

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

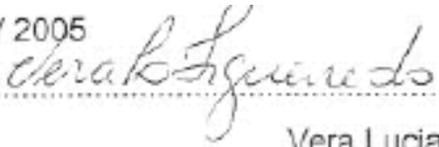
**UNIVERSIDADE NA COMUNIDADE**

Autor: GERUSA ROCHA VANIN

Orientadora: VERA LUCIA XAVIER FIGUEIREDO

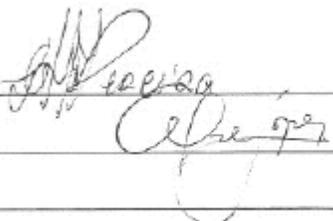
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Gerusa Rocha Vanin e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 20/ dez/ 2005

Assinatura: .....

Vera Lucia Xavier Figueiredo

COMISSÃO JULGADORA:

  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2005

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Vanin, Gerusa Rocha  
Universidade na comunidade / Gerusa Rocha Vanin. -- Campinas, SP:  
[s.n.], 2005.

Orientador : Vera Lúcia Xavier Figueiredo.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de  
Educação.

1. Ensino superior. 2. Extensão universitária. 3. Grupos de trabalho. 4.  
Trabalho 6. Comunidade. 7. Tecnologia educacional. 8. Avaliação institucional. Vera Lúcia  
Xavier Figueiredo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. m.  
Título.

06-043-BFE

**Keywords:** Higher education; Extent in College; Groups, Work; Work; Commonwealth

**Área de concentração:** Educação, Ciência e Tecnologia

**Titulação:** Mestre em Educação

**Banca examinadora:** Profa. Dra. Vera Lúcia Xavier Figueiredo

Prof. Dr. Celso Costa Lopes

Profa. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

**Data da defesa:** 20/12/2005

*Para*  
*Tod@s que sonham,*  
*Que lutam,*  
*Que criam o mundo possível.*

*Para*  
*Mara e Arquimedes*  
*Com muito carinho.*

## ***EU AGRADEÇO...***

A tod@s que fizeram parte da minha trajetória até aqui...

E especialmente,

À minha mãe, que é inspiração para um mundo melhor,

À Vera, pela confiança, pelo entusiasmo e pela orientação,

Ao meu pai, pela fé e pelo carinho,

Aos alunos e alunas que participaram do “Universidade na Comunidade”, pela esperança, pela dedicação e por tudo que me ensinaram,

À Marina, pela amizade e pelo incentivo,

À Vida, pela oportunidade,

E aos que sonham juntos, pela criação das possibilidades de mudanças.

Muito obrigada!

## ÍNDICE

MEMORIAL.....	03
INTRODUÇÃO.....	07
<b>1. O ESPAÇO E O TEMPO DA PESQUISA .....</b>	<b>11</b>
<b>1.1 A Universidade na Sociedade Brasileira .....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 A Extensão na Universidade Brasileira.....</b>	<b>15</b>
<b>1.3 Avaliação Institucional.....</b>	<b>18</b>
<b>2. CONTEXTOS .....</b>	<b>22</b>
<b>2.1 O Atual Papel Social Atribuído à Universidade Pública Brasileira .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 A Unicamp e seus Projetos de Extensão .....</b>	<b>26</b>
<b>2.3 Trabalhos Comunitários Institucionalizados na Unicamp.....</b>	<b>30</b>
<b>3. EXTENSÃO COMO COMUNICAÇÃO DIALÓGICA.....</b>	<b>34</b>
<b>4. METODOLOGIAS.....</b>	<b>41</b>
<b>5. COMEÇANDO... A HISTÓRIA.....</b>	<b>46</b>
<b>5.1 Atividades.....</b>	<b>53</b>
<b>5.2 “O Caminho se Faz Caminhando”.....</b>	<b>63</b>
<b>5.3 Entre Teoria e Prática, os ‘Vales e Picos’.....</b>	<b>68</b>
<b>6. A DIFERENÇA.....</b>	<b>75</b>
<b>6.1. Concepções, Sonhos e Ações.....</b>	<b>77</b>
<b>6.2. Sentimentos e Atitudes.....</b>	<b>86</b>
<b>6.3. Ciência, Tecnologias e Conhecimentos.....</b>	<b>92</b>
<b>7. NOVOS RUMOS.....</b>	<b>99</b>
<b>8. CONCLUSÃO.....</b>	<b>105</b>

9. BIBLIOGRAFIA .....	108
ANEXOS.....	116

## MEMORIAL

É sempre um desafio escrever sobre os próprios conceitos, saberes, interesses e percursos. Exige reflexão. Re-pensar e re-fazer o caminho das mudanças não é tão fácil. Como cheguei até aqui? Por quê? E, principalmente, para quê? Em que momento da minha trajetória acadêmica, profissional e humana essa história começou? Não sei dizer ao certo, mas vou tentar contar uma história interessante e que forneça mais algum sentido para este trabalho.

Minha trajetória profissional é muito recente e mesmo que ela influencie e seja modificada por meus interesses acadêmicos, não é parte essencial no desenvolvimento desse projeto. Ser professora de matemática na Escola do Sítio<sup>1</sup>, que privilegia a formação integral do aluno por meio de relacionamentos respeitosos e amorosos, de trabalhos por projetos interdisciplinares e de aprendizado responsável e comprometido, não pode ser uma prática indiferente e desconectada das minhas outras atividades. E não é, de fato. No entanto, o trabalho com as crianças começou depois do mestrado e tem se desenvolvido junto dele, muito mais como uma consequência do projeto do que como uma motivação para ele.

Começar pelo aparecimento em mim da vontade de ser professora de matemática ou de quando comecei a realizar trabalhos comunitários por convicções e esperanças seria uma análise que se perderia no tempo e ficaria demasiadamente longa. Só vale dizer que os ideais, os sonhos e os interesses que me moveram para realizar este projeto não apareceram de repente, sem fundamento nenhum. São, com certeza, fruto das minhas atividades, dos meus aprendizados e dos meus desejos quando criança e adolescente.

Penso que o melhor é iniciar pelo fato mais importante dessa história, o encontro com a prof.<sup>a</sup> Vera. Foi sua palestra, proferida num evento em Rio Claro, no primeiro ano da minha graduação, que me fez procurá-la dois anos depois com uma idéia de projeto de iniciação científica. O interessante é que minha ida a esse evento foi bastante despretensiosa, apenas para conhecer a Modelagem Matemática. Para minha alegria, quando eu a procurei, ela me acolheu, e desenvolvemos, juntas, um trabalho muito interessante de iniciação científica, que levantou a responsabilidade do professor no processo de aprendizagem do aluno, nesse caso, por meio do ensino de geometria espacial através de projetos dos próprios alunos. Foi um período de muito estudo, muitas descobertas e, principalmente, de entrelaçar nossos sonhos.

E foi justamente nesse ano, 2001, que eu vi nascer o projeto Universidade na Comunidade. No ano anterior eu tinha me matriculado na disciplina de Trabalhos Comunitários, mas não tinha me encaixado em nenhum dos dois projetos existentes na época. Por isso, inclusive, achei fantástica a idéia desse novo projeto. Não só pela idéia, mas também pela coordenação da professora, conhecia sua perseverança, sua coragem, sua iniciativa, sua sinceridade e seu entusiasmo na luta por seus sonhos. Só poderia dar bons frutos.

Meu envolvimento foi, então, com os bastidores, até que, em julho de 2002 resolvemos escrever um projeto de mestrado sobre esse trabalho que estava começando a crescer. Quem acolheu e incentivou essa pesquisa foi a professora Afira Vianna Ripper (LEIA - FE), a quem dedico muitos agradecimentos pela sua co-orientação. A partir daí, acompanhei as reuniões do grupo nos diversos semestres, além de participar dos encontros semanais do “Ciência na Escola” por um ano, que, coordenados pela professora Afira, me ofereceram uma base teórica para o desenvolvimento da pesquisa e o encontro com pessoas muito especiais.

---

<sup>1</sup> Localizada em Barão Geraldo, Campinas, SP. Site: [www.escoladositio.com.br](http://www.escoladositio.com.br)

Desse modo, conheci pessoas, professores(as), alunos(as) e funcionários(as) que desenvolviam suas atividades comprometidos com seus sonhos de uma escola, de uma educação melhores, envolvidos com as necessidades e desejos dos que com eles dividiam a cena.

Concordo com Roseli Fontana quando diz que *“É no movimento, mediado pelo ‘outro’ que aprendemos e apreendemos o vivido, que nos elaboramos, que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e singularizamos-nos”* (Fontana, 2003, pág. 174). É justamente por isso que encontrar cada uma dessas pessoas foi tão importante na minha (trans)formação. E é, também por isso, que quero colocar aqui minha admiração pela professora Elisabete Pereira, que empresta sua garra, sua coragem e a lucidez de todos os seus conhecimentos pedagógicos ao programa Universidade na Comunidade, orientando-me e inspirando-me com seu trabalho.

Não entrarei, agora, nos detalhes de como tudo aconteceu, isso é assunto para logo mais, para o texto principal. Aqui, importa responder às minhas indagações iniciais. Como cheguei até aqui está dito, mas porquê?

Não só porque eu escolhi esse caminho, porque sou convicta da importância do que faço, mas também porque há quem incentive e acredite em meus sonhos, quem escolha caminhar junto assumindo os riscos e colhendo os frutos. E nessa caminhada, não consigo esquecer que três educadoras excepcionais fizeram essa escolha comigo. Além da Vera, que faz projetos brotarem e crescerem de simples idéias, minha amiga Diana, quase minha mãe na universidade, me ensinou os primeiros passos na pesquisa em educação, me apresentou autores especiais e entretemos juntas nossa paixão por Paulo Freire e pela Educação.

A terceira? Minha mãe, Mara, co-responsável pelas minhas convicções, fonte certa de incentivo e amparo, modelo de envolvimento, perseverança e amor pela

Educação do indivíduo. Não com um apoio incondicional, mas com sugestões construtivas, com idéias importantes, apresentando-me educadores conscientes e responsáveis mostrou-me que é preciso e possível mudar para melhor as situações encontradas.

E, afinal, a questão: para quê? Com isso, tento responder qual o sentido dessa dissertação, o que espero desse trabalho. Penso que fazer essa pesquisa e olhar com um pouco de critério para o percurso do “Universidade na Comunidade” possibilitou a mim e à Vera uma melhor compreensão do trabalho e novas formas de conduzi-lo, o que em si já justifica sua existência. Mas também espero, com ele, contribuir para que as iniciativas de trabalhos comunitários e de extensão na Unicamp se fortaleçam e comecem a ser documentadas. Além de ser motivo para nos encontrarmos, pelo menos duas vezes, para conversar e refletir sobre esse trabalho (o que é bastante prazeroso para quem é apaixonado pelo que faz), mas ainda espero que outras pessoas também se interessem pelo tema e o consultem.

Espero, enfim, que qualquer um que tenha algum tipo de contato com o trabalho ou com a dissertação sinta-se tocado pelo sonho que nos move, de uma educação mais humana, que desperte potencialidades, que zele pela auto-estima do educando tanto quanto pelo conteúdo científico, que o ampare e lhe dê condições de sonhar e de lutar, e que seja um propagador da idéia.

*“Eu não tinha qualquer outra saída a não ser amar as pessoas – isso é, amar as pessoas, acreditar nas pessoas, mas não de uma forma ingênua. Para ser capaz de aceitar que todas essas coisas que as pessoas fazem são boas só porque as pessoas são pessoas? Não, as pessoas também cometem erros. Não sei muitas coisas, mas é necessário acreditar nas pessoas. É necessário rir com elas, porque se você não fizer isso, não poderemos aprender com as pessoas e, ao não aprender com as pessoas, tampouco posso ensiná-las”. (Horton & Freire, 2003, pág. 228)*

## INTRODUÇÃO

Esta pequena introdução tem apenas o objetivo de esclarecer como o texto está organizado, para que sua leitura seja mais compreensível e eficiente. Lembrando que este trabalho tem como motivação e objetivo discutir a contribuição de atividades como os trabalhos comunitários na formação dos graduandos, tentamos responder perguntas tais como: de que modo esse trabalho vem acontecendo na Unicamp e por quê? Responde a que demandas sociais? E, a partir delas, documentar, compreender e avaliar o programa “Universidade na Comunidade” por meio das falas dos graduandos e professores envolvidos.

O primeiro capítulo está dividido em três itens. Os dois primeiros são textos introdutórios, com breves anotações históricas, sobre a universidade no Brasil e sobre a extensão nessas universidades. Apenas para nos situar no tempo e espaço nos quais vamos desenvolver nossa conversa. E onde começamos, inclusive, a esboçar nosso conceito de extensão universitária. O terceiro é um estudo sobre o tema ‘avaliação institucional’, que se tornou necessário à pesquisa em consequência do objetivo de avaliar o nosso próprio trabalho dentro da Unicamp. Fazemos, por isso, uma série de considerações a esse respeito e definimos os nossos objetivos e nossos fundamentos ao avaliar.

Depois dessas definições gerais, no segundo capítulo, é necessário estabelecer o referencial que adotamos para tratar da universidade pública brasileira, seus atuais papéis/funções. Dentro desse referencial, vamos situar a pesquisa na Unicamp, dando a conhecer em que processo de mudanças está a disciplina em que trabalhamos e estabelecendo sobre que parâmetros institucionais ela se encontra.

No capítulo três, de posse de todas essas informações, vamos, finalmente, esclarecer e desenvolver o conceito de extensão como *comunicação dialógica*. Parte

fundamental do trabalho, em que estão esclarecidas as bases sobre as quais se sustentam nossas práticas no programa. No final desse terceiro capítulo, explicitamos a formação que desejamos oferecer ao graduando, que tipo de educação e de profissional esperamos alcançar com esse trabalho e como a extensão comunitária pode contribuir para isso.

No capítulo seguinte, abordamos a metodologia em que se pautou a pesquisa, iniciando pela definição clara do nosso objetivo. Pretendendo levantar dados qualitativos, pouco acessíveis por se tratarem de percepções individuais dos graduandos, o paradigma indiciário mostrou-se o caminho mais adequado. Como, porém, esse caminho metodológico só foi conhecido durante a qualificação dessa dissertação, pensamos ser oportuno falar mais especificamente dele no final, tentando mostrar ao leitor como nós mesmas o vimos surgir em toda a pesquisa. Também colocamos os métodos de trabalho na disciplina, apoiados no referencial teórico da pesquisa-ação, as narrativas em grupo, os registros em relatórios individuais, os diálogos através de comentários, perguntas e sugestões.

Somente depois de estabelecidos esses fundamentos, começamos a contar a história do “Universidade na Comunidade” e a mostrar e avaliar o trabalho desenvolvido. Iniciamos o quinto capítulo pela formação do grupo de professores e apresentação do projeto, passando pelos motivos pelos quais os graduandos escolhem fazer parte desse grupo e pelo modo como as orientadoras direcionam todos os desejos e vontades.

No primeiro item do mesmo capítulo, descrevemos algumas atividades desenvolvidas pelos graduandos na escola, como por exemplo, aulas de xadrez, de educação sexual, sobre a Revolução Industrial, o Iluminismo, confecção de um fogão solar, de pôsteres e artigos científicos, sem considerarmos a ordem cronológica em que aconteceram.

Como não poderia deixar de ser, refletimos, no segundo item, que “o caminho se faz caminhando”, ou seja, que não é possível planejar todos os passos, determinar todas as atividades que serão realizadas, é necessário deixar o trabalho se desenvolver com a contribuição de cada um. E mostramos como essa dinâmica vem acontecendo ao longo do projeto, explicitando mais especificamente as atividades realizadas nos primeiros encontros com o grupo em cada semestre e uma das ferramentas utilizadas durante a disciplina, o teleduc. Com isso, queremos deixar claro que não só os graduandos encontram algo novo e desafiador a cada semestre, mas nós também e, assim, vamos todos construindo o trabalho.

Nesse caminhar temos períodos de “vales e picos”, quer dizer, momentos de intensa atividade e outros de menos, mas todos eles são bem aproveitados, inclusive para refletir sobre nossos sentimentos, abrir novas frentes de trabalho, repensar objetivos. Entretanto, em qualquer um deles, há uma produção muito interessante de saberes sobre o que fazemos, tanto pelos graduandos quanto pelas professoras. Por isso falamos, também, sobre a relação entre teoria e prática nesse trabalho, no terceiro e último item do quinto capítulo.

O capítulo seis é onde desenvolvemos nosso maior objetivo, ou seja, analisamos mais especificamente a influência/contribuição do trabalho comunitário na formação dos graduandos que participaram do projeto, por meio de seus próprios depoimentos. Chamamos esse capítulo de “a diferença”, porque queremos com ele, justamente, procurar a diferença que esse trabalho tem feito na formação de cada um. Está dividido em três partes. Na primeira, “concepções, sonhos e ações”, procuramos mostrar o engajamento e a disposição desses jovens, os sonhos e desejos com que se apresentam, as transformações em suas visões sobre a escola pública e seus personagens e os saberes advindos dessa experiência.

Mas, descobrimos, nessa luta pelos sonhos, sentimentos que nos invadiam, confiança, frustração, raiva, indignação, alegria, satisfação pessoal, esperança, ‘paciência impaciente’, e que precisavam ser trabalhados e acompanhados de atitudes racionalmente corajosas, processo que está exposto na segunda parte, “sentimentos e atitudes”. E não podendo esquecer a ciência e a tecnologia, que serviram como espaço para integração e produção de saberes nesse envolvimento entre a Universidade e a Escola, proporcionando importantes conquistas para a formação de todos os envolvidos, traçamos esse enredo na terceira parte, “ciência, tecnologias e conhecimentos”.

No capítulo sete, retomamos o paradigma indiciário e as justificativas do seu uso, além de colocarmos alguns desdobramentos do programa após o término do “Ciência na Escola”, contando sobre as novas frentes de trabalho na EE Aníbal de Freitas e na EE Barão Geraldo de Rezende. Também pensamos ser oportuno colocar as nossas percepções sobre a evolução profissional dos professores da escola e dos nossos próprios alunos, que se mostram multiplicadores das idéias debatidas no programa. Por fim, no último capítulo, tecemos alguns comentários finais retomando nossas perguntas iniciais e levantando alguns novos questionamentos para o futuro.

Ainda uma informação é de suma importância. Todos os relatos utilizados aqui foram escritos para a avaliação da disciplina, tendo sido autorizada pelos próprios graduandos a identificação deles com nome, faculdade e semestre que cursavam na época.

# 1. O ESPAÇO E O TEMPO DA PESQUISA

## 1.1 A Universidade na Sociedade Brasileira

“se pudéssemos dizer nós (...) talvez nos perguntássemos: onde estamos? E quem somos na universidade em que aparentemente estamos? O que representamos? Quem representamos? Somos responsáveis? Do quê e para quem? Se há uma responsabilidade universitária ela começa pelo menos no instante em que se impõe a necessidade de ouvir essas questões, de assumi-las e de responder a elas. Esse imperativo da resposta é a primeira forma e o requisito mínimo de responsabilidade. A própria não-resposta se carrega *a priori* de responsabilidade”. (Jacques Derrida *in* Goergen, 2002)

É a partir dos questionamentos acima que queremos começar a refletir sobre a nossa atuação dentro da universidade e a refletir sobre que contexto ela existe. Muitos trabalhos têm sido realizados no sentido de resgatar o contexto de implantação da universidade no mundo e, particularmente, no Brasil. Quais eram suas diretrizes, a que funções se propunha, como se desenvolveu e chegou à instituição que hoje conhecemos<sup>2</sup>. A nossa intenção ao trazer um pouco dessa história para este trabalho é conhecermos o lugar de onde falamos e qual a nossa responsabilidade por estar nesse lugar.

A Educação Superior brasileira surge, no século XVIII, para atender às necessidades profissionais da elite social do país e para manter a ordem social com atividades diretamente úteis ao Estado, com bastante influência do modelo francês.

É só na década de 30 do século passado, que teremos uma instituição de universidade e, em abril de 1931, foi criado o Estatuto das Universidades Brasileiras, que estabelecia no primeiro artigo dos “Fins do Ensino Universitário”:

“O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral; estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de atividades que requerem preparo técnico e

---

<sup>2</sup> Para esse fim, ver GURGEL, Roberto M. *Extensão Universitária – comunicação ou domesticação?* São Paulo: Cortez, 1986. FAGUNDES, José. *Universidade e Compromisso Social: extensão, limites e perspectivas*. Campinas: editora da unicamp, 1986.

científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade”.

O que firmou uma idéia de universidade que assegurasse o desenvolvimento da pesquisa no país.

Na década de 60 do século passado, a Unicamp seguiu essa diretriz, e se tornou uma instituição com investigação científica sólida e avançada. Concentrando suas atividades de conhecimento em um só campus, a Unicamp integraria interdisciplinariamente a pesquisa, o ensino e a extensão<sup>3</sup>. Segundo Zeferino Vaz, seu fundador e reitor por 12 anos:

“... a universidade não pode dedicar-se apenas ao ensino profissional, à investigação científica e ao conhecimento da filosofia e da estética. No conjunto heterogêneo dos cursos que a compõem ela há de criar uma unidade espiritual através da cultura de orientação humanística, dirigindo a formação da personalidade de seus alunos no sentido de criar neles uma consciência nacional, assim como para o enaltecimento dos valores morais que se oponham à crescente mecanização do espírito e ao utilitarismo frenético de nossos dias”. (apud Meneghel, 1994, pág. 149)

O primeiro e mais claro compromisso da universidade brasileira é com o ensino. A LDB (Lei 9394/96) entende que a responsabilidade da universidade na formação do graduando contempla o desenvolvimento do pensamento reflexivo, do espírito científico, da sua participação na sociedade brasileira, do conhecimento do meio em que vive e dos problemas regionais e nacionais, de uma relação de reciprocidade com a comunidade e da sua capacidade de enfrentar as transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições do exercício profissional.

---

<sup>3</sup> Informações da dissertação de mestrado de Jamile Cristina Ajub Bridi, *A Iniciação Científica na Formação do Universitário*, Unicamp, 2003.

Embora o ensino e a pesquisa sejam importantes funções sociais, o compromisso da universidade não pode se restringir àqueles que a ela têm acesso. Ela precisa estar comprometida com toda a sociedade da qual faz parte e pela qual foi criada. Atualmente, é a extensão que complementa essas funções e aproxima a comunidade e a universidade. Sobre a responsabilidade de quem está na universidade, nos fala Pedro Goergen nos seguintes termos:

“A razão porque considero este conceito [de responsabilidade] da mais alta relevância é porque nele ressoam forças, esperanças, vontade e autonomia. Responsabilidade não é algo imposto de fora por força de alguma lei ou norma, mas uma atitude assumida em decorrência da consciência de certos valores e princípios. (...) Neste sentido, podemos dizer que ensinar e pesquisar devem ser gestos responsáveis”. (Goergen, 2002, pág. 70)

A razão de a universidade existir é o indivíduo humano e a coletividade humana, por isso seu projeto deve proporcionar o desenvolvimento integral de cada um e não apenas eficiência acadêmica ou de mercado. Geralmente, quando se fala da função da universidade na sociedade pensa-se nos serviços que ela pode lhe prestar, incrementando o modelo vigente. O sentido da universidade não se restringe a isso. É preciso começar a desvendar as contradições dentro da instituição, a discutir os valores e princípios sobre os quais vivemos, julgamos e agimos. Muitos trabalhos sugerem que a universidade necessita de novos rumos, mas precisamos trazer essas idéias para dentro da universidade para que as *“sementes germinem e dêem origem a um novo projeto de universidade adequado aos tempos de hoje”*. (Idem, pág. 78)

O ensino e a pesquisa nunca são atividades neutras, são também políticas e éticas.

Por isso, *“o sentido social da universidade não pode ser preenchido pela prestação de serviços à comunidade, mas deve ser inerente, antes de mais nada, à própria pesquisa e ao ensino”*. (Idem, pág. 79, nota)

Podemos concluir, então, que quando se coloca a extensão universitária como prestação de serviços à comunidade, ela ganha um sentido provisório, como instrumento e não como função da universidade. Isto, porque não se pretende que a universidade continue distanciada da realidade social e a “visite” através de cursos, pretendendo *estender* às populações menos favorecidas os bens advindos de suas atividades. O que se quer é que a Universidade esteja comprometida com a comunidade em todas as atividades que realiza, no ensino, na pesquisa e, compreendida de outra forma, na extensão.

Para tanto, consideramos extensão como comunicação, como o diálogo entre universidade e comunidade, como assinala Paulo Freire em “Extensão ou Comunicação?” (1977). Roberto Gurgel, fundamentado nos mesmos princípios, diz que a universidade precisa “aprender a ler” concretamente a realidade do povo, precisa “*assumir uma postura de parceiro da construção de uma sociedade nova*”. (Gurgel, 1986)

O presente trabalho, dentro das propostas atuais das funções da universidade brasileira e das atividades desenvolvidas na Unicamp, apresenta uma possibilidade de integração entre ensino, pesquisa e extensão, atendendo às responsabilidades diante da formação do aluno de graduação e das necessidades da comunidade. Para isso, traçamos um pequeno histórico da extensão e do seu significado nas universidades brasileiras, finalizando com o ideal de extensão que norteia este trabalho.

## 1.2 A Extensão na Universidade Brasileira

*Discurso*  
*Venho de longe e vou para longe:*  
*mas procurei pelo chão os sinais do meu caminho*  
*e não vi nada, porque as ervas cresceram e as serpentes andaram.*  
*Pois aqui estou, cantando.*  
*Se eu nem sei onde estou,*  
*como posso esperar que algum ouvido me escute?*  
Cecília Meireles

Segundo o trabalho de Roberto Gurgel (1986), há duas vertentes para a concepção de extensão universitária. Uma, a das universidades populares europeias do século XIX, que propunham uma aproximação com a população para ilustrá-la, contava com a iniciativa dos intelectuais. Outra, a das universidades americanas, orientada para a prestação de serviços e incentivada por instituições oficiais. As duas vertentes, a “culturalista” e a de utilização do saber na atividade social diária das pessoas, são combinadas de diversas formas para compor o panorama da extensão na América Latina.

O autor destaca três períodos de existência da extensão na história das universidades brasileiras. O primeiro, de 1912 a 1930, é o período de experiências pioneiras, realizadas segundo o modelo norte americano, em São Paulo e em Viçosa, donde surgem as primeiras idéias de cursos de extensão e dela como prestação de serviços.

O segundo, de 1930 a 1968, é caracterizado pela disseminação de idéias e pelo desenvolvimento de ações a partir dos movimentos sociais, principalmente através do movimento estudantil. A extensão é vista como uma função eminentemente política.

O último, de 1969 a 1976, é a época de maior institucionalização da extensão universitária, consolidada pela Lei nº 5540 e pela disseminação de idéias pelo Conselho de Reitores. O discurso oficial avança bastante e até inclui a idéia de

comunicação na concepção de extensão. Pode-se entender, porém, que esse avanço foi uma estratégia do Estado para enfatizar sua missão educativa e desarticular os movimentos sociais, *“descaracterizando suas propostas, despolitizando-as e incorporando-as aos instrumentos legais e planos surgidos após 1968”*. (Gurgel, 1986, pág. 172)

O autor coloca, ainda, que a extensão foi concebida diferentemente em cada local e época, fazendo com que houvesse uma grande diversidade de práticas atribuídas a ela. Como por exemplo, prestação de serviços pura e simples, adequação da universidade aos programas governamentais, estágio ou bolsa trabalho, forma de captação de recursos financeiros, meio de levar alunos a conhecer uma realidade. Em todo caso, como algo optativo e secundário. A opção por alguma dessas ações extensionistas nas universidades depende da proposta política e ética dos grupos que as praticam.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos coloca que, na década de 1980, as diferentes concepções de extensão universitária e diferentes condições sociais e políticas produziram, nas diversas universidades do globo, desde atividades circunscritas à cooperação com a indústria a um *“amplo programa de reforma social”* (Santos, 2000, pág. 210). Devido às diversas concepções de extensão, à dificuldade de definição das funções e responsabilidades da universidade e às diferenças regionais, esse quadro pôde ser observado nas instituições brasileiras.

Tentemos, então, introduzir um quarto momento da extensão universitária em nosso país, posterior a 1976. Nesse longo período, ainda há uma multiplicidade de atividades classificadas como extensão universitária, com um crescimento dos cursos pagos, assim como dos trabalhos comunitários, porém um novo ingrediente precisa ser destacado, a preocupação dos envolvidos em conhecerem melhor os próprios trabalhos. Podem ser observadas atitudes de reflexão sobre os trabalhos

realizados, na tentativa de esclarecer sua relevância, seu alcance social, suas intenções e métodos. Principalmente no período que vai de 1990 até hoje, o número de dissertações, teses e livros publicados sobre a conceituação e a prática extensionista aumentou significativamente, embora ainda esteja longe de alcançar o debate pretendido por quem trabalha na área.

Enio Waldir da Silva (2002) mostra que os contextos culturais, sociais, econômicos e políticos em que a universidade se insere, provocam o repensar constante das atividades e funções que ela desenvolve. E, para que exerça essas funções de forma mais aberta à sociedade e mais solidária à comunidade, deve associar e equilibrar ensino, pesquisa e extensão, sem diluição de identidade ou simples banalização do universitário ou sofisticação do comunitário.

