a agroecologia, né? os seus processos, principalmente no trabalho com a agricultura, nos agroecossistemas na defesa da diversidade e no acesso à terra.

Uma das principais lutas dentro do MST é a busca pela Reforma Agrária. O MST define a reforma como “um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem

fazer produzir e dela usufruir” (MST, 2019, p. 02), redistribuir a posse da terra somente para os grandes produtores e permitir a todos que desejam trabalhar com a terra.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das visitas e das leituras de textos acadêmicos, notamos a importância da luta das mulheres do Acampamento Zé Maria do Tomé na busca de reconhecimento e no enfrentamento do modelo patriarcal, já que é somente através da luta que podemos mudar o cenário atual.

Foi possível identificar a relevância do Grupo das Mulheres “Mãos que Criam” para as acampadas, já que se torna um espaço em que podem trocar conhecimento e produzir os seus artesanatos, além de ser também um espaço de formação que lhes proporciona refletir sobre o papel da mulher na sociedade e fortalecer a Reforma Agrária.

É notório também o viés de organização política que o grupo de mulheres possui, buscando, através dele, a unificação, a valorização da força feminina diante da realidade em que estão inseridas, a perspectiva de luta como pessoas do gênero feminino, a visibilidade como ser ativo e participante da militância pelo direito a terra, e a produção através da agricultura familiar.

O grupo de mulheres também assume a identidade de Sem Terra, essa que ainda é tão carregada socialmente de estereótipos e preconceitos voltados para pessoas acampadas, uma imagem do movimento distorcida nas mídias televisivas e imprensa do país. Portanto, ao construírem uma identidade coletiva, fortalecem o MST, e desmistificam essa falsa imagem veiculada.

Ser mulher sempre vai ser uma forma de resistência, luta e de criar meios com o intuito da valorização das mulheres. Nossa conjuntura política atual nos prova que o simples fato de existir, e de se assumir como mulher, já é uma forma de ir contra toda misoginia e ódio em relação as mulheres. E a criação de um grupo na qual focaliza nesses pontos é uma das maneiras mais notórias de luta.

Através das entrevistas, podemos refletir sobre o agronegócio e da importância da agroecologia não somente para a preservação do meio ambiente, mas também para o consumo de produtos saudáveis, já que não se faz a utilização de agrotóxico; além, também, da relevância da Reforma Agrária para os camponeses, para que assim possam ter acesso a terra para produzir e reivindicar políticas agrícolas de apoio a agricultura familiar.

A luta dos acampados e acampadas do MST na Chapada do Apodi e do Movimento 21 obteve importantes vitórias contra a pulverização aérea. Fruto de toda essa resistência dos movimentos sociais, foi

aprovado, no dia 20 de janeiro de 2019, pela Assembleia Legislativa do Estado do Ceará, e sancionada pelo Governador Camilo Santana, o projeto apresentado pelo Dep. Renato Roseno (PSOL), que instituiu a lei Zé Maria, de nº 16.820, cujo teor proíbe a pulverização aérea de agrotóxicos em todo o Ceará, tornando-se o primeiro estado no Brasil e na América Latina a tomar essa decisão.

Os aprendizados construídos pelas mulheres do acampamento também são aprendizados para as bolsistas do referido projeto de extensão, pois permitem compreender profundamente que a educação pode ocorrer em vários espaços e movimentos sociais, e como futuras professoras podem contribuir para uma escola próxima às lutas da comunidade e envolvidas na defesa da sustentabilidade do meio ambiente.

REFERÊNCIAS

AL-ALAM, Caiuá C. et. al. **Cartilha do GTPCEGDS**. Contra todas as formas de assédio, em defesa dos direitos das mulheres, das/os indígenas, das/os negras/os, e das/os LGBT. Cartilha produzida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES- SN, 2 ed. Brasília, 2017.

ALENCAR, Claudiana N.; CARVALHO, Sandra M. G.; MENDES, José E. Práxis educativa e discursiva no Movimento 21: transgressões de fronteiras e hibridismo emanci-

patório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, Brasília, v.16, n. 2, p. 160-175, 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/les/issue/view/1236>. Acesso em: 24 jun. 2019.

BRASIL. **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária**. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/assentamento>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 11.326, de 24 de julho de 2006**. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111326.htm. Acesso em: 15 ago. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 7794, de 20 de agosto de 2012**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7794.htm. Acesso em: 14 ago. 2020.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha. **Educação do Campo: PRONERA**, uma política pública em construção. 2006. Tese de Doutora em Educação - Universidade Federal do Ceará Faculdade de Educação, 2006.

_____. Resistência, discurso e identidade: extensão e educação popular no Acampamento José Maria do Tomé, Ceará, Brasil. In: ALENCAR, Claudiana N.; COSTA, Maria de Fátima Vasconcelos da; COSTA, Nelson Barros da (org.s). **Discursos, fronteiras e hibridismo**. Fortaleza: Expressão Gráfica Editora 2017.

CARVALHO, S. M. G.; SILVA, M. N.; BARBOSA, L. P. Enfrentamentos e aprendizados: a insurgência feminina no Acampamento Zé Maria do Tomé, Chapada do Apodi-CE. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 20, n. 67, p. 1808-1836, out/dez. 2020.

CALDART, R. et. al. **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, Bernardo Gonçalves. Reforma Agrária. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro,: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 23- 26.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. Disponível: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 01 set. 2019.

_____. **Conscientização: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução de Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eli-seu Cintra. 3 ed. São Paulo:Cortez e Moraes, 1979.

_____. **A importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados. Cortez, 1989.

FREITAS, Bernadete Maria Coelho. **Marcas da modernização da agricultura no território do perímetro irrigado Jaguaribe-Apodi**: uma face da atual reestruturação socioespacial do Ceará. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2010.

G1 CE. **Um em cada três estabelecimentos do campo no Ceará usa agrotóxico**. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2018/07/29/um-em-cada-tres-estabelecimentos-do-campo-no-ceara-usa-agrotoxico.ghtml>. Acesso em: 26 ago. 2019.

GONH, Maria da Gloria (Org.). **Movimentos Sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2015.

MST. No Ceará, Acampamento Zé Maria do Tomé sofre ameaça de despejo. 2018. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2018/11/20/no-ceara-aacampamento-ze-maria-do-to-me-sofre-ameaca-de-despejo/>. Acesso em: 29 ago. 2019.

_____. **Reforma Agrária**. 2018. Disponível em: <http://www.mst.org.br/reforma-agraria/>. Acesso em: 01 set. 2019.

SILVA, Mila Nayane da. **Aprendizados e Insurgências das mulheres na luta pela terra**. Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Estadual do Ceará, Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, Mestrado Acadêmico em Educação, Limoeiro do Norte, 2019.

UECE. Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos. Disponível em: http://www.uece.br/fafidam/index.php?option=com_content&view=article&id=91728:2019-01-19-20-18-00&catid=3:lista-de-noticias&Itemid=1207. Acesso em: 29 ago. 2019.