“Concebendo a comunidade como algo que nos inclui no interior da universidade, e não como uma coisa externa à universidade, veremos que será pedida a nossa atenção sobre vários tipos de prática de extensão, que principiam em nosso meio acadêmico e caminham até os limites da sociedade maior”. Em vez de pensarmos em “universidade e sociedade”, pensar numa realidade do tipo “universidade na sociedade”. (Morais, 1995, pág. 75)

A extensão, como função da universidade, é uma prática humana, com suas conseqüentes responsabilidades com o meio social. “*Ora, a prática do ser humano é o mundo humano: sua morada física e, sobretudo, sua **conversa**ção com busca dialógica*”. (Idem, pág. 41) Ou como diz Paulo Freire, “*o mundo humano é um mundo de comunicação*”. (Freire, 1977, pág. 66) Entendemos que essa comunicação se dê no diálogo e, segundo Freire, “*diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos*”. (Idem, pág. 43)

Por isso, entendemos que o princípio de extensão, quer dizer, de **comunicação dialógica** de conhecimentos e experiências deve estar presente dentro da

universidade, entre seus institutos, entre alunos, professores, funcionários e ex-alunos para, desse modo, poder envolver toda a comunidade e a sociedade das quais faz parte. Esse é o ideal de extensão que norteia este trabalho.

Entendida assim, a extensão é uma prática educativa que expressa “*o compromisso da ciência com a vida social*” (Silva, 2002, pág. 220). E, como qualquer prática educativa, as ações extensionistas precisam ser pensadas, avaliadas e reconduzidas. E, certamente, é um desafio encontrar formas científicas de avaliar o trabalho da mesma forma como no ensino e na pesquisa.

José Dias Sobrinho nos traz muitas considerações a respeito, mostrando que a avaliação institucional deve levar à reflexão, questionamento e produção de sentidos. Para tanto, ela deve ser democrática e participativa.

“Mais que prometer verdades acabadas e julgamentos definitivos, a avaliação deve ser um processo que utiliza os recursos e procedimentos técnicos e científicos adequados e necessários para garantir credibilidade e reunir o máximo possível de elementos para a reflexão e a ação, respeitadas as características de cada instituição. Assim, valoriza o rigor técnico e científico, mas também assume como processo político que respeita as contradições e o pluralismo”. (Sobrinho, 2003, pág. 44)

Como o tema avaliação institucional é fundamental para o desenvolvimento deste trabalho, entendemos que seja adequada sua abordagem específica no próximo item. E, logo em seguida, especificaremos melhor o contexto em que se verificou esta pesquisa.

### **1.3 Avaliação Institucional**

Um dos objetivos dessa pesquisa é avaliar e documentar as atividades desenvolvidas no programa Universidade na Comunidade. Para tanto,

pesquisamos algumas formas de avaliação na revista trimestral “Avaliação”<sup>4</sup> da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES), que contém artigos de pesquisadores da América Latina e Europa relatando tanto experiências bem sucedidas quanto pesquisas teóricas sobre o tema desde 1996.

Angel Diaz Barriga, em seu artigo “A Avaliação no Marco das Políticas para a Educação Superior: Desafios e Perspectivas” de junho de 2002, diz que em primeiro lugar devemos nos perguntar “*o que aspiramos com a avaliação. Aspiramos classificar, atribuir juízo ou melhorar o funcionamento do sistema?*” (pág. 25). Discutindo o vínculo avaliação/financiamento e a adoção de práticas norte-americanas nas universidades latino americanas, ele chega à conclusão que é necessário buscar alternativas mais eficientes e mais apropriadas para as nossas universidades.

“Hoje mais que nunca se faz necessário revisar o conjunto de ações que seria necessário desenvolver, o conjunto de elementos a retomar para que as mudanças na educação superior se traduzam não só em formar um profissional mais competitivo, mas também um profissional que analise os problemas de uma sociedade que reclama urgentemente soluções para suas graves carências”. (Barriga, 2002, pág. 27)

Em relação à avaliação da extensão universitária, Aluí Oliveira Barbisan em “Avaliação Institucional da Extensão: conceitos, níveis, parâmetros e indicadores” de setembro de 2002, diz que ela visa “*criar as condições para a participação da Universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas*” (pág. 59). Além disso, devido à grande diversidade de ações de extensão, o processo de avaliação deve ser desenvolvido de maneira flexível e ser adequado às circunstâncias.

---

<sup>4</sup> Revista classificada como nacional com conceito A.

Relatando uma experiência bem sucedida de avaliação na Universidade Federal de Goiás, Célia Maria Ribeiro e Eula Maria De Melo Costa em “Avaliação Institucional: O desenvolvimento humano enquanto percurso e destino” de dezembro de 2002 mostram como uma visão mais ampla de avaliação, que envolva aspectos humanos, políticos, socioculturais e contextuais pode se constituir num conhecimento-diagnóstico, que permite investir na superação das fragilidades e na potencialização das possibilidades. Dizem, citando Bielschowski, a finalidade da avaliação:

“no momento atual, de acentuada crise econômica, marcada pela convulsão de valores éticos e morais, simultaneamente com a preocupação por uma sociedade melhor, não se pode prescindir de uma postura sensível e crítica e, sobretudo, de um compromisso sério que conduzam ao aperfeiçoamento constante dos empreendimentos humanos. Avaliações devem servir a esse propósito”. (Bielschowski, (1995, pág. 31),in Ribeiro, 2002, pág. 170)

Conscientes de que a informação por si só não promove a transformação desejada e tendo como objetivo e processo o desenvolvimento humano, a equipe de avaliação da UFG elegeu como princípios o rigor ético, estético e político.

“**Ético**, é definido por esta equipe como um compromisso que potencialize a vida; **estético**, como a busca por uma sociedade afetiva, heterogênea, criativa, produtora de diferentes experiências, percepções; e **político**, no sentido de que, diante das inevitáveis forças do devir, tomem-se decisões e escolham-se o tipo de mundo em que se quer viver”. (Ribeiro, 2002, pág. 171)

Para que a avaliação seguisse essa diretriz, usaram como metodologia de coleta de dados a técnica do grupo de enfoque, ou grupo de discussão, ou grupo focal, que permite investigar de forma aprofundada um determinado tema, bem como explorar e entender as idéias e as reações dos integrantes do grupo que representam uma amostra do universo objeto de estudo. Os grupos foram motivados a gerar informações sobre os temas de discussão, por meio de questões avaliativas contidas em um roteiro semi-estruturado de entrevista.

Se tivermos como objetivo da avaliação promover transformações e melhoras no sistema, é importante discutirmos quais melhoras queremos ou o que consideramos como uma formação de boa qualidade. Para contribuir nesse questionamento, temos os artigos de José Dias Sobrinho (“Quase-mercado, Quase-educação, Quase-qualidade: Tendências e Tensões na Educação Superior”), Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (“Implicações da Pós-modernidade para a Universidade”) e Ernesto Fernando Villanueva (“La CONEAU y el Mejoramiento de la Calidad”) de março de 2002.

Sobrinho coloca a relação errônea que se faz entre qualidade educacional e eficiência, mostrando que, ainda que esta seja de grande importância, a educação é um fenômeno complexo que tem a ver mais com a formação humana e o desenvolvimento da sociedade apoiado na democracia, na liberdade, na justiça social e na solidariedade.

“A eficiência deve, pois, se exercer como elemento da cidadania, não como oposição ou estranhamento a ela. A formação funcionalista e operacional, preparação para o trabalho e treinamento de mão-de-obra, deve ser enriquecida e sustentada pela formação ética e política. Isso requer não somente a intervenção constante da capacidade de refletir criticamente não somente sobre os conteúdos e métodos do conhecimento da área de estudo, mas sobretudo a respeito da vida e dos destinos da sociedade humana”. (Sobrinho, 2002, pág. 31)

Pereira ressalta a necessidade de um currículo que privilegie a contextualização dos saberes, devolvendo ao ensino “uma certa humanização” e estimulando diferentes formas de compreensão da realidade.

“A educação deverá canalizar suas atividades formativas para o desenvolvimento de cidadãos que tenham como preocupação e que ajam como profissionais responsáveis, cotidianamente, de forma individual e coletiva, para a construção de uma sociedade globalmente melhor. O que se pretende é uma educação de rosto humano”. (Pereira, 2002, pág. 44)

Villanueva destaca que na conferência de Sintra (1998), um dos eixos dos discursos foi a qualidade do ensino e a responsabilidade do Estado em promovê-la. A qualidade, nesse caso, considerava a pertinência e a flexibilidade dos currículos e a relevância das aprendizagens como parte de uma sólida formação de cidadãos responsáveis, solidários, competentes e com capacidade de adaptação às mudanças.

No livro *Universidade em Foco - Reflexões sobre a Educação Superior* de 1999, Ilvo Ristoff Dilvo diz que

“A avaliação precisa ser espelho e lâmpada, não apenas espelho. Precisa não refletir a realidade, mas iluminá-la, criando enfoques, perspectivas, mostrando relações, atribuindo significado. Sem um eficiente trabalho interpretativo os dados serão apenas marcas sobre tabelas e gráficos, sem utilidade gerencial”.

Nosso desejo é que a avaliação se mostre como “espelho e lâmpada” proporcionando melhoras no desenvolvimento do programa, que seja flexível e adequada às circunstâncias vividas e que tenha como objetivo e procedimento o desenvolvimento humano, considerando como educação de qualidade aquela que forma profissionais responsáveis, solidários e competentes.

## 2. CONTEXTOS

*É um reino que estava perto  
De repente ficou longe,  
Não faz mal, vamos andando,  
Porque lá é nosso lugar.  
Thiago de Mello (2000)*

Para contextualizar essa pesquisa, precisamos, inicialmente, de um olhar amplo sobre as universidades públicas no Brasil. Começaremos, justamente, enfatizando o papel que vem sendo atribuído a elas diante da e pela comunidade, acadêmica

ou não. Corroborando essas idéias, temos os incentivos governamentais e particulares a projetos de extensão universitária e as políticas públicas praticadas pelo governo em seus diversos âmbitos.

Entre as universidades públicas, a Unicamp se destaca como instituição de alta qualidade no ensino e pesquisa no estado de São Paulo. Desde sua criação em 1967, a sociedade brasileira mudou bastante e, por isso, a cultura acadêmica e as exigências sociais em relação à universidade, também mudaram. Vemos, então, a Unicamp inserida nesse movimento de valorização e ampliação do papel social da universidade, seus alunos criando e desenvolvendo projetos de extensão comunitária e realizando manifestos em busca de alternativas para a universidade.

Como um capítulo a mais nessa história de mudanças, foram criadas, no ano de 1998, as disciplinas semestrais AM (Atividades Multidisciplinares) na Unicamp e, entre elas, a AM018, Trabalhos Comunitários (em 2000). Dentre os projetos desenvolvidos nessa disciplina, temos o “Universidade na Comunidade” que, desde 2001, une a graduação, a pós-graduação e a escola pública na busca por um ensino público de melhor qualidade, tanto na universidade quanto na escola básica. Para auxiliar na construção dessa ponte entre a Unicamp e a escola pública, temos o “Projeto Ciência na Escola”, uma parceria entre a Fapesp, as escolas públicas de Campinas e alguns professores da Faculdade de Educação.

Essa pesquisa foi realizada entre esses processos de mudanças, com cada grupo que compôs o programa Universidade na Comunidade a cada semestre, de jul/2001 a jul/2005.

## 2.1 O Atual Papel Social Atribuído à Universidade Pública Brasileira

Segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária (1999-2001), foi principalmente a partir dos últimos anos da década de 80 que o compromisso social das universidades públicas brasileiras passou a ser questionado e reelaborado.

“Do assistencialismo passou-se ao questionamento das ações desenvolvidas pela extensão; de função inerente à Universidade, a Extensão começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, que organiza, assessorando, os movimentos sociais que estavam surgindo”. (pág. 01)

A partir de então, as discussões sobre a Universidade Cidadã e a formação integral do profissional foram se intensificando tanto no âmbito acadêmico, quanto no político e no social. Este projeto estabelece parceria entre o poder público, a universidade, a comunidade e as empresas e tem como objetivo proporcionar uma aproximação maior da universidade e das comunidades carentes do Estado de São Paulo, desenvolvendo uma relação de parceria, troca de experiência e conhecimento. Atualmente, há muitas iniciativas por parte de segmentos acadêmicos que pretendem promover atividades interdisciplinares, integrando universidade, sociedade e empresas, estabelecendo uma unidade entre ensino, pesquisa e extensão.

O governo passou a criar programas sociais<sup>5</sup> e a organizar Políticas Públicas<sup>6</sup> no sentido de intensificar a relação existente entre a universidade/escola pública e a comunidade<sup>7</sup>. Os órgãos financiadores da pesquisa no país também têm incentivado pesquisas interdisciplinares que formulem, avaliem e disseminem

---

<sup>5</sup> Amigos da Escola, Escola Inclusiva, Programa Voluntários, Escola Ideal, Programa Informática na Educação, Programa Escola de Todos, Programa Escola da Família, entre outros.

<sup>6</sup> Universidade para Todos, Toda Criança Aprendendo, Escola Plural, Avaliação das Condições de Oferta dos Cursos de Graduação, entre outras.

novas políticas públicas que atendam às necessidades regionais<sup>8</sup>. As entidades não-governamentais da mesma forma têm procurado estabelecer parcerias com a universidade em todo o país<sup>9</sup>, assim como as empresas privadas<sup>10</sup>.

Observamos que o Plano Nacional de Extensão está em total consonância com o Plano Nacional de Graduação, ambos de 1999, no que diz respeito à integração desejada entre as três instâncias da universidade: ensino, pesquisa e extensão. Assim, o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGrad) com o objetivo de implantar melhorias no ensino de graduação, considerou como obrigação da universidade promover múltiplos olhares sobre a realidade social contemporânea e observar seus diversos papéis na sociedade brasileira.

“Enquanto participante do desenvolvimento tecnológico, ela será, ao mesmo tempo, crítica do modelo econômico globalizado e parceira do setor produtivo. Enquanto promotora da cidadania universal, orientará parte significativa de sua produção de saber pelos interesses sociais mais amplos da sociedade” (ForGrad, 1999, pág. 05).

“Ela deverá se orientar, em primeira instância, não só pelos desafios tecnológicos mas também pela questão ética que diz respeito a toda a amplitude da existência humana. Assim, parece fundamental que a universidade, por todas as suas ações, busque o equilíbrio entre vocação técnico-científica e vocação humanística. Nesta intersecção parece residir o amplo papel de instituição promotora da cultura” (Idem, pág. 06).

Para tanto, o ForGrad estabelece como princípio a importância da integração dos diversos níveis de ensino, da graduação com a pós-graduação e destas com a

---

<sup>7</sup> Não entramos no mérito desses programas. Por agora, basta saber que eles atendem a uma certa demanda existente na nossa sociedade.

<sup>8</sup> Por exemplo, Centros de Pesquisa, Inovação e Difusão – CEPID – FAPESP, Programa de Pesquisa em Políticas Públicas – FAPESP, Programa de Pesquisas Aplicadas sobre a Melhoria do Ensino Público no Estado de São Paulo – FAPESP, Projeto de Educação à Distância em Ciência e Tecnologia – EDUCADI. Instituto de Educação do Ceará – INSTEC.

<sup>9</sup> Gira Sonhos – Unicamp, ONG Viva o Centro/SP – Usp, Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) e Ong. Oceanário de Pernambuco, Ong. Criança Segura e Universidade Estadual de Londrina (PR), Ong. Moradia e Cidadania e Universidade Estadual de Goiás, entre muitas outras.

<sup>10</sup> CPFL – Usp/Unicamp, Siemens e Petrobrás – Uniemp, Embraer – Usp/Unicamp/Ita/Uniemp, CALMed Ltda – UFSCar, por exemplo.

extensão universitária. Como diretriz, o desenvolvimento de parcerias com grupos sociais e pesquisas articuladas com as demandas desses grupos, visando a formação mais adequada da cidadania. E como meta, a implantação de programas que visem à formação interdisciplinar e ao trabalho em equipe.

O Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e a Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC) tomam como princípio que *“para a formação do Profissional Cidadão é imprescindível sua efetiva interação com a Sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente ou para referenciar sua formação com os problemas que um dia terá de enfrentar”*. (Plano Nacional de Extensão, pág. 04) E entendem a extensão universitária como o *“processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade”*. (Idem, pág. 05)

Podemos concluir que as universidades públicas brasileiras vêm discutindo e ampliando seu papel social junto às comunidades regionais, investindo na solução de problemas dessas comunidades e na formação integral dos alunos de graduação.

## **2.2 A Unicamp e seus Projetos de Extensão**

Entre 1967 e 1978, a extensão universitária ainda não existia dessa forma. E, na Unicamp, os princípios norteadores eram:

- “-a prevalência da competência e do mérito científico como elementos fundamentais de avaliação do trabalho acadêmico e da divisão do poder;
- a liberdade de pensamento;
- estímulo à visão crítica da sociedade;
- a liberdade de prática de ensino e da pesquisa;

- aplicar recursos preferencialmente na contratação de “cérebros” e não de obras e equipamentos;
  - a indissociabilidade entre ensino e pesquisa;
  - investir no ensino de pós-graduação;
  - a exigência de dedicação em tempo integral ao trabalho acadêmico.”
- (LIMA (1989: 154-155) in SOUZA Jr., 2000)

Já podemos observar a preocupação de associar ensino e pesquisa, mas não vemos nenhuma referência à relação da universidade com a comunidade. Hoje, podemos perceber que a esses princípios foram acrescentados outros, em relação ao ensino e à extensão. Na Unicamp, podemos dizer que isto é conseqüência não só da discussão dos fóruns de reitores como também das exigências dos próprios alunos e professores da universidade. Como exemplo, citamos trecho de um texto formulado pelo Grupo Aberto de Extensão Comunitária, que é formado por alunos da universidade e acredita que uma maior atenção à extensão universitária poderia melhorar a qualidade do ensino superior e democratizar o conhecimento:

“A universidade pública é um espaço de criação e recriação de conhecimento. Sendo pública, o conhecimento produzido nesta universidade deve ser acima de tudo público, e a extensão, neste âmbito, deve participar do ensino e da pesquisa, transbordando a instituição com pessoas, demandas, reivindicações, anseios e saberes de fora das cercas da universidade, modificando constantemente as concepções de pesquisa e de ensino. Aqui, entende-se a extensão como possibilitadora da função essencial às vezes esquecida da universidade, que é a transformação social que extrapola o espaço universitário, e não como momento de se tomar uma comunidade simples e unilateralmente como laboratório, objeto de estudos ou campo de pesquisas”.

Esse grupo, filiado ao DCE (Diretório Central dos Estudantes), apresenta, ainda, os projetos de extensão criados e mantidos por iniciativa dos estudantes: Cine-Clube D´Amora; Cio da Terra; Cursinho da Moradia; Mano a Mano; Imprensa e Sociedade; MAP - Movimento Abrindo Portas; Movimento Sonha Barão; Trilharestórias; Na Escola da Vila; VEJA - Vivência Educacional de Jovens e

Adultos; Viveiro de Plantas Nativas; CREIO (Centro de Recreação e Educação Infantil Orientada); Sagarana; Grupo Cultural Semente da Esperança<sup>11</sup>.

Em 20 outubro de 2003, estudantes da Unicamp envolvidos e/ou preocupados com os rumos da extensão na universidade e alguns movimentos sociais ocuparam um espaço na universidade, abandonado havia um ano, num movimento denominado SUBA (Sociedade e Universidade em Busca de Alternativas). Realizaram debates sobre os projetos de extensão e contra a parceria que vem se fortalecendo entre a Unicamp e algumas empresas privadas nacionais e transnacionais, promoveram atividades culturais e conseguiram o apoio dos centros acadêmicos, da associação de pós-graduandos e de muitos grupos de alunos da Unicamp<sup>12</sup>. Esse movimento reivindicatório obteve algumas vitórias, principalmente porque contou com o apoio de professores da universidade que há muito tempo vinham lutando pela extensão comunitária na Unicamp.

Esse movimento acreditava que a exclusão da maior parte da população das atividades da universidade não ajuda a solucionar os problemas sociais, pelo contrário, favorece a continuação e o agravamento deles. Apoiados no Plano Nacional de Extensão e no modelo de Universidade Cidadã, lutavam

“pela conquista de um espaço que congregue as insatisfações para que possamos avançar em ações que modifiquem o atual estado de coisas. Lutamos também por outras formas de estrutura, financiamento e reconhecimento que possibilitem um novo pensar sobre a universidade e a sociedade”. (Manifesto SUBA, 2003)

---

<sup>11</sup> Para conhecer esses projetos, sugerimos verificar o site <http://www.dceunicamp.hpg.ig.com.br/projetos/>

<sup>12</sup> Grupo Aberto de Extensão Universitária; Projetos de Extensão Universitária; Bateria Pública; BioArt; Cinematographo; Comissão de Cultura, Esporte e Lazer do DCE; Diversidade - Grupo Pela Livre Expressão da Sexualidade Humana; GPSL - Grupo Pró Software Livre; Grupo de Flautistas; Espaço Cultural da Mogiana/Guanabara; Núcleo pela Reforma Agrária "Carlos Marighella"; Pastoral Universitária; Ponte Pra Lua (Pirofagia); DCE Unicamp - Diretório Central dos Estudantes; Centros Acadêmicos CAB, CACH, CACT, CACo, CAEA, CAECO, CAEF, CALL, CAIA, CAP.

Hoje, há um espaço institucional na universidade dedicado à extensão comunitária, dividido entre a Coordenadoria de Assuntos Comunitários (CAC, sob responsabilidade do Prof. Celso Costa Lopes), a ITCP<sup>13</sup> (Incubadora Tecnológica de Cooperativas Populares) e o PCQ (Programa Comunidades Quilombolas<sup>14</sup>). A Coordenadoria de Assuntos Comunitários tenta incentivar, apoiar e fomentar projetos ou assuntos comunitários e a sua articulação com as disciplinas AM's, com orçamentos, congressos, seminários, para que todos que trabalham nessa área possam se (re)conhecer e se ajudar, além de levar a extensão comunitária a professores e funcionários. Está em fase de implantação e faz parte da Pró-reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Unicamp (PREAC).

A PREAC apóia, incentiva e avalia atividades muito diversificadas, podendo ser consideradas como ações, projetos, cursos, prestações de serviços ou programas. Pretende ser um instrumento facilitador e catalisador dessas atividades para possibilitar difusão e disseminação do conhecimento através de programas culturais, sociais, tecnológicos e educacionais, tendo como base a integração da Universidade com o meio externo. Tem procurado registrar, catalogar e divulgar todas essas atividades para que possam contribuir na formação dos alunos de graduação e na realização de pesquisas. Em setembro de 2000, a PREAC tinha catalogado 670 atividades desses tipos na Unicamp. No seu orçamento, 58% das verbas de orçamento eram usados para apoio a projetos de extensão e 7% para programas ligados à Faculdade de Educação. No ano de 2004, o financiamento de atividades extensionistas foi incorporado ao FAEP, que passou a ser denominado FAEPEX (Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão). No primeiro ano de funcionamento, esse órgão aprovou 12 dos 16 projetos de pesquisa em extensão solicitados pela universidade.

---

<sup>13</sup> Para conhecê-lo melhor: <http://www.itcp.unicamp.br/site/incubacao.htm>

Embora haja muitas dificuldades na realização e manutenção das atividades de extensão comunitária na universidade, inclusive pela forma discutível de financiamento<sup>15</sup>, podemos considerar que existe uma certa demanda na Unicamp por esse tipo de ação, que fortalece o laço entre universidade e comunidade e promove o desenvolvimento humano e técnico de todos os envolvidos.

### 2.3 Trabalhos Comunitários Institucionalizados na Unicamp

*Madrugada camponesa.  
faz escuro (já nem tanto),  
vale a pena trabalhar.  
Faz escuro mas eu canto  
porque a manhã vai chegar.*  
Thiago de Mello (2000, pág. 40)

Na gestão do então reitor Hermano Tavares, a Unicamp começou a concretizar as mudanças curriculares que as discussões sobre formação profissional e ensino e extensão suscitaram nas reuniões de Coordenadores e no Seminário de Estudos e Propostas para a Graduação. Sob a responsabilidade do pró-reitor de graduação, Ângelo Luiz Cortelazzo, começou a ser implantada uma proposta de flexibilização do currículo, que se assenta na percepção do papel da universidade na formação mais abrangente do profissional e no manifesto interesse dos alunos em mesclar sua área de conhecimento com uma percepção mais social.

As propostas pretendem: contabilizar em termos de créditos algumas atividades já realizadas pelos alunos; incentivar a integração dos trabalhos acadêmicos com a realidade social; envolver os alunos em atividades comunitárias; desenvolver

---

<sup>14</sup> Esse programa conta com o apoio, inclusive do Universidade Solidária e pode ser conhecido na página: <http://www.preac.unicamp.br/quilombolas>

<sup>15</sup> Nesse caso, a mesma comissão (FAEPEX) pode julgar tanto os projetos na linha de pesquisa quanto na de extensão e na de ensino, ainda que não esteja ciente do significado de um trabalho de extensão. No relatório anual do FAEPEX 2004, pode-se ler que apenas 0,72% das concessões foram para a área de extensão, o que significa apenas 14% do valor solicitado (não em número de projetos). Além disso, orientar projetos e programas na linha de extensão não contabiliza horas de trabalho para o docente.

projetos de extensão como parte da formação de graduação; discutir grandes temas da atualidade; permitir a vivência dos alunos em outras instituições de ensino superior.

“Procura potencializar as conexões sócio-políticas e profissionais do processo formativo. O princípio é ampliar as diferentes experiências de formação universitária, procurando construir um currículo que atenda não só o crescimento profissional, mas também o desenvolvimento pessoal do estudante”. (Pereira & Cortelazzo in Avaliação, 2002, pág. 122)

Para tanto foram criadas, em 1998, as disciplinas AM (Atividades Multidisciplinares, por exemplo: “Educação Ambiental”, “Introdução à Apreciação Musical”, “Grandes Temas da Atualidade”, “O Pensar e Viver o Corpo”, “Práticas de Saúde”, “Temas Transversais em Educação”, entre outras), cada uma de responsabilidade de diferentes faculdades ou institutos da universidade. E, em 2000, a AM018, Trabalhos Comunitários, de responsabilidade da pró-reitoria de graduação com apoio da pró-reitoria de extensão.

“Com uma perspectiva mais social, foi introduzida uma atividade denominada “Trabalhos Comunitários” visando o incentivo às atividades desenvolvidas normalmente de forma voluntária, junto à comunidade interna ou externa à universidade. /.../ Essas medidas fazem parte de uma política institucional visando uma maior vivência dos estudantes, inclusive no que concerne à sua percepção da relação entre as especificidades da sua formação profissional e o contexto social em que será exercida”. (Idem, pág. 116)

Essa disciplina é dividida em projetos comunitários formulados por professores ou por alunos da Unicamp. Um projeto pode ser oferecido em dado semestre e depois retirado, dependendo de seus idealizadores<sup>16</sup>. Hoje, os projetos disponíveis são: Projeto Raio de Sol (Profª. Fumiko Takasu), Hospitalhaços (Prof. Aurelio de

---

<sup>16</sup> Já fizeram parte dessa disciplina, por exemplo: Programa Universidade Solidária (Prof. Sandro Tonso e Prof. Celso Lopes), Projeto Arte e Exclusão Social com Moradores de Rua (Prof. Sandro Tonso e Prof. Roberto Teixeira Mendes), Gira Sonhos, Projeto Beija Flor (Prof. Sandro Tonso e Prof. Roberto Teixeira Mendes), Incubadora de Cooperativas (Prof. Roberto Teixeira Mendes), Organização Rural de Agricultores Familiares em Campinas (Prof. Nilson Modesto Arraes), Projeto Lixo & Cidadania.

Oliveira), Movimento Sonha Barão (Prof.<sup>a</sup> Salette de Aquino), Programa Universidade na Comunidade (Prof.<sup>a</sup> Vera Figueiredo) e Comunidade Quilombolas (Prof. Celso Costa Lopes).

Analisando o interesse dos alunos em participar mais de uma vez desses projetos, o número de matriculados e o desenvolvimento da disciplina, foi criada a possibilidade de participação por até oito semestres. O aluno se matricula a cada semestre na disciplina e no projeto que escolher, se desejar. Ele contrai, assim, o dever de participar das atividades do projeto e lhe é atribuída uma nota no fim do período de acordo com sua participação.

Dentre os projetos de Trabalhos Comunitários, localiza-se o “Universidade na Comunidade”, que, em 2001, foi proposto por seis professores das faculdades de Educação (FE), Ciências Médicas e Engenharia Mecânica e dos institutos de Biologia e de Matemática, Estatística e Computação Científica (IMECC), mas, atualmente é desenvolvido pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (FE) e pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vera Lucia Xavier Figueiredo (IMECC).

Tem como objetivos gerais:

“Construir novos caminhos de interação universidade, comunidade e escola, destinados a criação e recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais.

Construir uma relação social com a comunidade e a escola na qual o uso de tecnologia ganhe sentido e se torne um instrumento facilitador do compartilhamento de conhecimentos”. (Programa Universidade na Comunidade, 2001, pág. 01)

Intenciona trabalhar o pensamento interdisciplinar tanto na pesquisa como na formação profissional, realizar atividades que modifiquem não só a realidade trabalhada como também a própria universidade, baseando-se na premissa de que a universidade ensina e aprende na relação com a escola pública.

“A atuação de forma conjunta, docentes, pós-graduandos, graduandos e professores e alunos da escola, possibilita a integração dos saberes científicos e escolares promovendo uma compreensão da necessidade desta relação”. (Idem, pág. 02)

O programa é desenvolvido nas dependências da Universidade e nas Escolas Públicas da cidade de Campinas por uma equipe composta de docentes da Unicamp, alunos de pós-graduação e graduação, por meio de pesquisa e ação, com embasamento teórico dado na universidade e ações efetivas na escola. Assim, os alunos se comprometem a participar uma vez por semana de uma reunião de uma hora na Unicamp e a trabalhar na escola pelo menos mais uma hora por semana, no horário mais conveniente a eles.

Entre os alunos de graduação que participam do programa, há os alunos-bolsistas, financiados pelo SAE (Serviço de Apoio ao Estudante). A partir de 2003, o SAE modificou suas diretrizes para melhor atender às necessidades dos alunos, que passaram a realizar atividades ligadas a sua área de estudos e interesse social.

“A Missão do SAE é a de prestar apoio ao estudante da Unicamp por meio de ações, projetos e programas, procurando atendê-lo em suas necessidades, para que possa desenvolver suas atividades, visando a excelência na sua formação integral, pautada nas responsabilidades ética e social.

A estratégia do SAE para a distribuição de bolsistas-trabalho está baseada no apoio a uma atividade entre duas áreas, a ser desenvolvida pelo estudante: (a) atividade específica, a qual se refere à atuação do bolsista na sua área de conhecimento, ou (b) atividade social, em que há o estímulo à participação do bolsista em atividade de cunho social, interna ou externa à Unicamp”. (Ofício Circular do SAE, jan./2003)

Para constituir a ponte entre a Unicamp e a escola pública de Campinas, o programa buscou a parceria com a Faculdade de Educação, no projeto "Ciência na Escola", desenvolvido pelo Laboratório de Educação e Informática Aplicada (LEIA) e financiado pela FAPESP.

A grande meta desse projeto é a melhoria da qualidade do ensino e a formação de massa crítica de alunos de escola pública. Busca transformar o processo educativo por meio da aprendizagem através da metodologia da pesquisa.

“O objetivo do Projeto “Ciência na Escola” é despertar o interesse pela pesquisa em alunos do ensino público, bem como o desenvolvimento de pesquisas por parte dos professores que trabalham com esses alunos, assessorados por docentes da Unicamp”. (site do Projeto Ciência na Escola)

O programa “Universidade na Comunidade” além de buscar a integração graduação, pós-graduação e extensão, Escola e Comunidade possibilita que os alunos de graduação participantes auxiliem com seus conhecimentos técnicos e tecnológicos os professores do “Ciência na Escola” a reduzir as dificuldades encontradas no desenvolvimento dos projetos de pesquisa em sala de aula. Mais que isso, acrescenta um sentido ético e social à formação profissional e ao trabalho docente.

É nesse contexto que está inserida esta pesquisa, objetivando organizar e sistematizar os conhecimentos desenvolvidos no programa “Universidade na Comunidade”, a fim de documentar e avaliar o trabalho realizado, investigando as influências da interação Universidade/Comunidade/Escola no processo de formação do futuro profissional.

### 3. EXTENSÃO COMO COMUNICAÇÃO DIALÓGICA

*Das Idéias*  
*Qualquer idéia que te agrada,*  
*Por isso mesmo... é tua.*  
*O autor nada mais fez que vestir a verdade*  
*Que dentro de ti se achava inteiramente nua...*  
*Mario Quintana (2001)*

Para isso, é preciso que conheçamos os princípios que norteiam o trabalho nesse grupo. E, o mais importante, nascido do diálogo entre teoria e prática, é a extensão

universitária entendida como uma *comunicação dialógica*. Para explicarmos melhor esse termo, chamemos os autores que nos inspiraram.

Iniciemos por aquele que inspira educadores no mundo todo, Paulo Freire. Em toda a sua obra, como bem explicitou Mário Sérgio Cortella em sua conferência no I Tributo a Paulo Freire (5 de junho de 2004, Indaiatuba, SP), Freire estabelece o diálogo como princípio ético. Como tal, ele deve fundamentar nossa relação com o outro e com o conhecimento.

Isto porque o diálogo, como princípio ético, expressa a necessária visão de alteridade, do outro como alguém capaz de conhecer, de ensinar e de aprender. Essa visão, por sua vez, nos leva à humildade pedagógica no lidar com o conhecimento, a reconhecer que não somos superiores ao outro, mas diferentes. Dessa forma, o conhecer deve ser uma aventura libertadora do indivíduo e de todos, já que a liberdade é um conceito coletivo, quer dizer, só é livre um indivíduo se todos também o são. E o método para essa aventura é o diálogo, o acolhimento de vários pontos de vista e de idéias diferentes. Fechando, assim, um ciclo que tem como elementos principais o diálogo, o outro, o conhecimento e a liberdade.

O diálogo como princípio ético implica o fazer educativo como uma forma de comunicação, em que todos os envolvidos reconhecem que pouco sabem e, por isso, “*sabem que podem chegar a saber mais*” nas suas relações com o outro e com o mundo, que são relações de descoberta, formação e transformação de si mesmos e da realidade. (Freire, 1977, pág. 25)

“[...] a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua co-participação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente”. (Idem, pág. 70)

Freire ainda nos explica que, para ser verdadeiramente humanista, a educação deve ser libertadora e, para tanto, um de seus objetivos básicos é a tomada de consciência e seu aprofundamento (a conscientização). E isto só acontece enquanto os homens agem, enquanto trabalham. Portanto, a tomada de consciência e a conscientização, não podem ser “*um esforço de caráter individualista*” (idem, pág. 77), mas de caráter social, não acontecem “*nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação*” (idem). Por isso, jamais a conscientização é neutra, implicando, pelo contrário, adoção de ideais, de valores e de ações políticas.

Em sua tese de doutorado sobre a (re)constituição do ideário de futuros professores, Diana Jaramillo estuda as contribuições que discussões em grupo, leituras e reflexões oferecem à formação da consciência do futuro professor. Fundamentada em Bakhtin (1997), conclui que

“a autoconsciência de um sujeito não é sua consciência isolada, pelo contrário, é a sua consciência sempre permeada pela consciência do outro, é sua consciência entretecida com outras consciências”. (Jaramillo, 2003, pág. 231)

E, além de destacar esse caráter social da autoconsciência, a autora também coloca seu caráter não-fechado, sua “inconclusibilidade”. “*É pela autoconsciência que estamos possibilitados a avançar, recuar, mudar, a continuar nos constituindo como sujeitos autônomos*”. (idem)

Assim como a conscientização de Freire, a autoconsciência implica reflexão crítica sobre a realidade e sobre si mesmo. E, por isso, podemos dizer que os dois conceitos se entremeiam e consideram que o homem se (re)constitui na interação com o outro e que cabe à educação proporcionar esse encontro.

Coerentemente, Jaramillo, ainda fundamentada em Bakhtin, utiliza-se do conceito de relacionamento dialógico para explicar as relações no grupo que estudou.

“No **relacionamento dialógico**, nenhum dos sujeitos participantes pretende transformar as consciências dos outros em objetos, nem faz dessas consciências definições acabadas à revelia. Pelo contrário, nesse relacionamento, todas as consciências dos participantes sentem-se em igualdade e reconhecem sua própria inconclusividade. Assim, as vozes dessas consciências podem dialogar, discutir, concordar, discordar, respeitando e participando da constituição da autonomia de cada sujeito”. (idem, pág. 235)

Como o grupo em questão se constituía nessa forma de relacionamento, cada integrante podia conhecer “os discursos e as lutas interiores” dos outros e contribuir para o desenlace delas.

Outra pesquisadora, que também desenvolveu seu trabalho em um grupo, agora de professores em exercício, para compreender melhor os desenvolvimentos pessoal e profissional a partir das relações criadas entre os participantes, é Maria de Fátima Garcia (2002). Do mesmo modo fundamentada em Bakhtin (1992), a autora utiliza-se do conceito de relações dialógicas, que acompanham a linguagem e que, nesse caso, favoreceram a solidariedade entre os participantes.

“É por meio da linguagem que o conteúdo das reuniões acompanha cada professor ou professora, aluno ou aluna para além do espaço físico quer seja da universidade ou da sala de aula; desdobra-se em pensamento individual, transmuta-se em conversa informal sobre o tema, converte-se em novas e poderosas idéias. Ao longo do processo teremos o alicerçamento de laços afetivos, comunhão de idéias, solidariedade com o colega, preocupação com o conteúdo do que falo para que não magoe o outro, ‘torcida’ de cada indivíduo e do grupo para que o outro tenha sucesso em seu trabalho e em cada desafio assumido”. (Garcia, 2002, pág. 136)

Temos, então, amparadas em Bakhtin, duas autoras mostrando o quanto os relacionamentos dialógicos em um grupo de estudos, favorecidos pelas relações dialógicas intrínsecas à linguagem contribuem para a formação pessoal e profissional de professores e futuros professores.

Por meio do estudo dessas relações dialógicas e dos relacionamentos surgidos no grupo de professores do “Ciência na Escola”, Garcia ainda desenvolve em sua tese o conceito de *comunidade educacional*.

“A comunidade educacional se origina a partir de um grupo de pessoas, cuja finalidade e objetivo que os une e integra é a produção de saberes e conhecimentos relacionados à educação em seus diversos aspectos. Esses saberes e conhecimentos podem vir a contribuir de forma efetiva ou potencial para pensar e transformar a educação de forma local, podendo-se estender, conforme interesses e necessidades políticas a um plano global”. (idem, pág. 135)

A autora destaca o caráter social e os laços afetivos produzidos em uma comunidade educacional, acrescentando que “*é vendo e ouvindo o trabalho do outro que vislumbro outras possibilidades para o meu trabalho e redes de significado se produzem*”. (idem, pág. 140) E, por isso, o método de organização adotado no grupo em questão era sempre de exposição de idéias e trabalhos dos professores por eles mesmos e de aspectos teóricos necessários ao grupo em geral.

Podemos perceber que Garcia também mostra o (re)fazer-se dos professores traçado nas relações constituídas na comunidade educacional em questão. No mesmo sentido, Roseli Cação Fontana, em seu livro “Como nos tornamos professoras?”, apresenta o percurso de formação de algumas professoras que se reuniram em um grupo de estudos organizado por ela. Segundo a autora, o sujeito está sempre num processo de constituição, questionando, sonhando, elaborando-se e re-elaborando-se, faz-se nas relações sociais, ultrapassando-as “*movido pela utopia inquietante nascida da profunda consciência da sua falta. Passa pelo outro, constitui-se nas relações com ele, mas não se re-conhece nele. Erige-se solitário na sua incompletude*” (Fontana, 2003, pág 50).

Fundamentada em Bakhtin (1985) e em Vygotsky (1986), Fontana desenvolve a tese de que

“não viemos ao mundo providos de espelhos, mas de pares: a consciência de nossa própria individualidade organiza-se e desenvolve-se em nossas relações sociais. [...] O eu só se define em relação ao outro e, nesse movimento, ao mesmo tempo em que atomiza, porque distingue, integra, porque é relação. [...] As relações com os outros, nossos modos de agir com/ sobre os outros, tornam-se formas de relação e de ação sobre nós mesmos”. (idem, pág. 61 a 63)

Destacando, assim, a importância das relações com o outro na constituição do sujeito e, mais especificamente, dos relacionamentos entre professoras na sua reconstituição, a autora defende a necessidade de estudarmos essas relações para tentarmos compreender a formação do sujeito, o que implica *“lidar com a multiplicidade na unidade do próprio sujeito”* (idem, pág 63).

Retomemos, então, nosso assunto principal, a extensão universitária e a formação do graduando. Consideramos a extensão como uma das faces da educação universitária e como ingrediente fundamental na formação do graduando. É por isso que concordamos com Freire, quando ele diz que o seu sentido semântico *“não corresponde a um que-fazer educativo libertador”* (op. cit, pág. 23). E, então, preferimos defini-la como **comunicação dialógica**, ou seja, uma comunicação (que se faz necessária para o aparecimento do diálogo e para a produção de conhecimentos) entre sujeitos de diferentes grupos, baseada no diálogo como princípio ético entre eles e entre eles e o conhecimento. Este tipo de comunicação só acontece quando existe um relacionamento dialógico num dos grupos, que, por sua vez, contribui para a tomada de consciência de cada sujeito e para o aprofundamento desta, levando-os a praticar esse tipo de relacionamento com outros grupos e assim por diante. E, no nosso caso específico, grupos que podem se tornar comunidades educacionais.

Com o intuito de compreendermos a contribuição da disciplina *“Trabalhos Comunitários”* na formação do aluno de graduação, decidimos estudar as relações desenvolvidas em um dos grupos dessa disciplina.

É imprescindível que nos lembremos, quando falamos de formação do aluno de graduação, que tipo de formação estamos buscando desenvolver. Já o dissemos, quando comentamos e concordamos com as idéias de alguns professores da Unicamp, publicadas na revista “Avaliação” e com os princípios e metas traçados pelo Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGrad) no seu Plano Nacional de Graduação, e pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras em conjunto com a Secretaria do Ensino Superior do Ministério da Educação (MEC) no Plano Nacional de Extensão.

Estamos, portanto, em todo esse trabalho, considerando a educação como pilar da formação humana e do desenvolvimento social, pautados na liberdade, na justiça social e na solidariedade. Buscamos uma formação universitária que leve o aluno a refletir criticamente sobre os conteúdos, métodos de conhecimento e, sobretudo, sobre a vida e o destino da sociedade. Para tanto, implementamos medidas que incentivam a vivência dos estudantes com outros grupos sociais, o trabalho em equipe e a tomada de consciência da responsabilidade social.

Acreditamos, pelo aprendizado da experiência e da teoria, que esse tipo de formação seja favorecida pelo trabalho interdisciplinar em grupo e, nesse caso, os grupos de ‘extensão’ se constituem no espaço primordial para esse tipo de trabalho. Para concluir esse assunto, afirmamos, com Roseli Fontana (2003), Nilma Lacerda (1986), Sonia Kramer (1993) e Maria do Rosário Magnani (1993), que é nas relações sociais (relações com o outro)

“que os modos de compreensão e de elaboração do mundo e de si mesmo são produzidos, re-produzidos e transformados num movimento contínuo que articula dialeticamente os sujeitos e a exterioridade das condições de produção dessa relação”. (Fontana, 2003, pág. 55)

#### 4. METODOLOGIAS

Dos Livros  
*Não percas nunca, pelo vão saber,  
A fonte viva da sabedoria.  
Por mais que estudes, que te adiantaria,  
Se a teu amigo tu não sabes ler?*  
Mario Quintana (2001)

Como nosso objetivo nessa pesquisa é verificar como atua um trabalho comunitário na formação do aluno de graduação, entendemos que é necessário dividirmos a metodologia em duas. A primeira, sobre que referencial teórico coletamos e analisamos os dados e a segunda, em qual está baseado o trabalho no programa “Universidade na Comunidade”.

Como resposta à primeira inquietação, sobre que bases metodológicas foi desenvolvida a pesquisa, apresentamos o paradigma indiciário, que tem sido desenvolvido principalmente nas Ciências Humanas, desde a segunda metade do século XIX. Seu principal teórico, Carlo Ginzburg, defende que esse paradigma permite remontar uma realidade complexa e “opaca” por meio da decifração de seus sinais e indícios. Pode-se, através da análise de escritas, pinturas ou discursos, conhecer e compreender processos ocultos, privilegiando indícios não perceptíveis de imediato. Com essa breve introdução ao paradigma indiciário, esperamos que o leitor observe a construção do texto, procurando reconhecer o levantamento dos sinais, que demonstram as contribuições advindas da participação no programa em foco, nos depoimentos dos graduandos. Julgamos mais oportuno continuar a explanação sobre o paradigma depois dessa observação atenta, que permitirá ao leitor avaliar a adequação do paradigma à pesquisa.

A metodologia do programa não estava dada *a priori*, ela veio para atender as necessidades do grupo, foi construída na e pela prática de pesquisa. Podemos dizer que este programa baseia-se no pressuposto metodológico da pesquisa-ação, que estabelece uma estrutura coletiva, participativa e ativa na coleta de informações.

Isto, porque já pesquisamos apoiadas nesses métodos e, principalmente, porque consideramos seus fundamentos os que melhor traduzem a relação de pesquisa que há em nosso trabalho. Quer dizer, somos todos colaboradores de um grupo que pesquisa, que age e reflete sobre sua prática pedagógica, seja na escola ou na universidade. Todos são igualmente importantes na dinâmica do grupo e têm autonomia para interferir nas discussões.

A pesquisa-ação, a intervenção investigativa e a pesquisa-participante têm sido utilizadas desde a década de 1980 em pesquisas sociais na tentativa de buscar uma alternativa ao modelo positivista. Seu desenvolvimento no Brasil se deve em grande parte a Carlos Rodrigues Brandão (1986) e Michel Thiollent (1994). Como um aspecto relevante desse tipo de pesquisa, Brandão destaca a importância dos pesquisadores assumirem sua responsabilidade social, *“o que posso ver é a possibilidade da progressiva transformação epistemológica, teórica e metodológica da ciência acadêmica ‘oficial’, através de um compromisso participativo popular”* (Brandão, 1986, pág. 48). Thiollent esclarece que o objetivo dessa ‘nova’ metodologia é oferecer aos pesquisadores, condições melhores de interpretação, análise e síntese dos dados gerados qualitativamente.

“Este ‘material’ é essencialmente feito de linguagem, sob formas de simples verbalizações, imprecisões, discursos ou argumentações mais ou menos elaboradas. [...] No processo investigativo a argumentação se manifesta de modo particularmente significativo no decorrer das deliberações relativas à interpretação dos fatos, das informações ou das ações dos diferentes atores da situação”. (Thiollent, 1996, pág. 29)

Outro autor importante nesse processo de mudanças metodológicas é Kenneth Zeichner (1993), cujas idéias Geraldi, Messias e Guerra (1998) analisam com muita propriedade num artigo do livro *Cartografias do Trabalho Docente*. Uma das características mais importantes da pesquisa-ação destacadas pelas autoras é sua execução em grupo, *“primeiro para superar a tendência individualista e, principalmente,*

*por que é no grupo e através dele que os professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros” (Geraldi, Messias e Guerra, 1998, pág. 259).*

Outro aspecto importante é sua relação com a prática, o que, não necessariamente, leva a mudanças na atuação pedagógica do(a) professor(a)-pesquisador(a). Segundo as autoras, Zeichner considera que a ignorância desse aspecto fundamental geraria a ilusão da reflexão e a invalidação de pesquisas importantes. O objetivo dos(as) professores(as) é, na verdade, a *“compreensão mais ampla e profunda do seu trabalho”* (idem, pág. 260).

Ainda que, no nosso grupo de trabalho, nem todos os graduandos desejem ser professores nem estudem para isso, todos atuam ao lado de professoras, construindo sua prática com elas e refletindo sobre seus aspectos junto do grupo. Apesar de a pesquisadora não ser a professora responsável pela disciplina, busca, junto com as professoras responsáveis, compreender e efetivar as ações no sentido de transformar a disciplina num momento de formação social do graduando. Mesmo sendo esta a primeira pesquisa realizada nesse grupo, o entrelaçamento entre ação e reflexão norteia o trabalho de todos na tentativa de compreender melhor a colaboração que cada um oferece para a comunidade. É por isso que acreditamos que nos inserimos nesse método de pesquisa que é a pesquisa-ação.

Esta pesquisa tem, portanto, uma abordagem qualitativa, de aspecto crítico-dialético, por se tratar de um estudo que tenta responder quais são os resultados da interação universidade, escola e comunidade no processo de formação de alunos da graduação. Além disso, utiliza leituras e discussões em grupo como meios de levantar os sentimentos e as idéias dos participantes.

Por estarmos interessadas no processo de produção de significados dentro do grupo, cada um narra, descreve e/ou analisa suas leituras, seus episódios; o grupo

mediatiza essas narrativas (comentários, perguntas, sugestões); e algumas relações são tecidas entre os discursos. A pesquisadora, além de participante ativa do grupo, teve a função de registrar esse processo. O foco, nessa dinâmica interativa, como diz Fontana,

“centraliza-se nas práticas discursivas |...|. A dinâmica de elaboração e circulação de sentidos produzida nas interações, e entendida como dialogia, ganha centralidade no processo de investigação”. (Fontana, 2003, pág. 70)

Privilegiar o processo da dinâmica interativa, na metodologia, implica em perceber os movimentos de possibilidades de sentidos acontecendo. E, como essas relações se caracterizam pelo movimento constante, a autora propõe a imagem de um caleidoscópio, no qual as imagens (sentidos) vão se formando com os giros (os diálogos, os relacionamentos).

“A imagem que a proposta metodológica centrada no drama e na dialogia sugere é a de um caleidoscópio, cujo segredo está no movimento. |...| Na vida social, os dizeres e práticas significam nas condições de uma enunciação concreta. Os significados vão-se tecendo (e se modificando) no movimento de articulação /negação/negociação das possibilidades em jogo na dinâmica interativa”. (idem, pág. 70)

Esse tipo de pesquisa levanta um desafio ao pesquisador, pois o ‘tecido’ não está pronto, as imagens vão se seguindo uma a outra, os sentidos vão se fazendo e desfazendo, ele

“Mergulha na multiplicidade dos fios em movimento, buscando compreender a trama que vai sendo urdida. Como olhar desse lugar do “em se fazendo”, como aproximar-se da emergência e do desenvolvimento da autoconsciência do “ser profissional” em indivíduos singulares, em suas relações imediatas com o trabalho?” (idem, pág. 70/71)

Um instrumento importante nessa tentativa de aproximação é o registro, não só do que acontece nas reuniões, por parte da pesquisadora, como, também, por parte dos graduandos, do que acontece na sua prática na escola junto de outros alunos, e das impressões que o grupo produz nele mesmo. Uma vez realizado, o registro

passa por uma “prova de expressão externa”, provocando reações e réplicas do nosso “público”. Por isso, acaba nos possibilitando reconhecer as vozes nele contidas.

“O registro, como relato para si, re-significa a comunicabilidade da experiência: preserva nossa memória profissional, nossos modos de constituição no cotidiano e nossa produção nesse cotidiano. [...] A prática do registro, como ação social sobre nós mesmas, nasce de nossas ações sobre o outro e das ações do outro sobre nós, de modo que cada momento que vivemos e revivemos é nosso e também alheio. A alteridade é constitutiva”. (idem, pág. 154, 158)

E, nesse momento, aparece outra indagação: como observar a própria prática? Como fazer e olhar-se fazendo? E Fontana nos indica a resposta, acentuando a importância de começar a exercitar essa prática e de ir apurando a “*sensibilidade para o que é mais significativo dentro das referências que assumimos*” (idem, pág. 171). Sem esquecer que, muitas vezes, aprendemos fazendo com alguém e mudamos inúmeras vezes esse modo de fazer, renegociando-o conosco mesmo.

“É nosso próprio fazer que nos indaga quanto ao modo como o fizemos, que nos leva a nos compararmos com as sugestões e gestos daquele que nos assiste, que suscita novas interferências suas, que nos exige compreensão”. (idem, pág. 116)

É mergulhado nessas idéias que o nosso grupo se formou e os objetivos foram constituídos. Nos dizeres de Fontana, os objetivos não são neutros, eles “*nascem das práticas sociais, das necessidades, finalidades e interesses que delas/ nelas emergem e tornam-se parte de nós*” (idem, pág. 144). Vale a pena destacar que, apesar de pontos já estabelecidos, o grupo se forma a cada semestre e, por isso, sua dinâmica nunca se fecha, está sempre em construção, o que passou ajuda na construção do que está por vir.

## 5. COMEÇANDO... A HISTÓRIA

*Das Utopias*

*Se as coisas são inatingíveis... ora!*

*Não é motivo para não querê-las...*

*Que tristes os caminhos, se não fora*

*A presença distante das estrelas!*

Mario Quintana (2001)

*“Foi uma oportunidade indescritível. Um sonho que se tornava realidade. Um sonho de fazer as crianças voltarem a ter motivos para sorrir”. (Wagner, aluno de Ciências Sociais, participante dos 4º e 5º semestres do programa)*

De onde surgem, como começam os grandes projetos humanos? E os sonhos? Esses que nos incomodam até que os tornemos projetos e ação efetiva? Creio que nasçam da curiosidade humana, da criatividade de estabelecer perguntas, da vontade de solucionar problemas, da capacidade de realizá-los. Da simples constatação de que somos todos seres sociais, que dependem uns dos outros, que não há ação nenhuma que faça sentido sozinha, que nossos sentimentos, pensamentos e atitudes, enfim, nossa vida existem apenas em relação a alguém, a outros. Que diferença esperamos fazer no mundo com esses projetos?

Desejaríamos mudar o mundo, torná-lo um lugar melhor para nós mesmos e para todos, mas se conseguimos oferecer pelo menos uma alternativa a ele em algum momento, em algum lugar, para algumas pessoas, já nos sentimos satisfeitos. Abastecemos nossa esperança de pequenos sucessos, de pequenas transformações. Não podemos mudar o sistema de educação no Brasil? Podemos melhorar o da Unicamp, o de uma turma de alunos de uma escola estadual de Campinas, podemos oferecer alternativas. Se o sistema existente fosse dado *a priori*, fosse inquestionável, inalterável, não desejaríamos tanto um outro melhor. Se desejamos e somos capazes de concebê-lo num sonho, num projeto, é porque é possível. E se é possível, vamos tentar!

Vou contar, então, a história de um desses sonhos, que só pode ser narrada junto daqueles que fazem parte dela. Mais que isso, ao ler a história dos sonhos de Paulo

Freire e Myles Horton<sup>17</sup>, me pareceu que eram muito semelhantes. Por isso, eles me ajudarão a contar esta.

“A primeira reflexão, que é boa para ser sublinhada, é como a tarefa de educador, é difícil. Não importa onde esse educador trabalhe, a grande dificuldade – ou a grande aventura – é como fazer da educação algo que, sendo séria, rigorosa, metódica, e tendo um processo, também cria felicidade e alegria. [...] Estudar é trabalhoso, duro, difícil. Mas dentro da dificuldade, a felicidade começa a ser gerada. Em um determinado momento, subitamente ficamos totalmente felizes com os resultados, que surgem por termos sido sérios e rigorosos. Então, para mim, um dos problemas que temos como educadores na nossa linha de trabalho é nunca, nunca perder essa complexidade de nossa ação e como nunca perder até mesmo um único ingrediente dessa prática”. (Horton & Freire, 2003, pág. 169/170)

Sabendo que a tarefa de educador é difícil e que os resultados, embora gratificantes, só apareçam em longo prazo, algumas pessoas têm consciência da responsabilidade e da capacidade que carregam de criarem uma alternativa ao sistema em que trabalham. Alguns desses profissionais se uniram, idealizaram e começaram um projeto com essa finalidade na Unicamp. Eram professores, como já sabemos, da Faculdade de Educação, do Instituto de Matemática, Estatística e Computação Científica, da Engenharia Mecânica, do Instituto de Biologia e da Faculdade de Ciências Médicas.

O projeto nasceu com o nome de “Universidade e Comunidade: pesquisa e ação, ecologia e qualidade de vida”, passou por “Universidade e Comunidade: Pesquisa, Ação e Tecnologia” para chegar, no 1º semestre de 2004, a “Universidade na Comunidade”. Os nomes mudaram para se adequarem melhor aos objetivos do projeto e porque, através de leituras e debates, os ideais de extensão e de trabalhos comunitários ficaram mais claros e puderam ser mais bem expressados. Podemos, inclusive, dizer que o projeto virou um programa, pois permite a elaboração, o debate e o desenvolvimento de outros projetos dentro de suas atividades. Hoje,

---

<sup>17</sup> HORTON, Myles & FREIRE, Paulo. *O Caminho se Faz Caminhando: conversas sobre educação e mudança social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

nem todos os seus idealizadores são colaboradores do programa. Apenas duas professoras prosseguem com o trabalho, orientando os graduandos nas suas ações na escola pública, a prof.<sup>a</sup> Vera L. X. Figueiredo (IMECC) e a prof.<sup>a</sup> Elisabete M. de A. Pereira (FE).

Como já explicitamos, esse programa só pôde acontecer pelo espaço que a própria universidade abriu em sua grade curricular, na tentativa de atender às demandas da sociedade por uma formação acadêmica e social. Podemos perceber que, na esfera pública, para que alguma coisa aconteça e modifique as situações, tem que haver iniciativas individuais ou coletivas unidas ao espaço aberto, quer dizer, às possibilidades permitidas pelo poder público. Freire diz que devemos ocupar todos os espaços possíveis, tanto dentro do sistema quanto fora dele. Concorde que, fora, temos mais espaço, mais possibilidades de decisões e escolhas livres, porém, é interessante, também, ocuparmos um espaço dentro do subsistema que é o escolar. Não é fácil trabalhar dentro dele, mas devemos fazê-lo sempre que houver oportunidade.

Mas voltemos à história. Devemos nos perguntar por que alguns desistiram? Penso que não, que a pergunta “por que alguém prosseguiu?” seja mais interessante. Freire nos dá uma dica para responder:

“quanto mais seguro você for, quanto mais clara for sua compreensão de mundo, tanto mais você saberá que está aprendendo a pôr a compreensão em prática. Você sabe que está muito longe de realizar seu sonho, mas se não fizer alguma coisa hoje, irá se tornar um obstáculo para centenas de pessoas que ainda não nasceram. A ação dessas pessoas no século vindouro depende de nossa ação hoje”. (Idem, pág. 185)

E concordamos quando dizem que “para encorajar as pessoas a agirem, o desafio tem que ser um desafio radical” (idem, pág. 108). E não temos como negar que existem muitos desafios ‘radicais’ no atual sistema de educação brasileiro. Eleito o desafio, de melhorar a formação dos graduandos na Unicamp e o ensino público

fundamental em Campinas, aproximando as duas instâncias para que as duas se solidarizassem e dessem o conseqüente salto de qualidade, era hora de montar a equipe. E por que outros viriam? Pensemos na resposta de Freire para o sucesso do trabalho de Horton<sup>18</sup>:

“antes de tudo, acho que, para nós educadores, é interessante pensar constantemente sobre o clima político, o clima social, o clima cultural nos quais estamos trabalhando como educadores. [...] Quando falo de revolução, não me refiro unicamente à revolução que toma o poder. A conotação política, a aspiração da liberdade, da criatividade, também estava lá, entre aquelas pessoas negras. Isto é, a motivação estava lá entre aquelas pessoas. [...] As pessoas queriam e precisavam aprender a ler e escrever, justamente a fim de ter mais possibilidade de serem elas mesmas. [...] Pois, naquele momento, para aquelas pessoas, ler e escrever era realmente um instrumento importante e também um sinal de respeito, de auto-respeito. [...] Nesse caso Bernice preparou os futuros educadores ensinando em sua presença. É lindo porque ela ensinou através do exemplo”. (Idem, pág. 94/95)

Nosso desafio não era com a alfabetização, mas as aspirações de liberdade e criatividade estavam e continuam presentes nos graduandos. E cada um expressa de sua forma o seu motivo particular de fazer parte da equipe:

- Misturando liberdade com responsabilidade;

“A liberdade nos proporciona a possibilidade de desejar, de sonhar e de criar coisas que nós queremos. Este é o estado de espírito que prevalece quando nos são atribuídas tarefas (nossa vontade de fazer do próprio jeito). Ser livre para elaborar e construir sem que haja imposição externa nos motiva e estimula a criatividade para resolver os problemas e superar obstáculos que encontramos pela vida afora. E contando com uma parcela de responsabilidade, podemos atingir as metas traçadas. A responsabilidade nos impulsiona a honrar os compromissos, contribuindo para o

---

<sup>18</sup> Myles Horton desenvolveu um trabalho de alfabetização de adultos, na sua maioria negros, no Tennessee, EUA, desde 1932 até sua morte, em 1990. A escola que fundou chama-se Highlander Folk School e realiza programas de educação de adultos nas bases comunitárias. A Highlander esteve sempre ligada aos movimentos políticos da região e acabou se mudando para outras localidades, estando hoje em New Market. “Hoje, o centro continua seu trabalho por toda a Apalachia e pelo Sul. Embora os temas tenham mudado – atualmente incluem abuso do meio ambiente, pobreza, justiça econômica, fortalecimento da juventude e desenvolvimento de lideranças -, a Filosofia da Educação como instrumento de poder político ainda permanece”. (Horton & Freire, 2003, Introdução, pág. 31)

crescimento pessoal, aumentando a auto-confiança e o respeito para com os outros”. (Ademar, aluno do 3º ano de Educação Física, 4º sem.<sup>19</sup>)

- Indignando-se com a distância entre o que a Unicamp poderia fazer e o que efetivamente está fazendo;

“A iniciativa da disciplina é muito importante como mais uma tentativa de se institucionalizar a extensão universitária (e comunitária!) dentro dessa magnífica universidade. A Unicamp tem um potencial imenso (mais de dez mil alunos na graduação, mais de dez mil alunos de pós-graduação e professores altamente qualificados), como sempre dizia a professora Vera, e não se justifica essa apatia em relação ao desenvolvimento de projetos e de iniciativas que envolvam a comunidade externa atendendo às suas demandas mais urgentes e trazendo à universidade novos problemas e novas maneiras de resolvê-los e de pensá-los, novas experiências e novos olhares. Resta aos alunos, professores e funcionários dessa respeitosa instituição decidirem: O que fazer com o conhecimento? Produzir conhecimento por que, pra que e pra quem? Só produzir? Só transmitir? Só para a comunidade acadêmica? São questões cujas respostas, sob meu ponto de vista, me deixam profundamente incomodado, e às vezes até indignado. Nós desejávamos compartilhar nossa formação e nosso conhecimento com outras pessoas num processo de troca”. (José Luiz, aluno do 2º ano de Estatística, 2º sem.)

- Desejando retribuir à escola pública as oportunidades recebidas outrora;

“Eu sou bolsista e escolhi como trabalho extensão universitária pois quero ajudar os alunos de escolas públicas a terem oportunidades assim como eu tive e quero ajudar assim como já fui ajudada. Para isso, nós colaboradores, devemos ter muita força de vontade, paciência e persistência, com isso, poderemos realizar os nossos sonhos”. (Anne, aluna do 2º ano de Licenciatura em Matemática, 5º sem.)

- Pretendendo doar à sociedade parte dos conhecimentos adquiridos na Unicamp;

“Chegamos à matéria por boas recomendações de colegas que, alunos como nós, haviam tido a oportunidade de retribuir à sociedade, através do ensino voluntário, um pouco do que recebemos”. (Wander, aluno do 6º ano de Engenharia Elétrica, 5º sem.)

- Colocando em ação um desejo antigo;

“Tomei conhecimento desta disciplina através do catálogo de graduação e fiquei muito empolgada, achei muito interessante poder levar a universidade à escola

---

<sup>19</sup> Indicaremos o nome do aluno que escreveu o texto, seu respectivo curso, o ano que o aluno estava cursando e o(s) semestre(s) do projeto em que foi participante.

pública. Estudei até o 2º ano do ensino médio em escola pública estadual na minha cidade e conheci a precariedade em relação ao material didático e informações disponíveis e também a falta de estímulo de alguns alunos. Em geral, os alunos de escola pública imaginam que as universidades são apenas para a elite. Levar universitários a eles mostra o contrário, que todos temos algo novo para aprender. Um outro incentivo para realizar trabalhos comunitários é a minha mãe, que sempre procurou ajudar creches e asilos. Agora que sou universitária de uma das melhores faculdades do Brasil, devo cumprir meu papel na sociedade e retribuir mesmo que modestamente as oportunidades que a mim foram e são oferecidas”. (Gláucia, aluna do 2º ano de Ciências da Terra, 4º e 5º sem.)

- Seguindo o impulso de uma idéia nova;

“Resolvi fazer AM018 quando estava procurando uma matéria eletiva entre tantas da Unicamp e um amigo me sugeriu fazer trabalhos comunitários. Achei uma boa idéia e procurei na Internet algum projeto que me interessasse. Foi assim que escolhi participar do projeto ‘Universidade e Comunidade: Pesquisa, ação e Tecnologia’. Nunca tive muito interesse em participar de trabalhos comunitários, mas agora sinto que será uma grande experiência para mim. Sei que poderei estar contribuindo com boas idéias, mas sei que estarei aprendendo muito com as crianças também”. (Elaine, aluna do 3º ano de Licenciatura em Matemática, 5º sem.)

- Ou apenas imaginando cumprir créditos para se formar.

“No começo, a minha idéia era simplesmente ‘queimar’ quatro créditos e finalmente me formar. Felizmente encontrei um grupo já motivado pelos trabalhos desenvolvidos no semestre anterior e conheci a professora Cidinha (Maria Aparecida Damim), que me fizeram repensar minhas posições iniciais. A partir de então minha motivação pessoal foi buscar nos alunos da escola Aníbal de Freitas novos saberes e, em troca, tentar levar da universidade algum conhecimento que me foi passado nos últimos cinco anos”. (Rodrigo, aluno do 6º ano de Engenharia de Computação, 3º sem.)

Com exceção do último, todos esses depoimentos são do início dos semestres e, por isso, mostram, ainda, alguns indícios de atitudes assistencialistas, que são trabalhadas no grupo ao longo do tempo. Alguns motivos se assemelham, outros se distanciam, mas todos começam a entender a dinâmica da equipe e a gostar do trabalho à medida que se reconhecem integrantes do grupo. Como se trata de um trabalho realizado sem imposições, as atividades desenvolvidas dependem muito da iniciativa de cada um. Ainda que as diretrizes sejam dadas e a professora na escola tenha uma programação e uma expectativa, sempre há possibilidades

diferentes de atuação e cada graduando define o seu tipo de contribuição segundo sua criatividade, vontade e conhecimento da classe em que trabalha.

Como orientadoras da equipe, tentamos deixá-los à vontade para que expressem seus sonhos e elaborem estratégias. Horton destaca que é necessário ter uma convicção de como se deve lidar com as pessoas, que é com respeito e diálogo, deixando que desenvolvam seus próprios pensamentos. Mas, depois disso, é preciso começar. *“Você tem que praticar até que descubra que sabe como fazê-lo e, a partir daí, é como qualquer outra coisa. [...] Simplesmente comece. É uma coisa natural”*. (Horton & Freire, Op. Cit., pág. 153)

Diz que é necessário, também, aproveitar a leitura da realidade que as pessoas já estão fazendo para que cheguem a uma leitura mais profunda. Que é nosso dever, como educadores, nos tornar cada vez mais abertos para “sentir o sentimento” dos outros, para nos sensibilizarmos a ponto de perceber o que cada um precisa em que momento. Às vezes, é necessário que nós, que pensamos que sabemos algo sobre aquilo, nos controlemos e nos calemos, para que outros possam falar e decidir algo. Baseado em Amílcar Cabral, Freire defende que *“devemos trabalhar impientemente pacientes. Há um momento em que podemos ir um pouco adiante e dizer alguma coisa, e outro em que temos que ouvir mais as pessoas”*. (Idem, pág. 162) É um processo lento, até que as pessoas se sintam confortáveis e percebam que você não é o especialista *naquilo* que vão aprender, mas em *como* vão aprender.

É assim que temos visto surgirem propostas, projetos e ações muito interessantes na interação dos graduandos com a escola pública. Também não podemos esquecer que não é uma escolha ao acaso, a EE Aníbal de Freitas tem no seu corpo docente algumas professoras que participam do projeto “Ciência na Escola”, tentando tornar o ensino melhor e mais significativo. É uma escola localizada num bairro misto (residencial e comercial), que atende a, aproximadamente, 1700 alunos

dos ensinos fundamental e médio, contando com laboratórios de informática, física e química e uma boa biblioteca. Já foi, inclusive, considerada uma 'escola modelo', na década de 1980, quando foi adotado esse padrão na política estadual de educação.

Poucas coisas estavam decididas desde o início do projeto. Uma delas é que teríamos uma reunião semanal coletiva na universidade e, pelo menos, uma hora de trabalho de cada um por semana na escola. Sendo assim, o graduando escolhe o horário, o dia e a professora com quem desenvolverá o trabalho como melhor lhe for conveniente. Como não é possível descrever todas as atividades realizadas pelos graduandos nesses quatro anos de programa, comentaremos algumas, que estão mais bem documentadas e representam adequadamente o conjunto. Distinguiremos, inclusive, *atividades de projetos*, definindo as primeiras como todos os trabalhos, elaborados ou não pelos graduandos, que de fato foram implementados na escola. Chamaremos de projetos todos os trabalhos elaborados e registrados pelos graduandos que não tiveram oportunidade de serem desenvolvidos, e os apresentaremos mais adiante.

Os relatos que utilizamos foram retirados dos relatórios semanais que eram pedidos sobre as atividades realizadas ou dos relatórios finais (semestrais), que têm um caráter diferente, já que trazem conclusões, sugestões, reflexões gerais sobre o trabalho na disciplina.

## 5.1 Atividades

Uma dessas iniciativas foi promover a vivência do **jogo de xadrez** para os alunos das 7<sup>as</sup> séries, durante as aulas de Educação Física. Ademar, graduando do curso de Educação Física (participante do 4<sup>o</sup> semestre do programa), desenvolveu essa idéia juntamente com a professora da escola. Como a turma era muito grande para

um trabalho na quadra, dividi-la foi a solução que encontraram e, melhor, ainda promoviam um jogo de estratégia pouco conhecido pelos alunos. Compraram tabuleiros, Ademar preparou as aulas e o trabalho aconteceu durante todo o segundo semestre de 2003. Os objetivos de ambos foram alcançados, que eram o de fazer o jogo conhecido e apreciado pela turma e as aulas mais dinâmicas e diversificadas, além de desenvolverem um trabalho em equipe. Vejamos como Ademar descreve a última aula antes da avaliação que seria feita pela professora:

“Fui bastante requisitado para tirar dúvidas de jogadas e movimentações por parte dos alunos. Chegou a ficar um pouco difícil atender todos ao mesmo tempo, mas tudo ocorreu de forma mais ou menos organizada. O que me deixou bastante satisfeito foi o fato que praticamente toda sala participou da aula, uns ensinando, orientando, e outros pelo menos acompanhando as jogadas para entender. Alguns fizeram até uma lista das peças e as movimentações de cada uma delas para estudá-las depois. A Prof.<sup>a</sup> Vera tirou fotos para colocar no Teleduc e até teve a idéia de colocar um material sobre a prática de xadrez. Sugeri que faria um breve histórico sobre o jogo de xadrez para a parte introdutória e mostrar os movimentos básicos” (relatórios semanais do aluno<sup>20</sup>).

Porém, como raramente um graduando trabalha apenas com sua área de estudo, Ademar também auxiliou a professora de Ciências a finalizar os projetos dos alunos para a apresentação no III Seminário<sup>21</sup> do projeto “Ciência na Escola” e a incentivar alguns alunos para o estudo de Ciências.

“Na quarta-feira (03/09), a Prof.<sup>a</sup> Lucila me levou ao Laboratório de Ciências para ajudar os alunos (7<sup>o</sup> C), do grupo de trabalho da Água, a melhorarem o trabalho. Eles usaram uma maquete de uma estação de tratamento de água de forma errada (aliás, não estava montado de forma correta), para explicar o seu funcionamento. Não funcionou. O que fizemos foi desmontar a maquete e acertar as peças. Conversando com a Prof.<sup>a</sup> Cidinha e a Prof.<sup>a</sup> Lucila, propomos que eu poderia ficar com alguns alunos da 7<sup>o</sup>A que estão com o conteúdo da aula de Ciências atrasado e

---

<sup>20</sup> Cada graduando faz um relatório semanal sobre as atividades desenvolvidas por ele na escola, durante a semana. Voltaremos a esse tema no decorrer do texto, quando abordaremos os meios de avaliação da disciplina.

<sup>21</sup> O Seminário do Projeto Ciência na Escola acontece uma vez por ano, no Centro de Convenções da Unicamp, estando na sua IV edição nesse ano de 2004. Foi criado para que as escolas que participam do projeto possam divulgar suas pesquisas e resultados através de exposições elaboradas e apresentadas pelos próprios alunos. É uma iniciativa que vem dando excelentes resultados quanto à divulgação e incentivo da pesquisa científica nas escolas públicas e quanto à melhora da auto-estima dos alunos e professores envolvidos. Para saber mais, acessar o site <http://www.leia.fae.unicamp.br>.

tentar recuperá-los. Estes alunos são os que estão "atrapalhando" a aula, isto é, são os alunos mais indisciplinados da sala. São ao todo uns 5 ou 6, não mais que isso que tentarei passar o conteúdo de Ciências. Vamos tentar isso esta semana, na quarta-feira". (idem)

Muitas vezes, os graduandos desenvolvem uma forma de integrar a sua área de estudo com a disciplina da professora com quem trabalham. É o caso dos Licenciandos em Matemática (4º ano), Rafael e Aline (participantes do 5º e do 6º semestres do programa), que aceitaram o **desafio** de trabalhar numa classe dita "problema", quer dizer, com alunos repetentes pelo menos uma vez que foram 'agrupados' todos em uma turma de 7ª série, na disciplina de **História e Geografia**.

"Uma idéia conjunta que tivemos, eu e a professora Francisca, foi de trabalhar com alguns conhecimentos prévios dos alunos em relação à informática, como por exemplo, análise e montagem de gráficos ligados a temas de História e Geografia". (relatório semanal do aluno Rafael)

E assim, programaram atividades sobre construção de climogramas, pesquisas sobre o clima nas regiões do país e redação de relatórios, trabalhando no laboratório de informática, na biblioteca e na sala de aula. Também desenvolveram atividades sobre a Revolução Industrial, o trabalho feminino e infantil nessa época e construção de uma linha do tempo privilegiando os inventos de cada época, trabalhando inclusive com filmes.

Foi bastante interessante o trabalho realizado com essa turma, inclusive porque outro aluno, Pablo (bolsista SAE, licenciando em Matemática e participante dos 4º, 5º e 6º semestres do programa), também participou do trabalho em outro dia da semana, programando atividades relacionadas com a revolução industrial ou dando seqüência às iniciadas pelos colegas.

"Nesta segunda-feira a atividade foi proposta pela professora Francisca. Ela sugeriu a exibição do filme "O Céu de Outubro", para que antes da construção da linha do tempo das invenções os alunos pudessem refletir sobre o que é um invento, para que ele serve e porque surgem novos inventos até hoje. O relatório pedido aos alunos os ajudará no desenvolvimento da atividade da linha do tempo iniciada na semana

passada, juntamente com a atividade paralela proposta pelo Pablo, baseando-se na interpretação do filme “Tempos Modernos”. Todo esse trabalho atende a uma diferente linguagem e interpretação da Revolução Industrial (conteúdo do atual período letivo da 8ª série do Ensino Fundamental), uma nova metodologia do ensino da disciplina de História adotada pela professora Francisca”. (relatório semanal do aluno Rafael)

Esse trabalho ensejou em toda equipe uma reflexão sobre o que seria mais importante para aqueles adolescentes, como seria a melhor forma de auxiliá-los. Com a colaboração de todos, chegamos à conclusão que o mais urgente era resgatar a auto-estima daquelas pessoas, incentivar seus sonhos, seus projetos de futuro. Por isso tanto empenho nas atividades e tentativas de debates para que eles pudessem se colocar.

“Foi um pouco difícil desenvolver a atividade no primeiro dia. Os alunos estavam impacientes e não era possível manter a ordem em sala. A professora tentou. O objetivo da atividade do dia era apresentar o projeto e falar de algumas idéias e discutir com os alunos e também, fazer com que elas propusessem mais idéias. Alguns alunos começaram desenvolver prontamente a atividade através de um relatório proposto pela professora, para saber o que realmente eles estão pretendendo fazer para ajudar no projeto. Outros alunos apenas conversavam e andavam pela sala e eu consegui com alguns que não estavam participando que desenvolvessem alguma idéia”. (idem)

Sem nos alongarmos nos motivos da escola em formar uma turma apenas de alunos repetentes ou no motivo pelo qual esses alunos se encontram desmotivados para o estudo, pudemos perceber que qualquer pessoa precisa e tem o direito de ter suas idéias valorizadas e seus problemas levados a sério. Trabalhando com seriedade e respeito, a turma, antes um ‘problema’, tornou-se motivo de alegria e motivação para os próprios professores e para a nossa equipe. Foi um trabalho bastante satisfatório, continuado pelo Rafael inclusive no período de férias da universidade<sup>22</sup>. Mas, vejamos outras atividades...

---

<sup>22</sup> A escola pública já tinha retornado às aulas, mas a unicamp estava em período de reposição de aulas e de férias, por causa da greve de 2004.

Algumas vezes, os graduandos elaboram atividades que não têm, aparentemente, nenhuma relação com sua área de estudos. Por exemplo, a palestra sobre **Educação Sexual** organizada pelos alunos Ademar, Ana Paula (aluna do 5º ano de Engenharia Elétrica, 4º sem.) e Elaine (aluna do 3º ano em Licenciatura em Matemática, 4ºsem.).

É bastante interessante o modo como essa idéia foi gerada. Um dos grupos da 7ª série C (que participava do Projeto Ciência na Escola) estava pesquisando sobre violência e, tentando oferecer alguma coisa diferente e complementar, nossos graduandos levantaram a intenção de organizarem uma coreografia sobre o tema a ser trabalhada nas aulas de Educação Física e em horários extras, pela manhã. Embora tenham conversado e combinado com os alunos o horário, para montarem e ensaiarem a coreografia, nenhum deles apareceu...

“A Ana Paula, o Ademar e eu ficamos responsáveis por desenvolver uma coreografia envolvendo o tema violência e trabalhar com eles durante as aulas de Educação Física. Chegamos lá no horário combinado e esperamos durante pelo menos uma hora e nenhum dos alunos apareceu. |...| conversamos entre nós três e decidimos que o melhor seria desistirmos da coreografia e tivemos a idéia de bolar uma palestra para os alunos sobre algum assunto que envolvesse violência e que fosse ao mesmo tempo informativo. Conversamos e optamos então pelo tema Educação Sexual, já que poderíamos estar ao mesmo tempo informando e discutindo a respeito de violência sexual”. (relatório semanal da aluna Elaine)

Nem sempre é fácil lidar com fracassos e estamos sujeitos a eles nesse tipo de trabalho o tempo todo. Por isso, tentamos dar suporte para que os graduandos não percam a iniciativa, a coragem e a esperança quando ocorre uma frustração. Nesse caso, eles já estavam preparados, tivemos apenas que apoiá-los na decisão e orientá-los na preparação da palestra. Montaram, então, para a conversa com os alunos, muitas transparências com diversas ilustrações sobre assuntos ligados à Sexualidade: tipos de reprodução, fecundação, órgãos reprodutores feminino e masculino, puberdade, doenças sexualmente transmissíveis, aborto, crimes sexuais, métodos contraceptivos, entre outros. Fizeram uma pequena apresentação

para a equipe, para que pudessem se preparar melhor e para que nós estivéssemos cientes do que seria colocado. Com tudo pronto, foram à escola.

“Chegamos, montamos o material e a professora levou os alunos para a sala de vídeo da escola onde seria a apresentação. A palestra foi ótima! Durou cerca de 1h e 10 minutos e foi a Ana Paula quem apresentou. O Ademar e eu ficamos responsáveis por ajudá-la com as transparências e em responder perguntas dos alunos também. Achei que os alunos dessa turma participaram bastante! Muitos fizeram perguntas e também comentários de coisas que já tinham visto ou ouvido falar e casos de pessoas conhecidas que tinham passado por alguma situação envolvendo o tema”. (idem)

Alegria, sucesso, enfim! A satisfação, em trabalhos como esse, vem de percebermos que conseguimos dialogar com os alunos na escola, que os nossos interesses coincidiram, que todos ensinaram e aprenderam e, enfim, que somos um pouco melhores por causa disso. Mas, não parou por aí, o sucesso foi ainda maior, mas é melhor deixar a Elaine contar como foi:

“A palestra foi tão boa que as professoras pediram que repetíssemos para a 7ªD logo em seguida da primeira palestra e pediram que voltássemos outro dia na escola para apresentar a palestra para os alunos das outras sétimas e para os alunos de todas as oitavas séries também! Achei que foi uma experiência muito interessante! É bom saber que pudemos contribuir com informações tão importantes na vida de adolescentes que estão começando a se interessar por sexo ou que estão até mesmo iniciando sua vida sexual”. (idem)

É importante destacar o envolvimento das pessoas em torno de uma atividade desse tipo. Não só a equipe toda se envolveu, mas também os colegas de faculdade da Ana Paula, dando palpites de como ficariam melhores as transparências, o pai da Elaine, que é ginecologista, oferecendo informações seguras e, assim, os sonhos e ideais vão alcançando outras pessoas e originando outros trabalhos.

Outro destaque que quero fazer é a respeito das observações dos graduandos sobre a diferença de atitude entre as turmas que participam ou não do “Projeto Ciência na Escola”<sup>23</sup>. Ademar comenta:

“conversando com as Professoras do Projeto (Cidinha, Francisca, Miriam e Lucila), chegamos a conclusão que o trabalho realizado pela AM funciona a longo prazo (elas ressaltaram que a 7<sup>o</sup>C é realmente uma turma mais interessada, que tem um olhar diferenciado das outras 7<sup>o</sup> séries). Eu particularmente vejo a diferença quase que brutal em relação ao interesse dos alunos de diferentes turmas. A indisciplina, a bagunça podem ser a mesma, mas a motivação para executar os trabalhos é desigual demais”. (relatório semanal do aluno Ademar)

E Elaine descreve uma situação semelhante: *“A palestra com a 7<sup>a</sup>D durou cerca de 1 hora e tudo transcorreu bem. Os alunos dessa turma fizeram bem menos perguntas e participaram menos com comentários também”*. (relatório semanal da aluna Elaine)

Acreditamos que a diferença entre essas turmas apenas demonstra a importância do trabalho diferenciado realizado por essas professoras e por esses graduandos. E, com a experiência do trabalho realizado pelo Rafael, pela Aline e pelo Pablo, podemos dizer que a iniciativa de um trabalho diferenciado não se restringe mais ao Projeto Ciência na Escola e às turmas atendidas por ele.

Outro trabalho que confirma a expansão das atividades a diferentes turmas é o realizado pela aluna Natália (aluna do 5<sup>o</sup> ano de Licenciatura em Matemática, 5<sup>o</sup> sem.), que acompanhou a professora de **História** em duas salas do ensino médio (supletivo e regular). Juntas, desenvolveram aulas sobre o **Iluminismo** e sobre a crise de 1929, com exibição do filme *Seabiscuit*, relatórios, debates, leituras e apresentações em grupos.

---

<sup>23</sup> O “Projeto Ciência na Escola” tem sido desenvolvido na Escola prof. Aníbal de Freitas numa mesma turma de alunos. Quando iniciado, a turma era de 5<sup>a</sup> série, hoje (2004), eles estão na 8<sup>a</sup> série.

Como não dispunha de horários durante o dia, Natália precisou desenvolver seu trabalho no período noturno, com a mesma professora que orientava alguns alunos na parte da tarde. A maioria dos graduandos trabalha em duplas (ou até em trios), mas os que não conseguem combinar seus horários não desanimam por isso e, nesse caso, Natália estava sozinha, num horário diferente, numa disciplina que não fazia parte de seus estudos e, mesmo assim, conseguiu fazer um trabalho muito bom, com bastante criatividade e envolvimento das turmas. Vejamos alguns comentários da própria Natália:

“O que pude ajudar, na primeira aula, foi incentivar os alunos que não pareciam dispostos a realizar a atividade. Conforme fui conversando, eles mostraram maior interesse e concluíram a atividade. A Prof Francisca comentou que só o fato de alguém ter interesse neles, eles já se sentem mais motivados. [...] Estou preparando para próxima semana um debate sobre o Iluminismo, separando algumas frases de autores e personagens da época, para que possamos contextualizar com o que ocorreu na época e as conseqüências. [...] Porém a aula começou com a Professora solicitando aos alunos que fizessem um texto sobre a mensagem que o filme deixou. Com essa atividade, surgiram algumas dúvidas que acarretaram um debate sobre o cenário econômico da época da crise de 29. A professora disse que estava satisfeita, pelo fato dos alunos participarem muito, apesar de não termos concluído a atividade programada. [...] Foi entregue aos alunos os textos para discussão em duplas. Os alunos mostraram muito interesse na atividade: eles teriam que apresentar para a sala e, portanto, deveriam saber do que estavam falando. Eles respeitaram os outros grupos, nos comentários. Essa foi uma das observações da Professora, a outra foi que achou muito produtivo, pois os alunos se preocuparam em dar o seu parecer, refletindo sobre os textos”. (relatórios semanais da aluna Natália)

Com o decorrer do trabalho, podemos perceber o comprometimento e a dedicação das professoras envolvidas com o Projeto Ciência na Escola, não só com as turmas que participam efetivamente do projeto, mas também com todas as outras que administram. O exemplo de coragem, esperança e determinação delas tem sido muito importante para a formação dos graduandos, modificando não raras vezes, a opinião deles sobre o ensino público fundamental. Mas dedicaremos mais espaço a essas questões mais adiante.

Duas contribuições muito importantes para o “**Projeto Ciência na Escola**” aconteceram por meio dos trabalhos do graduando Fabrício (aluno do curso de Licenciatura em Matemática, 6º ao 9º sem., cursando o 3º e 4º anos) e de um grupo de alunos do curso de Estatística, Michel, Lori e Juliana (4º sem.).

O primeiro deles aconteceu no 4º semestre do programa (primeiro semestre de 2003), quando o grupo de alunos de Estatística acompanhou a professora de Matemática na, então, sétima série C. Nesta época, a sala tinha sido dividida em grupos de interesses e cada um deles desenvolvia um projeto diferente. Havia, então, pesquisas sobre Violência na Escola (que acabou mudando para “Paz na Escola”), Água, Transportes, Drogas e DST, Dengue, Informática e Criação Artística. Cada graduando que trabalhava na escola acompanhava um dos temas de pesquisa, auxiliando-os na análise de dados, na confecção de gráficos, na esquematização da apresentação.

Todas as pesquisas tinham sido iniciadas no ano anterior e algumas coletas de dados não tinham sido feitas da melhor forma possível. Isto, porque as professoras os orientam, mas deixam a eles a decisão final de como elaborar e desenvolver o tema que escolheram. Como nos conta Lori, no seu primeiro dia na escola:

“Nós fomos muito bem recebidas, as meninas foram simpáticas e nos deram todas as informações básicas para começarmos a desenvolver algo em cima do projeto de violência que está pronto em forma de relatório. Elas descreveram como coletaram os dados, em que séries elas passaram, com que turmas tiveram problemas, as perguntas dos questionários, as pessoas do grupo que mudaram de escola, classe ou desistiram do projeto... Acho que a principal dificuldade foi descobrir que o questionário que foi aplicado não é o mais apropriado para esse tipo de pergunta. As perguntas são semi ou completamente abertas, ou seja, se você pergunta para um aluno o que ele acha que é droga, ele pode responder o que quiser e depois fica difícil agrupar as respostas de todos. O ideal seria passar um questionário com perguntas fechadas, ou seja, com alternativas para eles assinalarem, mas como a tabulação dos dados já foi feita e os gráficos também, então vamos usar o que temos mesmo”. (relatório semanal da aluna Lori, 4º sem.)

Com criatividade e bastante dedicação dos alunos da escola e dos graduandos<sup>24</sup>, as pesquisas são concluídas e as apresentações elaboradas. E, no relato do Michel, podemos perceber a repercussão delas dentro da escola:

“Ficamos livres para dividir Introdução, Pesquisas e dificuldades, e depois selecionamos os tópicos (em forma de perguntas e resultados da pesquisa) que serão expostos para a discussão. Essa apresentação será feita nos moldes da apresentação do projeto Paz na Escola, que vem sendo apresentada semanalmente na sala de vídeo da escola há 3 semanas. Através de transparências será feita uma introdução (motivação), seguida da descrição da pesquisa (abrangência) e de uma nota sobre as dificuldades vividas durante a realização. [...] a cada passo será aberta uma discussão com o ‘público’ (os próprios alunos). Assim espera-se que haja uma interação entre o grupo de pesquisa e os alunos, onde cada um possa expressar sua opinião sobre os fatos relatados pela própria pesquisa”. (relatório semanal do aluno Michel)

É importante destacar a seriedade com que são feitas as pesquisas e as suas divulgações, tanto por parte das professoras e dos graduandos, quanto por parte dos alunos envolvidos. Essa experiência tem dado resultados impressionantes, que podem ser vistos nas dissertações e teses que resultaram do Projeto Ciência na Escola<sup>25</sup>.

Mas, voltemos à nossa história... No ano de 2004, o graduando Fabrício deu importante contribuição ao projeto, que também estava dividido em vários temas de pesquisa dentro da turma 8ª C. Desta vez, os temas estavam ligados às aulas de Ciências, Termologia, Óptica, Eletricidade, Mecânica, Magnetismo, e Eletricidade. Para as apresentações do final do ano foram realizados experimentos que ilustravam a pesquisa de cada um dos grupos. E é, justamente, nesse item que se introduz a principal participação do Fabrício. Ele levou sugestões e auxiliou na construção dos experimentos e artefatos.

---

<sup>24</sup> Não só dos três da Estatística, mas de todos que trabalharam nesse semestre.

<sup>25</sup> Ver GARCIA, Maria de Fátima. **A Produção do Conhecimento na Escola pública por meio da Pesquisa: o projeto “Ciência na Escola”**. Tese de Doutorado, FE-UNICAMP. Orientadora: Afira Vianna Ripper. Campinas: 2002. DAMIN, Maria Aparecida da Silva. **Olhares Nômades sobre o aprendizado na Arte da Modelagem Matemática no Projeto “Ciência na Escola”**. Dissertação de Mestrado, FE-UNICAMP. Orientadora: Afira Vianna Ripper. Campinas, 2004.

O primeiro deles, um **fogão solar**, fez tanto sucesso na turma da escola e na equipe da AM018, que foi apresentado inclusive na UPA (Universidade de Portas Abertas), nos dias 03 e 04 de setembro de 2004 na Unicamp por ele e pelas alunas do grupo de pesquisa<sup>26</sup>. Além de ensinar, na nossa equipe, um levantamento de conceitos que estão relacionados com a construção do fogão. O que acabou se tornando uma atividade bastante rica, já que há alunos de química, de matemática, de física, de lingüística, de engenharia mecânica, mecatrônica e elétrica no grupo e todos deram uma contribuição diferente, uma idéia nova.

Há ainda os experimentos com campo magnético e com acústica, além da construção de uma mini-usina hidroelétrica, pelo graduando em Licenciatura em Matemática e bolsista SAE, Pablo (4º, 5º e 6º sem., cursando o 3º e 4º anos). O que mais nos chamou a atenção foi o crescente envolvimento do Fabrício, que acabou contagiando e animando a todos na equipe.

Com isso, esperamos ter passado ao menos uma idéia do trabalho desenvolvido pelos graduandos na Escola Estadual Aníbal de Freitas, principalmente junto ao “Projeto Ciência na Escola”. Agora, quero contar uma outra parte da história, a do aprendizado de quem coordena e orienta a equipe de graduandos.

## **5.2 “O Caminho se Faz Caminhando”...**

O passo mais difícil de se dar depois que se tem um sonho é começar a colocá-lo em prática. Especialmente quando ele envolve outras pessoas, o que aumenta sua responsabilidade. Pergunta-se será que sei tudo o que é necessário? Será que saberei resolver os problemas?

---

<sup>26</sup> A foto da apresentação está nos anexos.

Myles Horton explica como descobriram, no trabalho com as pessoas na Highlander<sup>27</sup>, que não sabiam as respostas para aqueles problemas, que estavam aprendendo juntos.

“Foi preciso uma coisa assim para que nós mudássemos e começássemos com a experiência, deixando que o conhecimento literário esclarecesse o que fosse possível sobre ela. Nesse processo, ficamos menos importantes que as pessoas com que estávamos trabalhando. [...] Nossa função era fazer com que eles atuassem. Aí, reagiríamos àquela ação e usaríamos o que pudéssemos para fazer com que funcionasse. Portanto, houve uma inversão total”. (Op. cit., pág. 67)

Horton diz que levou tempo para perceber que não precisava saber tudo *a priori* sobre a Highlander. Embora não pudesse simplesmente experimentar coisas com as pessoas, tinha que começar e deixar que se desenvolvessem. “*Devia deixar a situação se desenvolver. E, é claro, é preciso usar tudo que se aprendeu no processo*”. (idem, pág. 76) E, sobre sua intenção com esse trabalho, acrescenta: “*Falamos antes que a idéia da Highlander era ser uma instituição que lidava com umas poucas pessoas intensamente e que a função dessas pessoas era retornar às suas comunidades e multiplicar o que tinham aprendido*”. (idem, pág. 92)

A idéia inicial do programa Universidade na Comunidade era exatamente essa. Como não podemos saber tudo *a priori*, como a contribuição das pessoas é essencial para o desenvolvimento do trabalho, começamos. E, hoje, podemos dizer que foram as idéias e sugestões de todos os envolvidos no processo que proporcionaram as mudanças e conseqüentes melhoras no trabalho.

E, claro, não objetivamos resolver todos os problemas do ensino público fundamental do país, nem sequer de Campinas, nem mesmo pretendemos mobilizar toda a Unicamp nesse trabalho. Esperamos, sim, que os graduandos

---

<sup>27</sup> Para maiores detalhes sobre a Highlander ver HORTON, Myles & FREIRE, Paulo. **O Caminho se Faz Caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2003.

envolvidos levem a experiência para sua vida profissional, estabelecendo seus próprios sonhos em projetos e atraíam amigos e outros profissionais para sua realização. Esperávamos e, hoje, podemos ver que os graduandos divulgam o programa entre seus pares, nos seus institutos e que muitos outros chegam animados para trabalhar e dar sua contribuição<sup>28</sup>. Com pequenas oscilações nos dois últimos semestres, o número de alunos matriculados tem aumentado e, principalmente, a variedade cursos, o que nos deixa muito satisfeitas, já que o trabalho só tem a ganhar com a multiplicidade de olhares e saberes.

Muitas estratégias têm sido modificadas ao longo dos semestres, tornando o trabalho mais produtivo e possibilitando a participação de um grupo maior de pessoas. As mais significativas aconteceram em relação à primeira reunião semestral da equipe e aos meios de comunicação e avaliação do grupo.

Como nosso trabalho é auxiliar as professoras na EE Aníbal de Freitas, não sabemos, a princípio, o que vamos fazer. Por isso, não raras vezes, nossas primeiras reuniões eram um pouco vagas, sem muita objetividade. Os graduandos saíam com muitas dúvidas e alguns continuavam perdidos até o meio do semestre. Mas eles podiam se expressar e foi o que fizeram, relatando os problemas e as dificuldades que sentiam:

“O trabalho não ser definido logo no início da disciplina. Isto é, há talvez uma necessidade de se escrever um projeto da disciplina para que os alunos o acompanhem desde da sua gestação (planejamento) até a sua execução, obtenção de resultados e avaliação. Reuniões ‘indecisas’. Precisamos ser mais dinâmicos”. (relatório semestral do grupo do 2º sem. de 2001<sup>29</sup>)

“Talvez o que ainda falte para a matéria seja um objetivo. Deveríamos ter um objetivo claro e direto que não deixasse brechas para dúvidas; assim não existiriam alunos perdidos e desinformados ao longo do semestre, pois desde o começo eles saberiam o que fazer e por quê. Sabemos da dificuldade do acompanhamento de

---

<sup>28</sup> Ver tabela nos anexos relativa ao número de participantes em cada semestre.

<sup>29</sup> Esse foi o primeiro semestre de realização da disciplina e do projeto.

vários trabalhos diferentes simultaneamente (como ocorreu neste semestre). Mesmo com a orientação das professoras responsáveis pela disciplina, é complicado a atuação pontual de alunos que muitas vezes estão tendo seu primeiro contato com uma sala de aula". (relatório semestral do aluno Estevon, aluno 2º ano do curso de Engenharia de Alimentos e, posteriormente, do 1º ano de Pedagogia, 1º, 2º e 3º sem.)

Por isso, a dinâmica da primeira reunião foi mudada a cada semestre, tentando aproximar os graduandos dos trabalhos que já vinham sendo realizados, pedindo para que os que já tinham participado relatassem sua contribuição e conversando, previamente com as professoras da escola. Até chegar, enfim, ao formato do 2º semestre de 2004, onde as coordenadoras apresentaram o projeto da disciplina, relataram alguns trabalhos que teriam continuidade, deram a palavra aos alunos que participaram dos semestres anteriores e já deram a conhecer os horários disponíveis para as tarefas na escola. Com isso, os graduandos prontamente puderam escolher seus horários e se apresentar, sendo orientados devidamente quanto às atitudes que deveriam ter na escola, em relação ao respeito e à humildade que devem pautar as relações com todos.

Assim, apenas os que não se encaixavam em nenhum horário ficaram com a decisão pendente para a próxima reunião, quando uma outra solução já teria sido formulada e avaliada. É muito gostoso perceber a expectativa dos alunos nessa primeira reunião e poder ajustar suas sugestões e vontades com as necessidades da escola. Foi justamente por isso que se abriu uma nova frente de trabalho, na EE Barão Geraldo de Rezende. Por sugestão dos alunos da escola e concordância dos graduandos, desenvolve-se um trabalho de monitoria e aulas extras de português e matemática, logo em seguida ao horário das aulas vespertinas.

Antes de optar por essa estratégia de primeira reunião, tentamos, algumas vezes, fazer surgirem as expectativas e os motivos que os levavam a escolher o projeto, tanto por meio de um pequeno questionário, como de mapas conceituais ou simplesmente de um diálogo. Porém, isto satisfazia apenas às coordenadoras, já

que os alunos, como eu disse, precisavam de um direcionamento maior e mais prático. Modificamos a estratégia inicial, mas não deixamos de prestar atenção nessas expectativas e utilizamos um recurso de comunicação que a universidade oferece para qualquer disciplina regular, o **teleduc** (ou ensino aberto, já que os dois ambientes diferem minimamente).

“O TelEduc é um ambiente para a criação, participação e administração de cursos na web. Ele foi concebido tendo como alvo o processo de formação de professores para informática educativa, baseado na metodologia de formação contextualizada desenvolvida por pesquisadores do Nied (Núcleo de Informática Aplicada à Educação) da Unicamp”. (site do projeto Tel Educ<sup>30</sup>)

Ele apresenta facilidade de uso por pessoas não especialistas em computação e flexibilidade quanto a como usá-lo. Oferece ferramentas para os formadores disponibilizarem textos, softwares, referências na Internet, dentre outros (Material de Apoio, Leituras, Perguntas Frequentes, etc) e ferramentas de comunicação entre os participantes do curso, possibilitando ampla visibilidade dos trabalhos desenvolvidos (Correio Eletrônico, Perfil, Grupos de Discussão, Mural, Portfólio, Diário de Bordo, Bate-Papo etc). Tem se mostrado uma ferramenta de grande utilidade e importância não só em cursos na Unicamp, mas em todo o Brasil e até no exterior, já que é um software de livre acesso para qualquer pessoa. Há grupos utilizando o Teleduc em 23 unidades da federação do Brasil e em nove outros países, um alcance respeitável<sup>31</sup>.

Nós ainda não o utilizamos de forma muito intensa, também porque não temos atividades programadas pelas professoras que precisem ser respondidas e avaliadas e porque nossa agenda é bastante enxuta. Utilizamos-lo para disponibilizar textos, referências e modelos de relatórios para os graduandos, para mandar avisos quanto às reuniões, a eventuais palestras e ao trabalho nas escolas e,

---

<sup>30</sup> <http://teleduc.nied.unicamp.br/pagina/index.php> E para saber mais sobre o Nied: <http://www.nied.unicamp.br>

<sup>31</sup> A página <http://teleduc.nied.unicamp.br/teleduc/> contém informações sobre quem usa o teleduc.

principalmente, para trocar impressões sobre as atividades desenvolvidas por cada um. Assim, os graduandos relatam seu trabalho na escola em cada semana e todos podem ler, fazer comentários e dar sugestões, servindo, inclusive, como um registro das atividades. Outra possibilidade interessante é a ferramenta Perfil, onde cada um pode descrever seus gostos, manias ou condições atuais, tornando-se uma forma de todos se conhecerem e se identificarem.

É por tudo isto que ele tem sido um apoio importante na comunicação do grupo, além de ter permitido uma melhor organização e documentação do trabalho desenvolvido no projeto. Como a cada semestre a turma muda, as pessoas inscritas no ambiente também mudam e, por isso, torna-se fundamental a possibilidade existente de copiar todos os materiais produzidos para um arquivo pessoal e de imprimi-los, não perdendo nenhum dado.

É por essas e outras que podemos dizer, com satisfação, que o programa “Universidade na Comunidade” é construído conjuntamente, dia a dia, com todos que fazem ou fizeram parte dele. As contribuições dos graduandos, das professoras da escola e dos autores estudados têm provocado mudanças no nosso modo de conceber, organizar e articular o trabalho no programa. É por isso que ele está cada vez melhor, se fazendo e refazendo a cada novo olhar.

### **5.3 Entre Teoria e Prática, os ‘Vales e Picos’**

Ao longo desses sete semestres, os graduandos produziram muitos materiais, entre projetos, artigos, sugestões de atividades, apresentações, site e artefatos, além dos relatórios semanais. Apenas alguns desses materiais encontram-se em anexo nessa dissertação, porque seria inviável colocar todos eles<sup>32</sup>. Nesse caso, escolher um e

---

<sup>32</sup> Mas, podem ser encontrados nos sites do projeto: <http://www.unicamp.br/prg/dac/informativos/turmac.php> e <http://www.universidadenacomunidade.blogspot.com.br>

não outro é uma tarefa difícil, mas tentei optar por aqueles que podem dar uma idéia geral de todo tipo de material produzido, inclusive para comentá-los aqui.

Começamos, então, pelos projetos. No primeiro semestre de 2003, a aluna Anne, da Licenciatura em Matemática e bolsista do SAE, concebeu o “projeto futebol”, que tinha por objetivo ensinar geometria plana (áreas, ângulos, número Pi) e física (movimento uniformemente variado) para alunos a partir de um jogo de futebol de botão. Infelizmente, não houve possibilidade para desenvolvê-lo nas escolas, mas, nem por isso desistimos dele. O projeto já foi apresentado e ‘praticado’ na UPA (Universidade de Portas Abertas), em setembro de 2004 na Unicamp e também no IV Seminário "Ciência na Escola", em dezembro do mesmo ano. Muitos alunos se interessaram e puderam lembrar ou aprender matemática de um modo divertido e um pouco diferente. São bastante interessantes as histórias contadas pela Anne, inclusive de um garoto que ainda não havia nem mesmo aprendido potenciação nem radiciação devido a sua idade (fundamentais para as atividades que ela havia proposto), mas queria que ela lhe explicasse de qualquer maneira, para que assim ele pudesse jogar e entender tudo.

Outro aluno bolsista do SAE e aluno da Licenciatura em Matemática, Roberto (4º, 5º, 6º e 7º semestres, cursando o 3º e o 4º ano), conseguiu desenvolver seu trabalho na mesma linha de seus estudos acadêmicos, elaborando e sistematizando um conjunto de atividades realizadas no software Cabri, para o aprendizado da geometria. O processo de criação do Roberto foi diferente do da Anne, pois ele planejou as atividades na medida em que elas foram sendo aplicadas em sala, com a 5ª série da EE Aníbal de Freitas. Roberto teve o auxílio de sua colega de curso, Letícia (aluna dos 6º e 7º sem. do programa e 4º ano do curso), no desenvolvimento das atividades. Depois da avaliação feita com a turma, os dois juntos com o professor da turma, chegaram à conclusão que o trabalho foi muito proveitoso,

---

pois os alunos efetivamente aprenderam os conceitos matemáticos desejados, envolveram-se com o trabalho e melhoraram a participação inclusive em sala de aula, quando eram necessárias algumas “aulas tradicionais”.

Assim como o Roberto, também o Rafael e a Natália, entre outros tantos, elaboraram e documentaram suas sugestões de atividades, que já foram inclusive comentadas e encontram-se em anexo. Bem como a apresentação feita sobre sexualidade pelas alunas Ana Paula e Elaine e pelo aluno Ademair não pode deixar de ser mencionada como material elaborado pelos graduandos. Mas, além dessa apresentação, quero citar a participação dos alunos Rafael e Fabricio na mesa redonda sobre Ensino Público realizada na I Semana da Matemática da Unicamp, no dia 21 de outubro de 2004. Onde contaram, justamente, as suas experiências com o programa “Universidade na Comunidade”, despertando o interesse de quantos os ouviram. Fabricio apresentou, inclusive, o site que elaborou sobre o programa com o intuito de divulgar e documentar as atividades realizadas pela equipe, destacando, sem dúvida, o seu trabalho na montagem do fogão solar com a 8ª série C de 2004 da EE Aníbal de Freitas.

A interação entre a escola e os graduandos é uma dinâmica que produz resultados bastante diversificados, tanto pela variedade de situações vivenciadas quanto pelas diferenças entre os próprios graduandos. Um outro tipo de material produzido por eles nessa interação são os artigos sobre temas ligados diretamente ao trabalho na escola ou sobre o próprio modo de trabalhar.

Assim, temos o artigo do aluno Estevon (aluno dos 1º, 2º e 3º sem. do programa, do curso de pedagogia), que discorre sobre o seu conceito de extensão (apoiado devidamente em autores consagrados) vinculando-o ao trabalho realizado no “Universidade e Comunidade”, especialmente no primeiro semestre de 2002. Chama-nos a atenção a primeira definição colocada pelo aluno no artigo: “*Extensão*

*é a comunicação entre o saber acadêmico e o saber popular” (Paulo Freire), principalmente porque ele diz que pôde colocá-la em prática no seu trabalho na escola e também, porque corresponde à idéia que tentamos realmente introduzir nesse programa.*

O outro artigo que quero destacar como característico desse tipo de produção é o “Paz na Escola”, originado da pesquisa sobre violência realizada no segundo semestre de 2002 com a então 6ª série C da EE Aníbal de Freitas. O texto foi escrito por oito alunos e alunas dessa classe e pelo graduando Rodrigo (aluno do 3º sem., 6º ano de engenharia de computação), está no formato determinado de artigo científico e apresenta alta qualidade no conteúdo e na escrita. Mas, o mais importante é a relação estabelecida entre os autores, que podemos perceber pelos agradecimentos do artigo: *“Agradecemos também ao Rodrigo..., que foi parceiro extremamente paciente, presente e muito carinhoso durante toda a segunda etapa desta pesquisa”* e também pelo relatório final do graduando: *“Agradeço também aos alunos da 6ª série C, Aline, Anderson, Bruno, Caroline, Flávia, Gleicon, Lydia e Thamyris por terem me recebido de braços abertos e por terem me ensinado bastantes coisas sobre ciências e companheirismo”*.

Mas, por que destacar essas produções e por que nomeá-las “relação entre teoria e prática”? Porque acreditamos que é a prática que confirma (ou não) e que sustenta a teoria, e vice-versa. Desse modo, da ação da equipe AM nasceram materiais e saberes sobre o próprio trabalho e sobre outros diversos assuntos. Mas, as ações não se deram aleatoriamente, estavam embasadas e sustentadas em uma teoria, em uma idéia que se queria desenvolver e difundir (como a importância da extensão vista como comunicação dialógica entre duas instâncias de ensino para a formação integral do aluno). Freire e Horton concordam quando falam que *“sem prática não há conhecimento”* (Horton & Freire, 2003, pág. 120), mas que é necessário desenvolver uma certa teoria sobre essa prática, para poder entendê-la melhor, saber mais sobre ela.

Também dizem que devemos ter uma certa ‘claridade política’, saber em benefício de quem estamos trabalhando para podermos respeitar o conhecimento do outro. Além disso, é necessário compreender de onde as pessoas podem partir e também onde nós estamos, a fim de que saibamos de onde partimos e onde queremos chegar. Isto, para que a nossa teoria possa nos auxiliar de alguma forma nessa caminhada.

“ |...| se você não tem alguma visão do que deve ser ou no que elas podem se transformar, então você não tem meios de contribuir com nada para o processo. Sua teoria determina o que você quer fazer em termos de ajudar as pessoas a crescerem. Por isso, é extremamente importante que você tenha uma teoria sobre isso que o ajude a decidir. [...] O problema é de onde vem essa teoria. É uma teoria válida? Pelo que eu saiba, a única maneira de responder a essa pergunta é testar a teoria”. (Idem, pág. 113)

Porém, Freire acrescenta que trabalhar em benefício da “humanidade” não quer dizer muito. A humanidade tem que ser Marta, João, Luis, Clara, pessoas concretas. E, muito mais que apenas respeitar o conhecimento do outro, ir além dele, *com o outro, com a ajuda da teoria, “eu diria que nós temos que ir mais além do senso comum do povo, com o povo. Meu objetivo não é ir sozinho, mas sim com o povo. [...] não é ficar nesse nível e sim, começando nele, ir mais além. A teoria faz isso”*. (Idem, pág. 114)

Nesse sentido, claridade política é “*saber por que escolhemos um ou outro lado; devemos ser capazes de justificar nossa escolha*”. (Idem, pág. 115) Partilhar a dimensão social que têm nossas ações com as pessoas, sem querer impô-las.

“Isso não significa que tenho que impor minhas idéias às pessoas, mas sim que tenho a responsabilidade de fornecer seja qual for a luz que eu possa fornecer sobre aquele tema e partilhar minhas idéias com as pessoas”. (Idem, pág. 118)

E nos esclarecem dizendo que se tivermos humildade (como princípio ético, de relação com as pessoas) ao compartilhar idéias com as pessoas, não precisamos temer estar impondo nenhuma idéia.

“você têm um problema que eu não tenho. Você são uns professores tão poderosos que basta você respirarem aquilo que você acreditam e já estão influenciando todo mundo. [...] Eu sempre fiquei feliz de ter alguém para dar atenção às minhas idéias, só para compartilhá-las com esse alguém. Não tenho que me preocupar em ser tão poderoso que todo o mundo aceite o que eu diga como um fato dado”. (Idem, pág. 118)

Inclusive, pelo contrário, em trabalhos em grupos, as idéias vão sendo construídas conjuntamente; o conhecimento vem de todos e é aproveitado por todos.

“Acho que as pessoas que se recusam a usar o conhecimento de outras pessoas estão cometendo um grande erro. Os que se recusam a partilhar seu conhecimento com outras pessoas estão cometendo um erro ainda maior, porque nós necessitamos disso tudo. Não tenho nenhum problema acerca das idéias que obtive de outras pessoas. Se eu acho que são úteis, eu as vou movendo cuidadosamente e as adoto como minhas”. (Idem, pág. 219)

Embora essa construção de conhecimentos aconteça durante todo o processo, há alguns momentos mais propícios a isso, em que o trabalho está menos turbulento e as pessoas têm mais tempo para a reflexão. Horton, com a experiência dos anos passados na Highlander, nos conta que a instituição tem períodos “vales” e períodos “de pico”, quer dizer, uma história de movimentos para cima e para baixo, mas, nunca, importantes e sem importância. Todos os momentos e períodos têm a sua importância. Os períodos “vales” são organizacionais, bons para reflexão, para identificar maneiras de envolver pessoas. Nos períodos de muita ação, as pessoas estão muito ocupadas para esse outro tipo de trabalho.

É o mesmo que acontece com o nosso grupo de trabalho. Há períodos em que a ação está um pouco desanimadora, muitas frentes com pouca atividade ou por problemas na escola, com muitos feriados, ou por excesso de compromissos acadêmicos na universidade. Quando eles acontecem, somos impelidos a desenvolver teorias sobre o programa, rever os objetivos, estabelecer novas frentes de trabalho, compreender nosso sentimento de frustração, conhecer um pouco mais sobre a escola pública do país ou sobre os jovens com quem trabalhamos. Nos períodos em que a ação exige muito do nosso esforço, do nosso tempo, da nossa

criatividade, por estar muito intensa (os períodos 'de pico'), não conseguimos tantas oportunidades de reflexão para redirecionar o programa. Tendemos, no início, a pensar que nos períodos 'vales' o trabalho era ruim, que não estávamos fazendo tudo o que podíamos para que desse 'certo'. Mas, aos poucos, percebemos o quanto eles também eram importantes e até mesmo necessários para consolidar melhor o programa a cada semestre.

Os graduandos têm uma certa dificuldade de perceber a contribuição que oferecem nesses períodos 'vales', já que estes não correspondem à expectativa que tinham de trabalho intenso e produtivo. Tentamos, então, aproveitar ao máximo esses momentos e fazer com que os alunos identifiquem o período em que está o programa e a produção diferenciada que ocorre dentro dele. Muitos têm conseguido perceber tais coisas e continuam fazendo parte do grupo em semestres seguidos, desenvolvendo trabalhos diferentes em cada um.

Agora, que já entendemos melhor no que se constitui o programa "Universidade na Comunidade", como e onde se desenvolvem os trabalhos, quem faz parte do grupo e até conhecemos algumas de suas produções, podemos tentar compreender que diferença faz, afinal, esse tipo de trabalho na formação do aluno de graduação. Para tanto, selecionei e analisei depoimentos dos próprios graduandos<sup>33</sup>, tentando classificá-los minimamente com fins didáticos e elaborando um diálogo entre eles e os autores pesquisados.

## 6. A DIFERENÇA

*Reinvenção*  
*Porque a vida, a vida, a vida,*  
*a vida só é possível*  
*reinventada.*  
Cecília Meireles

Os projetos universitários de ação comunitária localizam-se no movimento existente entre o mundo acadêmico e o prático, quer dizer, entre as provas e teorias e as aplicações e decisões, entre a busca pela verdade e pelo conhecimento puro e a sua utilização eficaz entre imprecisões e imprevistos. Não fosse esse movimento, a Universidade teria bem pouco em comum com a sociedade em que se insere, representando quase uma linha de fuga do mundo prático, tal como a figura de uma tangente a um círculo.

“Na vida do dia a dia das universidades, deste modo, tendências práticas e inclinações acadêmicas entram em colisão e conflito, umas com as outras, e não devemos lastimar que isto seja assim. Pois é freqüentemente ao entrar em conflito com as coisas que passamos a compreender melhor a nós mesmos. A tangente, sem o círculo, seria meramente uma linha”. (MINOGUE<sup>34</sup>, 1981, pág. 171)

Ainda que aceitemos as diferenças essenciais entre o mundo acadêmico e o prático, temos que admitir que este oferece algum sentido àquele e que se estabelecem relações importantes e produtivas entre eles, mesmo que em situações de conflito entre os tipos de conhecimento e experiências de cada um. Essas relações e esses conflitos são particularmente relevantes na formação do aluno e, também, do professor, por permitirem o desenvolvimento de variados aspectos intelectuais, emocionais e éticos.

“as faculdades e universidades surgem como locais de encontro e de convivência entre educadores e educandos, que constituem um grupo que se reúne e trabalha pra que ocorram situações favoráveis ao desenvolvimento dos aprendizes nas diferentes

---

<sup>33</sup> Retirados dos relatórios semanais e finais dos alunos.

<sup>34</sup> Este autor se dedicou a analisar as diferenças fundamentais entre o mundo prático e o mundo acadêmico desde a origem deste. Seu detalhado estudo está no livro *O Conceito de Universidade*, editora da Universidade de Brasília.

áreas do conhecimento, no aspecto afetivo-emocional, nas habilidades e nas atitudes e valores". (MASETTO, 1998, pág. 14)

É porque o "Universidade na Comunidade" se apresenta como um espaço privilegiado para o encontro e o diálogo entre alunos e professores, entre teoria e prática, para a aparição e a análise de conflitos diversos e para a manifestação de sonhos e ideais que acreditamos ser ele uma oportunidade para o engajamento dos graduandos na busca da satisfação de suas expectativas em relação à universidade e para o seu amplo desenvolvimento. Afinal, como disse Silvio Caccia Bava, sociólogo e professor da USP<sup>35</sup>, numa mesa-redonda que debatia sobre os projetos comunitários da universidade em 1997,

"A preocupação central de um programa desses, no meu modo de ver, não é a relação institucional da Universidade com a sociedade, nem é com a erradicação da pobreza, que não vai se dar dessa forma. A preocupação central é com os nossos jovens. É construir uma possibilidade da vivência de experiências que os aproxime dessa realidade social e dos problemas que ela tem. Estou cada vez mais convencido que a noção da experiência é a chave no processo da formação da futura geração e de todos nós. Se são dadas as oportunidades para esses jovens se engajarem em experiências inovadoras, há muita gente disposta". (Bava in USP, 1998, pág. 14)

Para mostrar, então, o engajamento e a disposição desses jovens, os sonhos e desejos com que se apresentaram, as transformações em suas visões sobre a escola pública e seus personagens e os saberes advindos dessa experiência, trabalhamos, na primeira parte, concepções e sonhos. Mas, descobrimos, nessa luta pelos sonhos, sentimentos que nos invadiam, confiança, frustração, raiva, indignação, alegria, satisfação pessoal, esperança, 'paciência impaciente'<sup>36</sup>, e que precisavam ser trabalhados e acompanhados de atitudes racionalmente corajosas, processo que está exposto na segunda parte. E não podemos esquecer a ciência e a tecnologia, que serviram como espaço para integração e produção de saberes nesse envolvimento entre a Universidade e a Escola, proporcionando importantes

---

<sup>35</sup> Universidade de São Paulo.

<sup>36</sup> Expressão usada por Paulo Freire em seu livro com Myles Horton, citado anteriormente.

conquistas para a formação de todos os envolvidos, enredo que está traçado na terceira parte.

## 6.1. Concepções, Sonhos e Ações

### Palavras

*No meio das águas,  
das pedras, das nuvens,  
verão as palavras:  
estrelas de chumbo,  
rochedos de chumbo.  
A cegueira da alma.  
O peso do mundo.  
Adeus, velhas falas  
e antigos assuntos!*  
Cecília Meireles

Relembrando alguns motivos pelos quais os graduandos decidem trabalhar no programa Universidade na Comunidade, não olvidamos que o fazem animados por um desejo de retribuição à sociedade da oportunidade recebida, ou por um convite de amigos, ou por seguir os exemplos dos pais, ou por tentar melhorar o ensino público, ou, ainda, por cumprir créditos 'fáceis'. Nesse movimento, trazem consigo, evidentemente, crenças, concepções, experiências e pontos de vista sobre a escola pública, sobre os professores e alunos que produzem seu cotidiano e, vinculados, desejos, sonhos e idéias para contribuir com o trabalho do grupo.

Uma das funções do grupo e dos diálogos nas reuniões é permitir a participação de todos, fazendo emergir essas concepções e esses sonhos que vão, certamente, influenciar o desenvolvimento das atividades do semestre. Afinal, concordamos com Carlos Carrilho Cruz que a *“possibilidade de ser ouvido, ser levado a sério, se autodeterminar como sujeito livre, individual e coletivamente são (no meu entender) condições primárias da participação”* (Cruz in AEC, 2002, pág. 72), já que a participação efetiva só é construída conjuntamente.

O aluno Rodrigo<sup>37</sup>, no segundo semestre de implantação do projeto, nos conta sua impressão:

“Foi muito importante para mim, enquanto aluno de graduação, ter participado do programa da disciplina AM018. Ela é um momento onde não mais se pensa como em um campo disciplinar específico, mas sim um momento de pensar junto, um momento de pensar que vai além de disciplinas e do “habitus” acadêmico”. (relatório final, 1º semestre de 2002)

Ele ainda nos diz, nesse relatório, que não imaginava quantas dificuldades poderiam surgir ao longo do trabalho, na escola, na equipe ou até com seus saberes “acadêmicos”, “que mostraram uma certa falta de ‘experiência’ fora do contexto tradicional”, mas que o importante foi assumir um desafio com os alunos da escola, juntos.

André<sup>38</sup>, aluno do primeiro semestre, que desejava compartilhar e trocar seu conhecimento e sua formação com as pessoas, percebeu “*a escola pública como a instituição que ela realmente é, com muitos problemas e muitas carências e necessidades, talvez sempre com alguns professores mais idealistas*”. Narra-nos sua experiência de trabalho com a professora Maria Aparecida Damin, “*para quem mesmo em meio a tantos motivos para reclamar e se desesperar sempre deveria haver a possibilidade de sonhar e de ter esperança na concretização de sonhos*”. E nos faz perceber, assim, o quanto é importante o exemplo, a coerência entre o que pensamos, falamos e fazemos e o quanto é rico o processo educativo que se estabelece nas relações interpessoais. Maria Isabel da Cunha<sup>39</sup> comprova que os aspectos mais ressaltados positivamente pelos alunos são as relações com o bom professor e já nos disse Paulo Freire que:

“Testemunhar-lhes a coerência entre o que prego e o que faço, entre o sonho de que falo e a minha prática, entre a fé que professo e as ações em que me envolvo é a maneira autêntica de, educando-me com eles e com elas, educá-los numa perspectiva ética e democrática”. (Freire, 2000, pág. 38)

---

<sup>37</sup> Rodrigo, aluno do 3º ano do curso de Ciências Sociais, 2º sem.

<sup>38</sup> André, aluno do 3º ano do curso de Biologia, participante do segundo semestre de 2001.

<sup>39</sup> Desenvolveu seu doutorado na Unicamp, acompanhando alunos nos diversos níveis de ensino na tentativa de determinar o que vem a ser o “bom professor”.

O Universidade na Comunidade tem um grande potencial para contribuir na formação integral dos graduandos, inclusive (e em grande parte) porque conta com professores que fundamentam suas ações em seus sonhos, tanto na Unicamp quanto na escola, pois são, no dizer de Cunha, daqueles que valorizam a prática social no seu cotidiano pedagógico.

“É importante ressaltar, porém, que aqueles que atribuem à prática social influências sobre seu comportamento docente o fazem enfaticamente. São pessoas que têm clareza nos caminhos que escolheram para alcançar as modificações sociais e dão ao papel docente uma dimensão bem mais ampla do que apenas o contato com os alunos na sala de aula”. (Cunha, 1989, pág. 161)

Proporcionam, por isso, experiências muito importantes para todos e aqui, é bastante interessante pensarmos na definição de experiência que é assumida por Larrosa:

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. |...| É experiência aquilo que nos passa, ou que nos toca, ou que nos acontece, e ao passar-nos nos forma e nos transforma. Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto a sua própria transformação”. (Larrosa, 2001, pág. 3 - 7)

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, requer parar para pensar, para olhar, para escutar, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, o juízo, o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. O sujeito da experiência se define por sua receptividade, por sua abertura, sua disponibilidade. Ele é um sujeito ‘ex-posto’, com tudo o que isso tem de vulnerabilidade e de risco.

“O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele a prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.|...| Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo” (idem, pág. 6).

E é o que podemos sentir na exposição do André:

“Lá conheci também uma turminha de meninos e de meninas da quinta série muito amigáveis e carinhosos. Lá tive aquele sentimento de que gostaria muito de ser professor, de cuidar da formação das nossas crianças e de nossos jovens em meio a tantas situações de deformação. Primeiro ser chamado pelo meu nome, depois de tio e em seguida de professor foi algo que me sensibilizou bastante. Tudo isso em apenas 2 horas na primeira semana. |...| Compreendi que Ensinar é transformar o outro e se transformar: por um pouco de si no outro e um pouco do outro em si. É assim que me sinto: transformado... e para melhor”. (André, relatório final, 1º semestre de 2002)

Larrosa também fala sobre o saber da experiência, “o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao largo da vida” e no modo como vai dando sentido a esses acontecimentos.

“No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece. |...| Por isso o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal. Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”. (Larrosa, 2001, pág. 8)

Diremos, então, que esses saberes oriundos da experiência transformam permanentemente nossas concepções, crenças, idéias e até nossos sonhos e desejos. E, além disso, diremos que, no nosso caso, ainda que as experiências ‘trocadas’ nos diálogos, conversadas em grupo sejam de extrema importância, o trabalho na escola é fundamental para possibilitar transformações. A participação, desse modo, adquire um valor incomensurável e é incentivada em todos os níveis do trabalho. Mas necessita, sem dúvida, de iniciativa, de envolvimento, de tomada de decisões individuais, como nos diz Pedro Demo:

“Liberdade, autonomia, autodeterminação não são acessórios descartáveis. Ao contrário, estão no cerne do sentido da vida. Seu sentido, na linha da qualidade, é participar. É claro, sem banalizar. Participação é conquista. Não é doação, dádiva, presente. Nem imposição. Nunca é suficiente. Também não preexiste, pois o que encontramos primeiro na sociedade é a dominação. Se for assim, participação só pode ser conquista: criar seu projeto próprio de autopromoção”. (Demo, 1988)

A conquista dessa participação efetiva acontece desde o início para alguns, é lenta e gradual para outros e há, ainda, aqueles que não chegam a lográ-la. Justamente porque depende das concepções, crenças, valores, facilidades e disponibilidades de cada um. O nosso esforço estende-se no sentido de criar estratégias para que algo ‘toque, aconteça ou passe’ para todos, a fim de que sintam a necessidade e o desejo dessa conquista, de que elaborem um sonho e tracem caminhos para persegui-lo.

*“A ação refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo. Ela se realiza nas práticas institucionais nas quais os sujeitos se encontram, sendo por estas determinada e nelas determinando. Essa imbricação de sujeitos com instituições, de ação com prática, é que é preciso compreender, se se pretende alterar as instituições com a contribuição das teorias”.* (Pimenta, 2002, pág. 178/179)

Sintetizando, então, podemos dizer que os graduandos trazem concepções e sonhos que se evidenciam na sua participação no grupo, são influenciados pelo bom professor nas experiências vividas na escola e na Unicamp, adquirem saberes dessa experiência e, desse modo, transformam ou reafirmam suas concepções e sua forma de participação e de envolvimento na tentativa de realização dos sonhos.

A experiência do Rodrigo<sup>40</sup> mostra claramente esse processo. Vejamos como ele nos relata sua experiência.

*“No começo, a minha idéia era simplesmente ‘queimar’ quatro créditos e finalmente me formar. Felizmente, encontrei um grupo já motivado pelos trabalhos desenvolvidos no semestre anterior e conheci a professora Cidinha (Maria Aparecida Damin, professora de Matemática), que me fizeram repensar minhas posições iniciais. A partir de então, minha motivação pessoal foi buscar nos alunos da escola Aníbal de Freitas novos saberes e, em troca, tentar levar da universidade algum conhecimento que me foi passado nos últimos cinco anos. |...| Logo todos os meus preconceitos com relação a escolas públicas também foram desaparecendo. Sempre estudei em escolas particulares e tinha uma péssima imagem de escolas públicas até então. O que vi no primeiro dia foram vários professores bastantes interessados e envolvidos no trabalho, uma escola com uma infra-estrutura excelente e crianças*

---

<sup>40</sup> Rodrigo, aluno de engenharia de computação e participante do 3º semestre de realização do projeto, 2º semestre de 2002.

super inteligentes. Se a primeira impressão é a que fica, talvez ela tenha sido a causa motivadora do meu envolvimento no projeto”. (relatório final do aluno)

Seu envolvimento foi tão significativo que contagiou os alunos na escola e os outros integrantes do programa, além de ter criado um vínculo afetivo existente até hoje com a professora Maria Aparecida Damin, que faz, inclusive, agradecimentos a ele na sua dissertação de mestrado sobre o seu trabalho no projeto “Ciência na Escola”.

É interessante fazermos uma interlocução com o trabalho de Damin, que relata o ‘outro lado’ dessa história, a visão do professor da escola Aníbal de Freitas. Vejamos como ela descreve as sensações durante a realização do projeto:

“A sensação de transitar em meio ao caos foi constante neste processo educativo, porque seguimos o fluxo dos acontecimentos e tal como nos ‘sistemas caóticos’, era impossível prever o comportamento do sistema complexo com uma multiplicidade de variáveis, envolvendo as ações das pessoas (alunos, professores, direção da escola, alunos da unicamp, ...)”. (Damin, 2004, pág. 119)

Mas é, justamente, em meio a esse aparente caos e aos esforços de gerenciamento dele que o processo educativo acontece e que somos ‘tocados’ pelos acontecimentos. Aprender está para “*alguém que procura, mesmo que não saiba o que, e para alguém que encontra, mesmo que seja algo que não tenha sido procurado*” (Gallo, 2003, pág. 80).

Damin diz como foram norteados os trabalhos na escola e podemos supor, daí, o motivo pelo qual os graduandos sentiram-se ‘tocados’ e transformados na sua maneira de ver a escola pública e seus atores:

“Fomos construindo nossas atitudes de buscar o sentido e o significado das coisas onde se apresentassem. Aprendemos muito sobre os temas pesquisados pelos alunos, nós mesmos, a transitar dentro da estrutura burocrática da escola em sua multiplicidade e caos e a trabalhar coletivamente. O diálogo possibilitou o exercício da construção de princípios éticos. Cada um participou, responsabilizando-se pela

execução do que era proposto com o trabalho, a palavra, a ação e a reflexão, diluindo-se o poder entre todos”. (Damin, 2004, pág. 146-147)

E não apenas os graduandos se (trans)formaram, mas também os alunos da escola, que evidenciam esse fato nas suas auto-avaliações<sup>41</sup>:

“Tornei-me mais crítico com as informações obtidas, aprendi a trabalhar em grupo. O projeto me ajudou muito: no caráter científico e no desenvolvimento pessoal” (Gleicon, 2003). “E também desenvolveu uma certa responsabilidade nos membros do grupo, que aprendemos a ser mais críticos com alguns fatos que ocorrem tanto no nosso ambiente escolar quanto no meio social e profissional” (Anderson, 2002).

Outro aluno cuja experiência foi muito interessante e bem registrada é o Rafael<sup>42</sup>. Embora tenha procurado o programa com intenções bem diferentes das do Rodrigo, sua visão da escola pública mudou e ele desenvolveu importantes aprendizados sobre a profissão de educador e compartilhou com todos esses novos saberes, vivenciados ao lado de outra grande educadora, a professora de História, Francisca.

“O começo, nas primeiras aulas, foi frustrante e desanimador. Os alunos pareciam desinteressados e não entendiam direito minha função na sala de aula deles, apesar de me tratarem de professor. Cheguei de ‘mansinho’ para não assustá-los, fazendo com que eles gostassem da minha atividade e participação, sem necessariamente gostarem de mim. Nesse trabalho fui me interessando pelo processo da escola (o seu funcionamento e os funcionários que me passaram a conhecer”). (relatório final do aluno)

Aqui retomamos que é necessário demorar-se nos detalhes, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e ouvidos, cultivar a arte do encontro, ter paciência e dar-se tempo e espaço para que a experiência nos aconteça, assim como fez o Rafael. Grandes conquistas têm conseguido aqueles que não desanimaram, aprendendo a agir e a esperar.

---

<sup>41</sup> Depoimentos retirados das auto-avaliações feitas na escola, sob orientação da prof<sup>a</sup>. Maria Aparecida Damin.

<sup>42</sup> Aluno da Licenciatura em Matemática, participante do 1º e 2º semestres de 2004, 6º e 7º do projeto.

“Fui aprendendo quem os alunos respeitavam e porque, como a professora Francisca, tão calma, pudesse dar conta de uma turma tão agitada e finalmente mudei o meu modo de pensar sobre esses alunos que a princípio me pareciam indisciplinados e agitados para passarem a ter o meu conceito como inteligentes e com muito potencial para aprender. Percebi que eles não respeitam os funcionários da escola, mas obedecem. Obedecem, por quê? Porque eles têm medo. É um medo imposto pelos próprios funcionários que, estafados pelo tempo de serviço, pela prepotência de alguns jovens, ainda impõem sua autoridade com ameaças e agressividade e conclui que é justamente por isso que a professora Francisca é respeitada e gostada pelos alunos. Ela os trata da maneira que qualquer um gostaria de ser tratado, da mesma forma que ela me trata ou trataria qualquer outra pessoa. Ela é carinhosa com seus alunos, afetuosa e amiga, mostrando que ela está preocupada com a situação de cada aluno”. (idem)

E nos seus agradecimentos notamos a importância de que se reveste o nosso trabalho, ainda que apenas abrindo possibilidades de encontros.

“Agradeço a todos que me possibilitaram ter essa nova visão do ensino público e das pessoas que nele trabalham: à Unicamp que disponibiliza a disciplina trabalhos comunitários, à professora Vera pelo projeto na escola pública, ao grupo do projeto que debateu nas reuniões semanais, à Escola Estadual Aníbal de Freitas pelo espaço cedido, à professora Francisca, juntamente com os outros professores que permitiram os trabalhos com abordagens interdisciplinares, à Aline que participou junto comigo na 8ª D e aos próprios alunos que nos receberam em sua sala de aula, permitindo que um novo método de ensino fosse aplicado”. (idem)

O Fabricio<sup>43</sup> também tem dado valiosas contribuições para o trabalho no grupo e nos relata cuidadosamente como tem percebido as (trans)formações em seus conhecimentos.

“Acredito muito no potencial desta AM, e é por isso que quero dar minha contribuição. [...] Algo que se busca através da disciplina AM é cultivar frutos e não só jogar as sementes torcendo para que chova e elas brotem sozinhas. [...] Uma coisa eu acho curiosa: não tenho tido tempo de perceber o quanto estou evoluindo. Parece que no colegial e no ensino fundamental um ano não era tão rico como foi esse meu. Meu jeito de olhar para a sala de aula, para a própria matemática, mudou muito. E como a gente discutiu em uma das aulas, esse processo que eu vivi não é uma coisa da noite para o dia. Ele ocorre a cada encontro, a cada debate. E a gente não vê a diferença. Só quando a gente olha pra traz é que vemos o que nos

---

<sup>43</sup> Aluno da Licenciatura em Matemática, bolsista trabalho do SAE, participante dos 6º, 7º, 8º e 9º semestres do projeto, desde o 1º semestre de 2004 até 2º semestre de 2005.

aconteceu. Isso vale também para os alunos com que trabalhamos. Se eles tiverem a oportunidade de parar e refletir sobre tudo que foi feito vão ver o quanto caminharam". (relatório final do aluno, 2004)

Ele trabalhou com Ciências, ao lado da professora Lucila, aproveitando as oportunidades para se envolver com a turma e com os projetos de pesquisa deles e acabou colhendo frutos nem imaginados.

"A minha caminhada se acelerou quando decidi fazer o fogão. Realmente eu não esperava que fosse dar tanto pano pra manga, mas fico feliz por ter sido assim. A princípio, minha intenção era matar minha curiosidade, dado que achei super legal o projeto, e poder dar aos alunos um 'brinquedo didático' diferente. As possibilidades posteriores, como a vinda das meninas à Unicamp, no UPA, foi uma coisa não planejada. Foi muito bom ver que o grupo que me foi entregue como grupo desinteressado virou-se do avesso. Nos últimos dias de aula, quando as meninas já tinham acabado seus trabalhos e começaram a ajudar os outros grupos, foram ótimos". (idem)

Assim como esses exemplos, existem muitos outros alunos que têm se (trans)formado por meio das experiências no trabalho do programa, o que fica evidente nas reuniões do grupo, em especial nas últimas, quando fazemos uma avaliação de todo o semestre e breves apresentações relacionadas com as nossas sensações durante o processo que se finda. Acreditamos que cada um deles é um multiplicador dessas idéias, desses saberes adquiridos e que, por isso, estamos caminhando na direção de nossos sonhos, de nossa utopia. Já que "*utopia não se refere àquilo que não teve e nem nunca terá lugar, mas apenas ao que ainda não teve lugar*". (Gallo, 1995, pág. 11)

## 6.2. Sentimentos e Atitudes

Destino  
*Pastores da terra, que saltais abismos,  
nunca entenderéis a minha condição.  
Pensais que há firmezas, pensais que há limites.  
Eu, não.*  
Cecília Meireles

Na tentativa de compreendermos um pouco melhor as relações afetivas estabelecidas e os sentimentos aflorados naquele que exerce o trabalho de educador, desviaremos o olhar, por alguns instantes, para o trabalho de Wanderley Codo<sup>44</sup>.

Codo nos explica que é “*ao retirar nossa História do anonimato, ao reservar-lhe um lugar |...| na memória alheia*” que “*de alguma forma tomamos posse de nosso destino, do nosso próprio ser histórico*” (Codo, 1999, pág. 43), fato que nos dá imenso prazer. Para tanto, agimos à procura de concretizar nossos sonhos, “*de reservarmos nosso lugar no futuro*”, e cada ação humana é potencialmente capaz disso, embora bem poucos gestos cheguem, de fato, a “reservar seu lugar” na História. “*A menos que você seja um(a) professor(a). Neste caso, cada palavra dita, cada movimento do olhar tem seu lugar reservado no futuro do outro, do país, do mundo. Por bem e por mal*”. (idem, pág. 44)

“Em uma palavra, para o educador, o produto [do trabalho] é o outro, os meios de trabalho são ele mesmo, o processo de trabalho se inicia e se completa em uma relação estritamente social, permeada e carregada da História. Uma relação direta e imediata com o outro é necessariamente permeada por afeto”. (idem, pág. 47)

E completa, dizendo que é a afetividade que funciona como grande catalisador em meio a tantos outros fatores necessários para a aprendizagem dos alunos. E, aqui, não podemos deixar de lembrar e entrelaçar as contribuições de Paulo Freire, quando nos testemunha que o professor precisa “*estar aberto ao gosto de querer bem,*

---

<sup>44</sup> Coordenador do Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília e da pesquisa realizada em parceria com a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação), entre 1997 e 1999, sobre as condições de trabalho e a saúde mental dos trabalhadores em educação do Brasil. Participaram 52000 professores, de 1440 escolas públicas do país.

*às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa” de que participa (Freire, 1996, pág. 159).*

Em nossa luta pela Educação, percebemos a perenização de nossas pequenas ações, a satisfação pessoal que advém desse acontecimento e a conseqüente e incontestável responsabilidade de que nos sentimos possuídos. Por isso, tentamos ser cada vez mais coerentes, diminuindo a distância entre o que pensamos, o que dizemos e o que fazemos.

No item anterior, começamos a evidenciar o envolvimento emocional dos graduandos com professoras e alunos, a afetividade que aparece nas relações interpessoais mediadas pelo trabalho na escola. Quando há tal envolvimento, nossas falas ficam impregnadas de afetividade, o carinho e o respeito pelo trabalho (indissociável das pessoas que o constituem) tornam-se evidentes no modo como descrevemos os acontecimentos, como relatamos as histórias.

Porém, registrar nossos sentimentos e nossas emoções, refletir sobre eles não é tarefa fácil ou comumente realizada. Mesmo que procuremos conhecer e compreender os sentimentos dos graduandos, escutando atentamente, dialogando, incentivando, comemorando ou indignando-nos junto, poucos conseguem escrever sobre as emoções, os fracassos, os sucessos, a frustração, a confiança, a raiva, a alegria. Alguns o fazem atrelado às considerações sobre a atividade desenvolvida e, por isso, já foram trazidos e comentados anteriormente<sup>45</sup>, outros apenas se expressam oralmente, durante nossas reuniões e, então, não é possível acessar o que nos ficou registrado na memória. Mas há, ainda, um aluno que conseguiu registrar suas emoções de forma muito especial, o Wagner, aluno do 2º ano de Ciências Sociais, participante dos 4º e 5º semestres do programa (1º e 2º semestres

---

<sup>45</sup> Para ver sobre afetividade com o trabalho, item 5.1 – Atividades, páginas 55 e 56 especificamente sobre sucesso e fracasso.

de 2003). Talvez porque ele tenha mais experiência acadêmica que os outros (está na sua segunda faculdade), talvez porque tenha família e filhas, talvez porque tenha mais familiaridade com o texto escrito, quem sabe? O que é importante para nós é o fato dele conseguir registrar suas emoções e nos oferecer, com isso, uma idéia de como os outros também se sentem. É por isso que vamos nos deter para apreciar alguns de seus relatos.

Logo no seu primeiro dia com a professora Maria Aparecida Damin (7<sup>a</sup> série), esta dividiu a turma e o deixou responsável por uma das partes, na sala de aula. Em vez de se sentir intimidado, Wagner percebeu que tinha a oportunidade que desejava para expor suas idéias às crianças e conhecê-las melhor. Falou, então, de seus sonhos junto a elas, de sua visão da sociedade e de quão complexos são os problemas que hoje vivemos (lembrando que os temas de estudos dessa turma eram transporte, água e violência) e ainda levantou possibilidades de melhora para esses problemas.

“Como foi o primeiro contato com os jovens, ela pediu que nos apresentássemos. Assim, disse aos alunos que tinha um sonho: poder oferecer a eles a possibilidade de também sonharem. |...| A partir desta consciência, podemos antever uma escola que privilegie a visão holística do homem. Que além do saber, ele precisa da emoção, do afeto e do amor. E foi incrível observar o brilho nos olhos de grande parte deles. Parecia que eu tinha falado sobre o que o coração deles sentia, mas ainda não sabiam expressar. |...| Pedi a eles que escrevessem sobre aquilo que sentiam (e não que pensavam) |...|. Assim apareceram em quase todos os textos feitos por eles os sentimentos de tristeza, de inveja, de indiferença, de raiva e de desânimo. Eles já se consideram inferiores sem se darem conta disto. |...| Minha sensação é que somente uma outra escola, uma verdadeira escola da vida, pode ajudá-los nesta formação de cidadãos autônomos e dispostos a interagir com a sociedade”. (relatório semanal do aluno)

Acreditando que uma escola coerente com seus sonhos só é possível com a participação ativa dos alunos, Wagner e a professora Cidinha tentaram promover neles o sentimento de pertencimento àquela comunidade escolar, pedindo para que observassem a escola e levantassem todos os pontos positivos e negativos que

encontrassem. “O sentimento de pertencimento à escola [...] evoca no estudante o cuidado de si, ao outro e à comunidade, desenvolvendo ações que visem o coletivo”. (Damin, 2004, pág. 99)

E fizeram um bom trabalho. Apareceram muitas coisas boas (esporte, arte, amigos, laboratórios, etc) e muitos espaços depredados, porém, apenas denunciar o que está mal não basta, é necessário anunciar algo novo, alguma solução<sup>46</sup>. Para tanto, solicitaram, ainda, que os alunos escrevessem sobre a escola dos seus próprios sonhos<sup>47</sup>. E é impressionante percebermos, nas palavras do próprio graduando, suas aspirações, sempre impregnadas do querer bem aos educandos e do cuidado com a prática educativa:

“O objetivo é ensiná-los a ‘ver’ para que possam aprender a aprender. As crianças já nascem com suas próprias asas, que são a vontade de aprender. Mas para que voem precisamos dar-lhes duas coisas: as ferramentas e o amparo afetivo. As ferramentas são nossas ciências, os livros, os dicionários, a Internet, as pesquisas nos laboratórios e a relação que tudo isto possui na nossa vida cotidiana. O amparo afetivo é o velho, mas nunca desgastado, sentimento de amor ao próximo. Sem isto eles não terão confiança para alçar vôo, porque não conseguem “ver” além do próprio nariz. Já imaginaram como podemos ter outros pontos de vista quando pudermos sair do chão e visualizarmos o nosso mundo lá de cima? Quando pudermos sair desse nosso mundinho e compreender os outros mundos? Quando, enfim, pudermos oferecer às nossa crianças os óculos da alteridade e da tolerância?” (relatório semanal do aluno)

O sonho de uma escola melhor, de um mundo melhor, nasce do contraste, da indignação com o seu contrário, experienciado cotidianamente. E uma das condições de continuar na briga é “reconhecer-nos *perdendo a luta, mas não vencidos*” (Freire, 2000, pág. 47), distinguir as situações que nos incomodam, que suscitem intensas emoções e nos fazem refletir e desejar o novo, um porvir não determinado.

---

<sup>46</sup> Paulo Freire: “Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a *denúncia* de como estamos vivendo e o *anúncio* de como poderíamos viver”. (Freire, 2000, pág. 118/119)

<sup>47</sup> Desejaram que ela fosse divertida, pacífica, acolhedora e muito mais.

“Não me conformo com o que ensinamos às nossas crianças: decorar o saber, ensinar sem mostrar o sentido e o porquê daquele ensinamento, ensinar a competir (por notas, por exemplo), ensinar a cuidar apenas da sua própria vida (uma lição de egoísmo) e adestrá-las a um comportamento sério, são alguns pequenos exemplos desta nossa imbecilidade. É uma pena. |...| Nada de cooperação. Nada de solidariedade. Nada de responsabilidade social. Nada de valores comunitários. E pior de tudo: nada de ouvi-las”. (relatório semanal do aluno)

São nossos sentimentos, nossas emoções, nossas aspirações que nos motivam a tomar decisões firmes e a empreender ações que nos levem em direção à utopia com que nos vestimos. *“É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade”* (Freire, 2000, pág. 112).

“Democracia com responsabilidade, não é por isto que tanto lutamos? Por que não fazemos destes ideais o dia-a-dia da escola das crianças? Não se pode ensinar cidadania na lousa, mais sim na convivência do cotidiano. Ela deve permear toda as relações da escola se quisermos levar nossas crianças a compreenderem que o amor e a paz são mais ‘legais’ e mais prazerosos que a violência.”. (relatório semanal do aluno)

E todo o trabalho do Wagner na escola foi marcado pela preocupação com os sentimentos dos alunos, pela valorização de suas idéias, pela tentativa de compreendê-los e de proporcionar que eles próprios se conhecessem melhor e colaborassem uns com os outros. Além do tipo de atividades que já comentamos, levou várias outras propostas nesse sentido, como a orientação e os debates para o estabelecimento do grêmio da escola, para a confecção de perguntas para as pesquisas em andamento e até de uma ‘rede de solidariedade’.

“Rede de solidariedade, trata-se de um quadro de recados onde os alunos escrevem solicitando alguma ajuda. O objetivo aqui foi despertar um espírito de inter-ajuda que ao meu ver não existe na escola. O outro trabalho foi embalar uma caixa de papelão para que pudessem depositar seus “grilos”, ou melhor, suas angústias, através de pequenas redações. |...| Foi maravilhoso o interesse demonstrado com uma idéia que parecia tão “tola”. Combinamos os lugares para fixar o quadro (na excelente biblioteca) e ‘escondermos’ a caixa (ainda não ficou decidido).” (relatório semanal do aluno)

Mesmo um aluno como Wagner, que, conscientemente dirigia suas atividades para fornecer amparo afetivo aos alunos além dos instrumentais teóricos necessários, surpreendeu-se com algumas expressões da afetividade deles e com as emoções que surgiram nele em consequência. Deixemos que ele nos conte uma dessas histórias:

“Nunca tinha saído daquela escola com o sentimento de que todo este trabalho vale a pena, quanto como desta terça-feira. Peguei uma das alunas da 7ªC chorando no corredor quando me dirigia à sala de vídeo para ensaiarmos a apresentação do trabalho sobre violência. Abracei-a e fomos até a sala, onde pedi que todas sentassem. Perguntei a razão daquela tristeza e ela me disse que havia ‘apanhado’ da mãe |...|. Encurtando o ‘papo’, procurei conscientizá-la que |...| eles não agiam por maldade, mas por ignorância. Não se bate em ninguém |...|. E era preciso dizer isto, com toda força da sua alma, olhando nos olhos da sua mãe e do seu pai. A alegria da sua esperança foi tão grande que acabou me contagiando profundamente. Acabei descobrindo que se violência gera violência, Amor gera amor. Quase chorei de felicidade quando ela me disse que, na escola, nunca tinha tido um ‘papo tão legal’ em toda a sua vida, como este que eu tive com ela”. (idem)

Sobre esses amparos emocionais, quase ‘terápicos’, que acontecem não raramente na prática educativa, Paulo Freire nos traz algumas reflexões teóricas interessantes:

“Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso |...| recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. Desde que não prejudique o tempo normal da docência, não posso fechar-me a seu sofrimento ou à sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social. Mas sou gente. O que não posso, por uma questão de ética e de respeito profissional, é pretender passar por terapeuta. Não posso negar minha condição de gente de que se alonga, pela minha abertura humana, uma certa dimensão terapêutica”. (Freire, 1996, pág. 163)

Com essas situações, os educadores se deparam inúmeras vezes, sem se furtarem da dúvida que as acompanham sobre que atitude tomarem. Não há resposta simples, certa e fácil para quem exerce a profissão “num sistema complexo, com uma multiplicidade de variáveis” envolvendo os sentimentos e as ações das pessoas (Damin, 2004, pág. 119). O que tentamos, dia a dia, é fazer escolhas

sustentados em nossos ideais e compromissos. Às vezes acertamos, às vezes não. Nos alegamos, nos entristecemos, nos arriscamos, mas aprendemos sempre.

“Não sou um terapeuta, não entendo muito de psicologia, mas acho que guardar estas emoções dentro da gente pode causar tristeza, desânimo e principalmente uma profunda diminuição da nossa auto-estima. E esses sentimentos não têm nenhuma afinidade com a vontade de aprender”. (Wagner, relatório semanal)

São essas reflexões que levamos para o grupo ‘Universidade na Comunidade’ na tentativa de, por nossa vez, ampararmos, tanto teórica quanto emocionalmente, o trabalho que realizam. Para nós, Paulo Freire é um aporte teórico indispensável por sua coerência ética, por sua motivação contagiante e por suas lições perenes.

“Tenho o direito de ter raiva, de manifestá-la, de tê-la como motivação para minha briga tal qual tenho o direito de amar, de expressar meu amor ao mundo, de tê-lo como motivação de minha briga porque, histórico, vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação”. (Freire, 2000, pág. 78)

### **6.3. Ciência, Tecnologias e Conhecimentos**

*Tão pouco somos,  
e tanto causamos,  
com tão longos ecos!*  
Cecília Meireles

Chegamos, enfim, à terceira parte deste trabalho e, aqui, voltaremos nosso olhar para um dos mais importantes elementos de ligação entre a universidade e a escola: a ciência, representada pela pesquisa científica. Diversas vezes, a escola serviu de campo de estudos avaliativos ou de aplicação de novas metodologias para a universidade. Essa relação acabou gerando desconfiança e, até, uma certa aversão aos ‘especialistas’ ou ‘cientistas’, que, além de não promoverem melhoras, não atribuíam o devido valor ao trabalho feito com esforço e dedicação pelos

profissionais do ensino. A conquista de respeito, interesse e confiança dos professores pelas pesquisas acadêmicas é um processo a ser reinventado todos os dias.

Felizmente, essa situação tem sido modificada e as pesquisas têm se pautado no respeito pelo trabalho alheio e no fato de que lutamos pelo mesmo sonho, cada um com as armas que tem às mãos. Prova disso é o crescente número de professores(as) que voltam à universidade para realizarem seu mestrado ou para participarem de grupos de estudos variados e, por outro lado, o aumento do número de dissertações e teses valorizando o trabalho do(a) professor(a) de diferentes níveis escolares.

A pesquisa científica que nos une à escola pública é realizada pela própria escola, pelos alunos e professores que, curiosos ou preocupados com uma temática, levantam perguntas e buscam as respostas. Nossa atuação consiste em auxiliá-los nessa busca e é por isso que consideramos nossa ligação muito diferente das mais comuns, por não desenvolvermos pesquisas sobre eles, mas *com* eles e apenas como coadjuvantes. O protagonista dessa história é o projeto “Ciência na Escola”, que, para recordamos, tem como finalidade formar o aluno pesquisador, apresentando-o ao método científico e mostrando que ele também é capaz de produzir conhecimento de natureza científica, proporcionando uma aprendizagem dotada de finalidade e significado<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup> <http://www.leia.fae.unicamp.br/jsp/projeto2004.jsp>. “No ano de 2004, participaram do projeto, dez escolas públicas (4 municipais e 6 estaduais) envolvendo 48 professores, que participaram de reuniões coletivas semanais de formação na Unicamp e em cada escola. Trabalharam com cerca de 1.200 alunos a proposta de pesquisa do projeto, mas levaram essa proposta a outras classes, atingindo outros 3.000 alunos de forma indireta. Mas, atitudes de pesquisa científica podem e devem ser incentivadas desde cedo, começamos desde 2003 o projeto “Primeiros Passos” atualmente com 11 professoras das séries iniciais (primeira à quarta séries)”.

Assim, a pesquisa científica, no nosso caso, deve proporcionar ao aluno(a) e ao professor(a) da escola pública condições de criar uma relação afetiva com o conhecimento e de desenvolver seu potencial cognitivo, além de ao mesmo tempo, fortalecer uma auto-imagem positiva que lhe permita escolher com autonomia seus caminhos intelectuais. É, portanto, uma ferramenta extremamente importante nesse processo de educação, mas não é finalidade dele, não é o que buscamos, mas o caminho que escolhemos para promover nossos objetivos.

Sem dúvida, a tecnologia atual ganha um papel importante nesse processo e é por isso que abriremos um espaço para discutirmos que implicação seus diversos usos têm na nossa forma de pensar e no desenvolvimento da inteligência. Para isso, nos basearemos na teoria que Pierre Lévy apresenta sobre as 'tecnologias da inteligência'.

O autor defende que as técnicas, sob suas diferentes formas e com seus diversos usos, promovem modificações em nossas atividades cotidianas e, também, em nosso modo de conhecer o mundo, nas formas de o representar e na transmissão dessas representações. As tecnologias intelectuais condicionam, sem determinar, nossa forma de pensar, nosso 'estilo cognitivo'. Assim, a oralidade, a escrita e a rede informático-mediática sucederam-se na história das tecnologias da inteligência condicionando a história do próprio pensamento. O que não quer dizer que o desenvolvimento de uma delas implica no desaparecimento da anterior, pelo contrário:

“Devemos pensar na imbricação, na coexistência e interpretação recíproca dos diversos circuitos de produção e de difusão do saber, e não em amplificar e extrapolar certas tendências, sem dúvida reais, mas apenas parciais, ligadas à rede informático-mediática”. (Lévy, 1993, pág. 116)

Dessa forma, *“o pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se*

*interconectam, transformam e traduzem as representações”* (idem, pág. 135). E nessa rede, tanto os indivíduos como os dispositivos técnicos são atores porque produzem modificações, diferenças nela, condicionando-se e produzindo-se mutuamente.

Por isso, não há mais a oposição entre homem e máquina e nem o ‘mito’ da *técnica neutra*, mas sim a sua associação com um contexto social mais amplo. Não faz sentido discutirmos as tecnologias separadas da rede da qual fazem parte, já que é o uso que delas fazemos que causam modificações para o coletivo. É o envolvimento das subjetividades humanas que produz coisas boas ou más a partir das técnicas.

“os dispositivos materiais em si, separados da reserva local de subjetividade que os secreta e os reinterpreta permanentemente, não indicam absolutamente nenhuma direção para a aventura coletiva. Para isto são necessários os grandes conflitos e os projetos que os atores sociais animam. Nada de bom será feito sem o envolvimento apaixonado de indivíduos”. (idem, pág. 131)

Lévy ainda apresenta o conceito de “ecologia cognitiva”, *o estudo das dimensões técnicas e coletivas da cognição*<sup>49</sup>, na tentativa de renovar o debate sobre o devir do sujeito, da razão e da cultura rumo a uma ‘tecnodemocracia’. Ou seja, é necessário nos interarmos de que o desenvolvimento do pensamento, da inteligência, da razão humana pode ser abordado de forma *ecológica*, dentro de uma rede, de um ambiente composto por indivíduos, instituições e técnicas, equipando-nos com ferramentas para avaliar, discutir e compreender as mudanças que ocorrem ao nosso redor e em nossa própria forma de representar o mundo. Para podermos, assim, participar ativamente da construção coletiva de nossos futuros.

“Não alimento nenhuma ilusão quanto a um pretense domínio possível do progresso técnico, não se trata tanto de dominar ou de prever com exatidão, mas sim de assumir coletivamente um certo número de escolhas. De tornar-se responsável,

---

<sup>49</sup> Idem, pág. 137.

todos juntos. O futuro indeterminado que é o nosso neste fim do século XX deve ser enfrentado de olhos abertos". (idem, pág. 196)

Retomando nossa discussão sobre ciência, podemos dizer, agora, que ela é parte dessa rede e faz uso das atuais tecnologias da inteligência para se desenvolver e, portanto, também não pode ser neutra, nem causa em si mesma de coisas boas ou más. Somos nós, porém, enquanto indivíduos, que produzimos acontecimentos bons ou maus para a coletividade através da ciência que fazemos. Ao mesmo tempo, vamos nos (re)construindo e (re)modelando nossa forma de pensar e representar o mundo através da ciência.

É por tudo isso que ela foi escolhida como ferramenta principal no processo de formação do aluno e do professor pesquisadores. Mas, ainda assim, todo esse procedimento poderia ser desenvolvido sem nossa atuação, apenas com o suporte do projeto 'Ciência na Escola'<sup>50</sup>. Nossa contribuição deve-se ao fato de que grande parte das pesquisas necessita dos recursos computacionais e que *"no geral, os professores ainda têm receio de ir à sala de informática alegando que não têm conhecimento suficiente"* (Damin, 2004, pág. 13). Como os graduandos apresentam um certo domínio sobre essa tecnologia, têm podido contribuir significativamente na crescente utilização dos laboratórios da escola. Evento notado e comentado por todas as professoras que fazem parte do projeto.

Entretanto, a contribuição deles não se restringe aos recursos computacionais, como vimos, eles também se envolvem com a pesquisa nos livros da biblioteca da escola, na construção de maquetes e artefatos para experiências e na esquematização de seminários. Utilizando-se, assim, das diferentes tecnologias disponíveis no cotidiano escolar.

---

<sup>50</sup> Como realmente se deu na maioria das escolas envolvidas com esse projeto, já que auxiliamos apenas uma (EE Aníbal de Freitas) das dez participantes.

“As interlocuções [na elaboração de textos/artigos na sala de aula] deram-se com as professoras, os estudantes e alunos da Unicamp, que colaboraram também na utilização de mídias informáticas. A dinâmica criada no uso do laboratório de informática e a responsabilidade assumida pelos alunos na organização desse trabalho envolveu várias áreas do conhecimento e propiciou *“um vaivém constante entre suas idéias e a concretização delas na tela resultando num produto carregado de sentido não só cognitivo, mas também afetivo”* (Ripper, 1996: 2). |...| além de ser socializado em congressos, na biblioteca da escola, em feiras e na Internet”. (idem, pág. 145)

A socialização do conhecimento gerado é uma fase muito importante da pesquisa científica, porque permite uma discussão coletiva do tema e sua avaliação, oferecendo, ainda, o retorno dessas informações à sociedade onde foram geradas. Por isso tem sido observada com cuidado tanto pelos participantes do ‘Ciência na Escola’ quanto pelos do ‘Universidade na Comunidade’.

O primeiro realizava anualmente um seminário coletivo na Unicamp, onde os próprios alunos são os dialogadores. O último desses seminários (novembro de 2004) foi, na verdade, uma feira com exposições, oficinas e palestras sobre os diversos temas pesquisados por cada escola participante. Mas, como mostra a fala da professora Maria Aparecida Damin, a divulgação das pesquisas acontecem, primeiro, dentro da escola.

Os participantes do segundo programa acabaram por produzir, também, conhecimentos novos, pequenos projetos e a sistematização de atividades. A divulgação de todo esse material acontece, inicialmente, dentro do próprio grupo e, em seguida, nos eventos que oferecem essa oportunidade, como a Semana da Matemática e o UPA<sup>51</sup>, além de estarem disponíveis na Internet. Já comentamos anteriormente essas socializações, por isso, queremos apenas destacar aqui a importância da tecnologia informática nesses acontecimentos. Ela permite uma comunicação mais abrangente e a ‘contração’ do espaço e do tempo em que se realiza.

---

<sup>51</sup> Universidade de Portas Abertas.

Também queremos observar que os alunos da escola e os graduandos participaram juntos dos maiores eventos até aqui, ou seja, da Feira do 'Ciência na Escola' e do UPA. Todas essas oportunidades promoveram uma conscientização ainda maior das responsabilidades envolvidas, o aparecimento de afetividade pelo produto do próprio trabalho e do respeito pelo trabalho alheio. Como um bom exemplo, temos o trabalho do Fabrício com o grupo de termologia e a apresentação no UPA do artefato construído (o fogão solar, já comentado).

“Como já mencionei nas reuniões da AM, elas me foram entregues como um grupo desinteressado. Mas, nesse novo estágio, elas se apresentavam curiosas e críticas, ao ponto de contestarem a eficiência do fogão e de o notarem, por exemplo, como fonte de energia limpa. Em seguida, houve os eventos do UPA, em que o trabalho feito com as meninas da termologia foi apresentado ao público. Interessante ressaltar que essa atividade contribuiu muito com um dos pilares do trabalho no Aníbal: aumentar o auto-conceito do aluno”. (relatório final do aluno, 2004)

Vimos, com a teoria de Pierre Lévy, que o pensamento se dá num contexto amplo, condicionado pelos múltiplos atores que o compõem. Com isso em mente, podemos antever a relevância da socialização do conhecimento e das trocas de experiências e saberes entre os indivíduos, por meio de qualquer uma das técnicas, no desenvolvimento da cognição, da percepção e dos sentimentos de cada um.

É por esse motivo que a interação entre universidade e escola tem se mostrado uma via importante e eficiente na melhora da qualidade do ensino na escola e da formação profissional na universidade. Especialmente em projetos como o que temos realizado, onde os sujeitos envolvidos atuam em diversas áreas do conhecimento e a comunicação entre eles é prioridade.

Acreditamos que desse modo promovemos uma educação cada vez mais próxima do ideal que almejamos, com um currículo flexível e transdisciplinar, ancorado na *ética da diversidade*.

“A proposta é a *ética da diversidade: respeito* pelo outro com todas as suas diferenças; *solidariedade* com o outro na satisfação das necessidades de sobrevivência e transcendência; *cooperação* com o outro na preservação do patrimônio natural e cultural comum”. (D’Ambrósio, 1999, pág. 111)

É assim que o aprendizado ganha significado e a educação possibilita o desenvolvimento do intelecto e de atitudes responsáveis nos indivíduos.

“A escrita foi uma aliada nesse processo de aprendizado por meio da pesquisa, articulando a linguagem materna, matemática e da informática, onde pudemos realizar alguns avanços em relação às posturas dos alunos como autonomia, responsabilidade, vontade de saber, respeito e ações transformadoras no ambiente escolar”. (Damin, 2004, pág. 140)

## 7. NOVOS RUMOS

*Os manuais ensinam, em teoria, muitos pontos. |...|  
Vêm e ficam, nos relatos. Não há mapa,  
cada um que faça o seu: a viagem entre fios, nos meandros,  
no avesso: é pessoal e não se transfere.  
Nilma Lacerda (1986, pág. 124)*

Estando no quinto ano de desenvolvimento, o programa “Universidade na Comunidade” já passou por diversas mudanças, das quais já destacamos as mais importantes, mas há, ainda, algo a ser dito. A integração muito proveitosa entre ele e o projeto “Ciência na Escola” já não existe mais. Isto porque o próprio “Ciência na Escola” encerrou suas atividades formalmente em dezembro de 2004. O que não impediu os graduandos de continuarem a trabalhar com as mesmas professoras na EE Aníbal de Freitas em novos desafios, mas fez com que novas frentes de trabalho fossem abertas, contando com a disposição de novos professores nessa escola e em

outra, a EE Barão Geraldo de Rezende, localizada no centro do distrito de Barão Geraldo, oferece desde a 5ª série do ensino fundamental até a 3ª do ensino médio<sup>52</sup>.

O trabalho continua nos mesmos moldes, sobre os mesmos parâmetros, apenas com uma variedade ainda maior de atividades. Inclusive porque alguns alunos estão aproveitando a oportunidade para integrar o estágio obrigatório das licenciaturas ao trabalho nesse programa, o que possibilita uma melhor assessoria das atividades e um comprometimento maior do graduando com sua própria formação.

Algo que nos alegra bastante é observar a evolução profissional das pessoas envolvidas com esse programa. Um dos professores que têm dividido seu espaço com os graduandos na EE Barão Geraldo de Rezende, Wanderson, fez sua graduação no Imecc-Unicamp e agora, orienta os alunos nos seus primeiros passos como professores. A Prof.<sup>a</sup> Maria Aparecida Damin, que era a ligação entre os projetos no início, aposentou-se, escreveu sua dissertação de mestrado sobre o trabalho desenvolvido e prepara, agora, sua tese de doutorado. Talvez daqui alguns anos teremos ex-alunos do programa recebendo os novos graduandos e orientando-os nas suas atividades.

Outro fato que nos chama a atenção, é a realização<sup>53</sup>, por parte de um dos graduandos que participou deste programa, Elcio Yanaga, de uma pesquisa para outra disciplina (BE310 - Ciências do Ambiente) sobre os “Trabalhos Comunitários” na Unicamp, procurando conhecer os projetos existentes, os motivos pelos quais os alunos se matriculam nessa disciplina, quais dificuldades encontram, quais problemas os professores enfrentam, o que os motiva continuar, como cada um soube da existência dessa disciplina e quantos alunos têm se

---

<sup>52</sup> Para conhecer melhor a escola, acesse: <http://www.baraoemfoco.com.br/barao/educacao/escola.htm>

<sup>53</sup> Pesquisa feita no 1º semestre de 2005. O aluno cursou a disciplina no 2º semestre de 2004.

matriculado semestralmente. Ele e seu grupo entrevistaram 203 alunos, escolhidos aleatoriamente na praça do Ciclo Básico e na entrada do Restaurante Universitário.

Um resultado interessante é a porcentagem de alunos matriculados que tomou conhecimento da disciplina através de colegas, 62%, e entre os não-matriculados, essa porcentagem é de 41 pontos. Porém, aproximadamente 55% dos entrevistados não conheciam a existência dessa disciplina. Para a pergunta “quais dificuldades você encontra na disciplina”, ninguém escolheu a alternativa “desilusão em relação ao projeto” e 78% escolheu “falta de tempo/horário disponível”. Além disso, nenhum aluno avaliou o projeto que participa como regular nem como ruim, todos os colocaram entre bom (26,83%), muito bom (56,1%) ou ótimo (17,07%).

Assim como esse aluno, muitos outros têm se mostrado interessados em divulgar as idéias, em permanecer em contato com o grupo, em realizar outras atividades da mesma natureza em diversos lugares, o que nos faz acreditar que a experiência os tocou de alguma forma.

É agora que podemos parar, relembrar tudo o que observamos e comentar um pouco mais sobre nossa metodologia de pesquisa, o paradigma indiciário. Buscando interpretar as ‘pistas’ existentes nas falas dos graduandos, tentamos capturar uma realidade não-observável diretamente, um movimento de idéias, concepções e (re)significações não-experimentáveis, não-reproduzíveis. Apoiadas nessas observações e nos dados levantados pela pesquisa de Yanaga queremos destacar alguns indícios e colocar nossa interpretação.

O primeiro ponto é que, em sua maioria, os alunos se matriculam por indicação de colegas, o que nos faz pensar que estes últimos avaliaram positivamente o trabalho na disciplina, consideraram-no importante em sua formação profissional e que, da mesma forma, poderia beneficiar outros graduandos. O segundo, é que os alunos

envolvem outras pessoas no trabalho que estão realizando. Às vezes, indiretamente, com conselhos, comentários, apoio logístico, mas, muitas vezes, com a participação direta destes nas atividades. É bastante comum alguns integrantes do grupo não estarem matriculados, terem resolvido se envolver e agir em resposta ao convite de colegas. Isto nos mostra, mais uma vez, que aqueles que participam dos “Trabalhos Comunitários” conferem-lhe importância e valor positivos para sua formação, para sua atuação cidadã.

Outros fatos importantes são a participação por mais de um semestre seguido, a seriedade com que apresentam seus projetos nos eventos e as sugestões de melhorias dadas para o programa. Estes nos mostram a preocupação e o interesse que dedicam ao desenvolvimento do trabalho e que parecem considerar seus frutos e sua própria existência como algo bom dentro da universidade, que pode ser uma experiência interessante para muitos, se divulgado.

O indício mais evidente é o destaque em seus relatórios e em suas falas do aprendizado que tiveram sobre companheirismo, amizade, sobre a assunção conjunta de desafios, sobre o exemplo de dedicação e otimismo das professoras envolvidas. Aprendizado observado por eles próprios e atestado, inclusive, pelo vínculo afetivo existente ainda hoje entre os participantes dos trabalhos. Também são eles próprios que nos contam do pensar e do fazer que têm que aprender nas atividades do mundo prático, diferentes dos do mundo acadêmico. Certamente esses saberes contribuem para sua formação como profissional e para sua atuação atual e futura na sociedade em que se inserem.

A própria participação do aluno no trabalho é, em si mesma, um indício, pois ele precisou conquistá-la, abrir seu espaço e, portanto, acessou ou desenvolveu habilidades para algo que desejou, que julgou importante e oportuno, que foi uma escolha sua.

É notório, inclusive, através de uma observação mais atenta dos relatos, que esses graduandos são sujeitos autônomos, relacionados e diferenciados, capazes de trabalhar, pensar e sentir coletivamente, mas com diferenças essenciais entre si. Tomam decisões, inventam soluções individual e comunitariamente. Confrontando com as falas iniciais e acompanhando semanalmente o crescimento deles, é possível afirmar que o trabalho favoreceu em grande parte essa conquista.

E, por fim, anotamos que nenhuma ação foi concebida apenas para satisfazer uma necessidade da pesquisa. Esta foi realizada a partir dos dados, dos indícios observados durante as reuniões e nos relatórios. Certamente contribuiu para melhorar algumas ações, esclarecer conceitos e acabou se beneficiando da movimentação provocada no grupo.

Ginzburg caracteriza o paradigma como indiciário, semiótico, venatório ou divinatório, pois, embora não sejam termos sinônimos, *“remetem a um modelo epistemológico comum, articulado em disciplinas diferentes, muitas vezes ligadas entre si pelo empréstimo de métodos ou termos-chave”* (Ginzburg, 1989, pág. 170). As disciplinas de história, arqueologia, geologia, astronomia física e paleontologia, por precisarem fazer *“profecias retrospectivas”*, têm feito uso desse mesmo paradigma. *“Quando as causas não são reproduzíveis, só resta inferi-las a partir dos efeitos”* (idem, pág. 169).

Assim como um psicanalista ou um médico analisando sintomas elabora um diagnóstico, como um caçador ou um investigador interpretando pistas e sinais remonta acontecimentos, esperamos ter analisado e interpretado os discursos dos graduandos, das professoras e dos alunos da escola capturando as mudanças

ocorridas nos ideários pedagógicos<sup>54</sup> daqueles e as conseqüentes contribuições para sua formação.

Quanto ao rigor metodológico do paradigma indiciário, Ginzburg coloca que a orientação quantitativa das ciências naturais colocou as humanas num *“desagradável dilema: ou assumir um estatuto científico frágil para chegar a resultados relevantes, ou assumir um estatuto científico forte para chegar a resultados de pouca relevância”*. (idem, pág. 178)

Provavelmente o rigor que procuramos seja diferente do das ciências exatas, justamente porque nosso “objeto” de investigação não se dê às experimentações exigidas por elas. Em vez disso, encontramos o ‘rigor flexível’ das metodologias qualitativas, que se mostram apropriadas ao nosso tipo de investigação e nos proporcionam resultados relevantes e bem fundamentados. Concordamos com Ginzburg quando diz que:

*“Mas vem a dúvida de que esse tipo de rigor é não só inatingível mas também indesejável para as formas de saber mais ligadas à experiência cotidiana – ou, mais precisamente, a todas as situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos. [...] Em situações como essas, o rigor flexível (se nos for permitido o oxímoro) do paradigma indiciário mostra-se ineliminável. Trata-se de formas de saber tendencialmente mudas – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas. Ninguém aprende o ofício de conhecedor ou de diagnosticador limitando-se a pôr em prática regras preexistentes. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo (diz-se normalmente) elementos imponderáveis: faro, golpe de vista, intuição”*. (idem, pág. 178/179)

É por todos esses motivos que consideramos o paradigma indiciário o meio mais coerente e apropriado para fundamentar nossos métodos de pesquisa. Entretanto, tendo chegado a esse ponto, o leitor pode estar se perguntando: mas qual era,

---

<sup>54</sup> Termo desenvolvido por Jaramillo, 2003, em sua tese de doutorado, “é um amálgama que fala das crenças, das concepções, dos conhecimentos, dos saberes, das idéias, dos sentimentos, dos valores do futuro” (pág. 236) profissional sobre o ensino, a aprendizagem e a prática pedagógica em geral.

afinal, a participação da pesquisadora no grupo, quando, como e por que começou a considerar-se integrante do trabalho, a dar sugestões, a se apropriar dos discursos e dos resultados? Direi: precisamente, não sei. O que posso contar é que apostei nesse tipo de trabalho que, com dois semestres de existência, já começava a dar mostras de seu potencial. Por isso elaborei (com a orientação da Vera) um projeto de pesquisa de mestrado para compreendê-lo melhor e comecei a participar das reuniões da disciplina em agosto de 2002. O restante da história já está contado e, analisando meu próprio discurso nessa dissertação, quero dizer que encontrei mais um indício de que esse trabalho envolve, apaixona e transforma quem participa dele. Realmente me apropriei, por que me identifiquei, dos discursos, das histórias e dos sonhos cultivados pelas comunidades que se formaram a cada semestre. Passei a me considerar parte integrante da equipe coordenadora sem poder precisar quando ou como ou por quê. Apenas agora, posso afirmar que eu mesma sou um indício da importância e do efeito desse trabalho.

## 8. COMENTÁRIOS FINAIS

*Nosso discurso diferente  
- nossa palavração - será dito  
por nosso corpo todo:  
nossas mãos, nossos pés, nossa reflexão.  
|...|  
Nosso discurso diferente,  
- nossa palavração -  
como discurso verdadeiro,  
se fará e re-fará;  
jamais é ou terá sido,  
porque sempre estará sendo.  
Nosso discurso diferente,  
- nossa palavração -  
tem de ser um discurso permanente.  
Paulo Freire (1971), 2001.*

Chegando ao final desse relato, temos a impressão que o programa 'Universidade na Comunidade' consolida a cada semestre o objetivo a que se propõe. Ou seja, constrói: novos caminhos de interação universidade e escola destinados a criação e

recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais; e uma relação social com a comunidade na qual o uso de tecnologia ganha sentido e se torna um instrumento facilitador do compartilhamento de conhecimentos.

“Pude trocar conhecimentos com os alunos e compreendi a importância deste tipo de trabalho tanto para nós universitários quanto para os alunos, professores e, num plano mais alto, para o desenvolvimento de um país”. (Rodrigo Zamperlini, relatório semestral, 2002)

“Alguns professores da Unicamp, parceiros nas produções, estão na vanguarda, formando alianças com professores de escolas públicas e contribuindo para a valorização do saber docente e discente produzido nessas escolas e para a conseqüente melhoria dessas instituições”. (Damin, op. cit., pág. 147)

Apenas para concluir, tentemos retomar alguns pontos fundamentais deste trabalho. Não podemos mais duvidar da importância cabal de experiências como essa na formação do graduando, eles mesmos nos têm demonstrado as mudanças ocorridas nas suas formas de ver a escola pública, o trabalho do professor e a realidade do aluno. Muitas vezes chegam com ímpetos de provocar mudanças a qualquer preço e eles mesmos é que se vêem modificados nas relações com as pessoas. A experiência de se colocar, pelo menos parcialmente, no lugar do professor, enfrentar seus medos e angústias, trocar de papel com ele possibilita o reconhecimento e o respeito pelo trabalho alheio e, ainda mais, tem oferecido, inclusive, modelos de educadores batalhadores, conscientes e dedicados, que influenciam o graduando no exercício da sua futura profissão, seja como educador ou não.

Mas também, é certo que se formam profissionais eficientes que não analisam profundamente essas questões, porém, para promover transformações sociais baseadas no respeito, na solidariedade e na amizade entre as pessoas é necessário mais que eficiência, é necessário o pensar coletivamente, o compromisso com um ideal, a experiência de lutar pelos sonhos, justamente o que buscamos oferecer.

E não podemos esquecer que, para que tudo isso ocorra, é necessário que a universidade conceba-se como parte de uma comunidade e promova o diálogo permanente entre seus grupos, integrando, desse modo, ensino, pesquisa e extensão na geração de conhecimentos. Não podemos deixar de colocar que o que buscamos, de fato, é uma concepção de universidade em que a extensão seja uma forma de exercício da pesquisa e do ensino e não uma outra função. Em que gerar benefícios acessíveis à sociedade e significativos para a população em geral seja objetivo do ensino e da pesquisa integrados. Nesse sentido, concordamos com Botomé (1996) quando diz que relevância científica e relevância social podem e devem existir juntas como características do trabalho científico. É hora de retomarmos os questionamentos iniciais sobre a nossa responsabilidade, mas em outro tom. Direi agora: o que devemos ser ou o que queremos ser como universidade?

Contudo, o aprofundamento desse debate não cabe mais nessa dissertação, por enquanto, fiquemos com as pequenas vitórias conseguidas nos trabalhos de extensão comunitária. Com a certeza de que, para conquistá-las em cada programa existente na Unicamp, cada um de nós e todos em conjunto

“Venceram um medo. Aprenderam o valor da União. Juntaram-se mais. Intensificaram a solidariedade. Inventaram a esperança necessária. [...] E tudo isso, com momentos, apenas, de desencanto, mas sem jamais perder a esperança. Não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertençamos, urge lutar com esperança e denodo”. (Freire, 2000)

## 9. BIBLIOGRAFIA

- AEC - Revista de Educação AEC. **Educação: Um Paradigma para a Escola do Século XXI!?**... - **Dimensão Ética**. Ano 31, nº 125, Outubro/Dezembro 2002. Brasília: AEC, 2002.
- ALMEIDA JR., Vicente de Paula. *A avaliação da educação superior no contexto das políticas educacionais*. in **AVALIAÇÃO** / Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES - vol. 8, nº. 3 set. (2002).
- ARENDT, Hannah. **Entre o Passado e o Futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1968. Tradução Mauro de Almeida.
- BAKTHIN, Mikail. **Problemas da Poética de Dostoiévski**. 2ª ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997 (original de 1929).
- BAKTHIN, Mikail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BALZAN, Newton César & SOBRINHO, José Dias (org.). **Avaliação Institucional: teoria e experiências**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BARBISAN, Aluí Oliveira. *"Avaliação Institucional da Extensão: conceitos, níveis, parâmetros e indicadores"* in **AVALIAÇÃO** / Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES - vol. 7, nº. 3 set. (2002).
- BARRIGA, Angel Diaz. *"A avaliação no marco das políticas para a educação superior. Desafios e perspectivas"* in **AVALIAÇÃO** / Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES - vol. 7, nº. 2 jun. (2002).
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa Alienada e Ensino Alienante, o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues & BORDA, Carlos Fals. **Investigacion Participativa**. Montevideo: Instituto Del Hombre, 1986.
- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**. Lei nº 3949, Brasília, DF: 1996.

- BRIDI, Jamile Cristina Ajub. **A Iniciação Científica na Formação do Universitário**. Dissertação de Mestrado. Campinas: FE - Unicamp, 2003.
- CAETANO, Sílvia. *“Contribuição à avaliação do curso de graduação da Faculdade de Engenharia de Alimentos da Unicamp em face dos saberes da prática profissional de seus egressos”* in **AVALIAÇÃO / Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES – vol. 7, nº. 2 jun. (2002)**
- CODO, Wanderley (coordenador). **Educação: Carinho e Trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/ Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: Universidade de Brasília. Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.
- CONTRERA, Cristina. *Modelos de avaliação da qualidade da educação superior*. in **AVALIAÇÃO / Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES – vol. 8, nº. 3 set. (2002)**
- CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989.
- DAMIN, Maria Aparecida da Silva. **Olhares Nômades na Arte da Modelagem Matemática no Projeto “Ciência na Escola”**. Campinas, SP: 2004. Dissertação de Mestrado, Unicamp, Faculdade de Educação. Orientadora Afira Vianna Ripper.
- D’AMBROSIO, Ubiratan. **Educação para uma Sociedade em Transição**. Campinas, SP: Papyrus, 1999.
- DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. São Paulo: Cortez, 2ª ed, 1988.
- DEMO, P. **Educar Pela Pesquisa. Campinas**. SP: Autores Associados 2ª edição, 1996.
- DEMO, P. **Pesquisa: Princípio Científico e Educativo**. São Paulo: Cortez, 4ª edição 1996.
- DERRIDA, Jacques. **O Olho da Universidade**. Trad. Ricardo Iuri Canko e Ignácio Antonio Neis. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

- DERRIDA, Jacques. **A Universidade sem Condição**. Trad. Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.
- ELLIOT, J. **Action Research for Educational change**. London: Open University Press, 1991.
- FAGUNDES, José. **Universidade e Compromisso Social: extensão, limites e perspectivas**. Campinas: Editora da Unicamp, 1986.
- FAZENDA, Ivani (org). **Novos Enfoques da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos Tornamos Professoras?**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS (ForGrad). **Plano Nacional de Graduação - um projeto em construção**. Brasília, 1999.
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Plano Nacional de Extensão**. Brasília, 1999. (Coleção Extensão Universitária; v. 1)
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Sistema de Dados e Informações: base operacional de acordo com o Plano Nacional de Extensão**. Rio de Janeiro: NAPE, UERJ, 2001. (Coleção Extensão Universitária; v. 2)
- FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. **Avaliação Nacional da Extensão Universitária**. Brasília: MEC, SESu; Paraná: UFPR; Ilhéus: UESC, 2001. (Coleção Extensão Universitária; v. 3)
- FREIRE, Paulo, **Educação como Prática da Liberdade**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

- FREIRE, Paulo, **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 16ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001. (Ana Maria Araújo Freire – organizadora)
- GALLO, Silvio. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- GALLO, Silvio. **Pedagogia do Risco: experiências anarquistas em educação**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- GARCIA, Maria de Fátima. **A Produção do Conhecimento na Escola pública por meio da Pesquisa: o projeto “Ciência na Escola”**. Tese de Doutorado, FE-UNICAMP. Orientadora: Afira Vianna Ripper. Campinas: 2002.
- GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (organizadores). **Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) - pesquisador(a)**. Mercado de Letras: Campinas, SP, 1998.
- GINZBURG, Carlo. **O Queijo e os Vermes: o cotidiano e as idéias de um moleiro perseguido pela inquisição**. Trad. Maria Betania Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- GINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história**. Trad. Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GOERGEN, Pedro. *Ensino superior e formação: elementos para um olhar ampliado de avaliação*. in **AVALIACÃO / Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES – vol. 8, nº. 3 set. (2002)**.

- GOMES, R., **A análise de dados em pesquisa qualitativa**, in: DESLANDES, S. F., *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*, Petrópolis: Editora Vozes, 1994.
- GONÇALVES FILHO, Francisco. **Enfoques de Avaliação Institucional em Revista: um estudo da revista *Avaliação* (1996-2002)**. Dissertação de Mestrado. Unicamp, Campinas: 2003. Orient.: José Dias Sobrinho.
- GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão Universitária – comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez: Autores Associados: Universidade Federal do Ceará, 1986.
- HORTON, Myles & FREIRE, Paulo. **O Caminho se Faz Caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2003.
- JARAMILLO, Diana. **(Re)constituição do ideário de futuros professores de matemática num contexto de investigação sobre a prática pedagógica**. Tese de Doutorado, FE-UNICAMP. Orientador: Dario Fiorentini. Campinas, 2003.
- KRAMER, Sonia. **Por entre as Pedras – arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.
- LACERDA, Nilma Gonçalves. **Manual de Tapeçaria**. Rio de Janeiro: Philobliblion/ Fundação Rio, 1986.
- LARROSA, Jorge. **Imagens do Outro**. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 1998.
- LARROSA, Jorge. **Nietzsche e a Educação**. Trad. Semíramis da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, Jorge. **Notas sobre a Experiência e o Saber da Experiência**. Leituras SME, nº4, julho 2001.
- LÉVY, Pierre. **As Tecnologias da Inteligência – o futuro do pensamento na era da informática**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LUDKE, Menga & André Marli. **Pesquisa em Educação – Abordagens Qualitativas básicas**. SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.
- MAGNANI, Maria do Rosário M. **Em Sobressaltos: formação de professora**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1993.

- MASETTO, Marcos T. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- MELLO, Thiago de. **Faz escuro mas eu canto: porque a manhã vai chegar**. 19ª edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- MENEGHEL, Stela M. **Zeferino Vaz e a Unicamp - uma trajetória e um modelo de universidade**. Dissertação de Mestrado. Campinas: Unicamp, 1994.
- MENEGHEL, Stela M. & LAMAR, Adolfo Ramos. *Avaliação como construção social: reflexões sobre as políticas de avaliação da educação no Brasil*. in **AVALIAÇÃO / Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior - RAIES - vol. 8, n.º. 3 set. (2002)**.
- MINOGUE, Kenneth R. **O Conceito de Universidade**. Trad. Jorge Eira Garcia Vieira. Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1981.
- MORAIS, Regis de. **A Universidade Desafiada**. Campinas, SP: ed. da Unicamp, 1995.
- MORIN, Edgar. **Complexidade e Transdisciplinaridade: a reforma da universidade e do ensino fundamental**. Trad. Edgard de Assis Carvalho, EDUFRN, Natal, 1999.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. Trad. Dulce Matos, 3ª ed., Instituto Piaget, 2001, ESF éditeur, Paris, 1990.
- NIETZSCHE, Friedrich. **Schopenhauer como Educador - Considerações Extemporâneas III, 1874**. Trad. Adriana M. S. Vaz. Campinas, SP: Unicamp, 1999.
- NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (org). **Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas**. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; o Fórum, 2000.
- PEREIRA, Elisabete. M.A. **"O Enfoque da pesquisa - ação na formação do professor: as contribuições de J. Elliot"**. II Seminário Crítico de Prática

- de textos sobre "Prática Curricular Reflexiva". Campinas: Unicamp, 1997.
- PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. *"Implicações da Pós-modernidade para a Universidade"* in **AVALIAÇÃO** / Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES – vol. 7, nº. 1 mar. (2002)
  - PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. & CORTELAZZO, Ângelo Luiz. *"Flexibilidade Curricular: a experiência em desenvolvimento na Unicamp"* in **AVALIAÇÃO** / Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES – vol. 7, nº. 4 dez. (2002).
  - PIMENTA, Selma Garrido & ANASTASIOU, Lea das G. C. **Docência no Ensino Superior**. SP: Cortez, 2002.
  - QUINTANA, Mario. **Poesias**. 13ª educação. São Paulo: Globo, 2001.
  - RIBEIRO, Célia Maria & COSTA, Eula Maria de Melo. *"Avaliação Institucional: O desenvolvimento humano enquanto percurso e destino"* in **AVALIAÇÃO** / Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES – vol. 7, nº. 4 dez. (2002).
  - RISTOFF, Dilvo I. & SOBRINHO, José Dias (org.). **Avaliação e Compromisso Público: a Educação Superior em Debate**. Florianópolis: Insular, 2003.
  - RISTOFF, Dilvo I. **Universidade em Foco: Reflexões sobre a Educação Superior**. Florianópolis: Insular, 1999.
  - SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
  - SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um Novo Senso Comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.
  - SILVA, Enio Waldir da. & FRANTZ, Walter. **As Funções Sociais da Universidade – o papel da extensão e a questão das comunitárias**. Ijuí: editora Unijuí, 2002.

- SOBRINHO, José Dias. *“Quase-mercado, Quase-educação, Quase-qualidade: Tendências e Tensões na Educação Superior”* in **AVALIAÇÃO** / Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES – vol. 7, nº. 1 mar. (2002).
- SOBRINHO, José Dias. *Educação e Avaliação: técnica e ética* in **AVALIAÇÃO** / Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES – vol. 8, nº. 3 set. (2002)
- SOBRINHO, José Dias & RISTOFF, Dilvo I. (org.). **Avaliação Democrática: Para uma Universidade Cidadã**. Florianópolis: Insular, 2002.
- SOUSA, Ana Luiza Lima. **A História da Extensão Universitária**. Campinas, SP: ed. Alínea, 2000.
- TAVARES, Maria das Graças Medeiros. **Extensão Universitária: novo paradigma de universidade?** Maceió: EDUFAL, 1997.
- THIOLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 7ª ed 1996.
- TRINDADE, Hélio (org.). **Universidade em Ruínas: ma república dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes / Rio Grande do Sul: CIPEDES, 1999.
- USP, Coordenadoria Executiva de Cooperação Universitária e de Atividades Especiais. **Muito Além da Sala de Aula: projetos comunitários de estudantes da USP**. SP: CECAE/USP, 1998.
- VILLANUEVA, Ernesto F.. *“La CONEAU y el Mejoramiento de la Calidad”* in **AVALIAÇÃO** / Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES – vol. 7, nº. 1 mar. (2002).
- YANAGA, Elcio; CAMPOS, Leonardo S. L. & TESSAROLLI, Luis G. B. **Analisando a Disciplina “Trabalhos Comunitários” na Unicamp**. Não-publicado. Faculdade de Engenharia Mecânica – Unicamp, 2005.

# ANEXOS

## AM018 – Trabalhos Comunitários

*“Extensão é a comunicação entre o saber acadêmico e o saber popular.”.*  
Paulo Freire,

Considerando a extensão como um serviço prestado à sociedade, podemos defini-la, segundo MORAIS: “O serviço prestado à grande sociedade aparece-nos aos olhos como o momento maior da universidade na convergência entre a celebração do saber e o mais profundo encontro humano entre instituição e seu meio. Fertilização recíproca. O serviço que a universidade presta, auxiliando a sociedade maior, é na realidade serviço prestado acima de tudo à própria universidade. Além do que, se não se reduz a mero assistencialismo, é forma de inserção política no meio acadêmico nas grandes e graves lutas sociais.”

No projeto Universidade e Comunidade: Pesquisa, Ação e Tecnologia desenvolvido na disciplina AM018 pudemos praticar esta definição de extensão. Neste projeto trabalhamos em conjunto com a Escola Pública de Campinas, E.E. Aníbal de Freitas, contribuindo com atividades que proporcionaram um melhor andamento dos projetos já existentes naquela Escola.

Esta Escola Pública participa do projeto “Ciência na Escola” que é financiado pela FAPESP (Fundo de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo). Em seu planejamento pedagógico, constam atividades vinculadas à pesquisa, com o objetivo de promover a interdisciplinaridade.

Nosso trabalho procurou favorecer o entendimento da necessária produção de conhecimento incentivando os alunos a pesquisarem. Nossa atuação na escola deu por meio de atividades elaboradas por uma equipe de docentes da Unicamp, de alunos de pós-graduação e de graduação e por professores da Escola, com embasamento teórico dado na universidade e ações efetivas na escola. A relevância deste projeto é a de se constituir em espaço de reflexão e ação conjunta universidade, escola e comunidade.

Participaram deste projeto os alunos da 6ª série C, da 8ª série D e do 2º colegial C e E. Na 6ª série os temas trabalhados foram: Violência na Escola, Transportes, Água, Dengue, Informática e Criação Artística. Os alunos fizeram algumas enquetes para mapear a opinião e as condições dos estudantes da escola. Com os dados em mãos, trabalharam com conceitos matemáticos, envolvendo a elaboração de vários gráficos.

A 8ª série, deu continuidade à pesquisa que vinha sendo desenvolvida sobre saneamento básico da escola e de alguns bairros residenciais dos alunos desta classe.

No 2º colegial o tema central foi a urbanização e suas conseqüências. No 2º E os alunos fizeram um experimento sobre chuva ácida na aula de química para entender seus efeitos no meio ambiente. Já os alunos do 2º C foram a campo observar o Rio Ribeirão Quilombo e colher material para uma análise da qualidade da água do rio.

Em todas as pesquisas houve necessidade de decidir qual seria o problema focado e lidar com a metodologia científica da pesquisa.

Os alunos de graduação da Unicamp contribuíram principalmente com a metodologia científica e com apoio na área de informática. Em reuniões semanais com os professores da Unicamp eram relatados os andamentos dos projetos e discutidas maneiras de atuar na escola. Houve duas reuniões gerais no semestre com os alunos da disciplina AM018, os professores da Unicamp e os professores da escola.

O trabalho desenvolvido durante o ano teve como resultado concreto a apresentação de seminários organizados pelos professores da Escola e alunos na Unicamp que promoveu o desenvolvimento da criticidade e cidadania nos alunos.

Estevon Nagumo RA: 004899

(Recorte do Projeto original)

**UNI CAMP – Universidade Estadual de Campinas**

# ***ENSINANDO GEOMETRIA COM O CABRI - GEOMÈTRE***

*Projeto AM – Disciplinas Multidisciplinares*

Prof<sup>a</sup> Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Prof<sup>a</sup> Vera Lucia Xavier Figueiredo

Letícia Vieira Oliveira Costa e Roberto K. Cirino da Silva  
Campinas, 10 de dezembro de 2004.

## **Introdução**

Atualmente não se discute mais a importância de ferramentas educacionais como jogos lúdicos, materiais manipulativos e informática nas salas de aula. A dificuldade em não se prender em aulas expositivas está em decidir o que usar e quando usar.

O enfoque do nosso trabalho será o uso da informática em aulas de matemática. Inserir o uso de computadores nas salas de aula exige, além de recursos financeiros (no que diz respeito à compra e manutenção de equipamentos e programas), um preparo exímio do docente que se propõe a utilizá-lo. Não se deve apenas conhecer as funções e ferramentas que o programa

escolhido apresenta, o professor deve saber aproveitá-las da maneira didática adequada para que a aprendizagem do conceito abordado seja eficiente.

Em um primeiro momento parece difícil encontrar as condições necessárias para levarmos os alunos ao contato com computadores, sobretudo nas nossas escolas públicas. Apesar da discussão sobre condições mínimas necessárias para a adoção da informática como ferramenta de ensino ser bastante pertinente, vamos deixá-la para uma outra oportunidade.

Um projeto de extensão universitária da UNICAMP possibilitou que trabalhássemos com informática nas aulas de Matemática das quintas séries da E.E.P.S.G. Aníbal de Freitas em Campinas. E é sobre essa experiência que desenvolveremos este trabalho.

### **Objetivo e Justificativa**

O objetivo do nosso trabalho foi colocar os alunos em contato com o mundo da geometria com o auxílio da informática.

Para o construtivismo, filosofia de ensino adotada por boa parte dos professores atualmente, a criança só aprende o que é um retângulo, por exemplo, quando é capaz de construí-lo com régua sem medida e compasso. Se a criança dominar a construção podemos afirmar que ela já é capaz de identificar e explicitar as peculiaridades de cada objeto da geometria.

Foi pensando nisso que procuramos, nas atividades desenvolvidas, enfocar a construção significativa de alguns polígonos.

### **Metodologia**

Utilizamos o programa CABRI - GEMÈTRE para trabalhar com grupos fixos de doze alunos, escolhidos pelo professor da disciplina segundo seus critérios. O restante da turma fazia a atividade com o próprio professor em outra sala de informática.

O CABRI - GEMÈTRE é um programa computacional educativo desenvolvido por Jean-Marie Laborde e Franck Bellemain no Institut d'Informatique et Mathématiques Appliquées de Grenoble (IMAG), um laboratório de pesquisa em estruturas discretas e didáticas da Université Joseph Fourier em Grenoble, França, acoplado com a Texas Instruments, para a versão Windows. A palavra CABRI é abreviatura de Cahier de Brouillon Interactif (que significa caderno de rascunho interativo).

A cada aula semanal uma atividade de construção geométrica era proposta. Nas atividades além da descrição dos passos da construção existia questões progressivas a respeito da atividade com a finalidade de auxiliar os alunos a construir o conceito abordado significativamente.

As atividades foram xerocadas e devolvidas ao professor para que ele avalie o trabalho dos alunos como lhe convier.

### **Descrição das aulas com as atividades**

A proposta de trabalho em quase todas as aulas foi utilizar o Cabri-Géomètre para as construções geométricas e também as atividades que auxiliaram os alunos a construir em estas figuras e também registrar em suas observações. Somente uma atividade utilizou-se do geoplano no papel.

Para tanto foram feitas **nove** atividades com as 5<sup>a</sup> séries A e B e **duas** atividades com a 7<sup>a</sup> série C. No total foram **20 horas aulas com as atividades**. Teve mais duas aulas em cada uma

das 5<sup>a</sup> série com o professor Armando que revisou os conceitos vistos em sala de informática sendo mais 4 horas aulas.

Apresentamos então as atividades feitas com os alunos das 5<sup>a</sup> séries A e B, 7<sup>a</sup> série C e suas respectivas descrições das aulas.

### 1<sup>a</sup> Atividade (5<sup>a</sup> série)

Os alunos da 5<sup>a</sup> série serão desafiados a construir ângulos e calcular suas medidas utilizando o **CABRI** (ferramenta computacional que ajuda na resolução de problemas em geometria plana). Este programa permite que movimentemos as figuras e com isto podemos achar algumas relações pertinentes. Nossa atividade irá se basear na construção da figura e após a sua construção vamos responder algumas perguntas pertinentes ao problema.

#### **Construção da Figura:**

**Passo 1:** Clique na janela 2 e selecione a opção “ponto”. Crie três pontos na tela.

**Passo 2:** Clique na janela 10 e selecione a opção “rótulo”. Clicando no ponto aparecerá uma caixa de edição na qual podemos digitar os nomes. Clique num ponto e coloque o nome de “O” na caixa de edição. Clique num outro ponto e coloque o nome de “A” e por final clique em outro ponto e coloque o nome de “B”.

**Passo 3:** Clique na janela 3 e selecione a opção “semi-reta”. Clique no ponto “O” e no ponto “A” e será criada a semi-reta  $\overrightarrow{OA}$ . Clique novamente no ponto “O” e agora no ponto “B” para criar a semi-reta  $\overrightarrow{OB}$ .

**Passo 4:** Clique na janela 10 e selecione a opção “marca de ângulo”. Após fazer isto clique sobre os pontos A, O e B *nesta ordem* e observe que aparecerá uma marca de ângulo sobre o vértice O.

**Passo 5:** Clique na janela 9 e selecione a opção “ângulo”. Esta opção calcula quanto mede o seu ângulo. Clique sobre a marca de ângulo e veja sua medida.

#### **Perguntas:**

1) Quanto mede o ângulo  $\widehat{AOB}$  que construiu?

2) Movimente uma das semi-retas. Para isto clique na janela 1 e selecione a opção “ponteiro”. Clique no ponto “A” ou no ponto “B” e movimente uma das semi-retas construídas. O que ocorre com o ângulo?

#### **Descrição destas aulas:**

Antes de preparar a atividade, perguntamos ao Armando o que estava ensinando na 5<sup>a</sup> série e 7<sup>a</sup> série para que pudesse preparar algo similar ao que os alunos estavam aprendendo. O Armando falou que para a 5<sup>a</sup> série estava ensinando apenas o básico que era ponto e retas; para a 7<sup>a</sup> série estava ensinando ângulos formados por retas paralelas cortadas por transversais. Os alunos já tinham um conhecimento básico do Cabri, pois no semestre anterior havia um monitor que estava trabalhando com eles.

Preparamos então duas atividades. Uma para a 5<sup>a</sup>-série e outra para a 7<sup>a</sup>-série. A atividade da 7<sup>a</sup>-série o Armando preferiu não aplicar nesta aula, pois falou para continuar o que os alunos estavam fazendo na aula anterior que tinham tido na sala de informática. Neste dia então aplicamos a atividade que tinha preparado para a 5<sup>a</sup>-série e demos continuidade com a atividade do Armando na 7<sup>a</sup>-série.

Percebemos muito entusiasmo dos alunos em fazer a construção da figura e também por várias vezes chamaram para perguntar tanto sobre dúvidas no texto quanto dúvidas nas perguntas.

As dúvidas iniciais eram sobre a construção da figura. Percebemos que isto era normal, pois não estavam familiarizados suficientemente com o software. Apesar de alguns fazerem o ângulo (era o que pedia na atividade) com uma certa dificuldade, todos conseguiram chegar à construção da figura. Com relação à primeira pergunta, alguns acharam estranho ter diferentes respostas, pois a primeira questão perguntava quanto media o ângulo. Cada aluno acharia uma medida diferente, isto causou uma certa estranheza dos alunos. Talvez por acharem que uma pergunta sempre terá a mesma resposta. Na segunda questão da atividade a dúvida foi com relação à interpretação da pergunta. No entanto falamos para alguns alunos movimentarem a semi-reta e que relatassem no papel o que estavam enxergando. Alguns responderam que o ângulo se movimenta, outros responderam que o ângulo aumenta, outros falaram que diminui e outros responderam que modifica. Todas as respostas de uma certa maneira são válidas, pois apenas perguntei o que ocorre com o ângulo quando movimentamos uma das semi-retas. A intenção de aplicar uma atividade como esta foi a familiarização com a ferramenta computacional, os alunos analisar em a parte dinâmica da geometria e saber observar algumas peculiaridades da construção.

No final o Armando falou que gostou muito da atividade e trocamos algumas informações sobre como fiz esta atividade.

## **CONCLUSÃO**

Neste trabalho percebemos o valor que os alunos deram para o ensino da matemática utilizando atividades no computador e também o geoplano para o ensino de geometria. As respostas no questionário mostraram quanto os alunos gostaram de fazer estas atividades e mostra também algumas respostas cobrando mais deste tipo de aula. Respostas como “gostei e fiquei muito feliz da aula de geometria”; “Eu gostei pois quando temos dúvidas podemos perguntar”; “Sim poderíamos fazer algum tipo de dobradura”. Deixa bem claro que até um aluno de 5<sup>a</sup> série reconhece o valor de aulas como estas. E deixa-nos muito feliz com os elogios e também com as suas cobranças por algo cada vez mais diferente no ensino da matemática.

Durante o semestre aprendemos muito com os alunos trazendo suas dúvidas e tentando esclarecer algum fato que não ficou bem claro. Apesar de as atividades darem todos os passos para a construção das figuras deixando somente os alunos pensarem sobre alguma relação que existe com estas figuras construídas percebemos também que muitos tiveram a curiosidade de fazer a sua figura geométrica. Isto acontecia no final da aula quando sobravam uns 10 minutos e os alunos ficavam mexendo e construindo algo no Cabri.

Mas não só os alunos aprenderam como também o professor Armando que achou as atividades que fizemos muito boas e sempre ao final das aulas elogiava nosso trabalho. Isso vai ficar com ele para sempre e também pode utilizar em suas aulas nos anos seguintes. Aprendemos com ele também, pois suas aulas utilizam muito a negociação de significados. A Letícia aprendeu

muito também, pois não sabia mexer no Cabri e não só aprendeu fazer desenho geométrico com o Cabri como também utilizá-lo no ensino de geometria. O Roberto também aprendeu com ela, pois nas atividades que ela fez utiliza alguns aspectos lúdicos que passei a valorizar, pois os alunos gostam.

Não podemos deixar de agradecer o professor Armando pela oportunidade oferecida e confiança que depositou em nós.

## **BI BLI OGRAFI A**

**Livro:** Atividades com o Cabri-Géomètre

**Autores:** Yuriko Yamamoto Baldin e Guillermo Antônio Lobos Villagra

**Editora:** Ufscar-2002 São Carlos-SP

**Livro:** Matemática – 5ª-série

**Autores:** Luiz Márcio Imenes e Márcio Lellis

**Editora:** Scipione – 1997

**Livro:** Matemática – 7ª-série

**Autores:** Luiz Márcio Imenes e Márcio Lellis

**Editora:** Scipione - 1997

**Livro:** Matemática e Realidade– 5ª-série

**Autores:** Gelson Izzi, Osvaldo Dolce e Antônio Machado

**Editora:** Atual Editora 1ª edição-1999

**Livro:** Por trás da Porta que a Matemática Acontece

**Organizadores:** Dario Fiorentini e Maria Ângela Miorim

**Editora:** Unicamp – FE - CEMPEM

**Tese de Doutorado:** Concepções Teórico-Metodológicas sobre Introdução e a Utilização de Computadores no Processo Ensino/ Aprendizagem da Geometria

**Autora:** Rosana G. Guerra Miskulin

**Unicamp- 1999 Volume 1**

**Páginas 155- 174**

**Foto1:** Apresentação do projeto de eletricidade no Congresso do “Projeto Ciência na Escola”, 2004. Gerusa, Vera, Pablo e Fabrício.



**Foto4:** Apresentação do Fogão Solar no UPA (2005), Vera, Gláucia, Diego e Carlos.



**Foto2:** Apresentação do Fogão Solar no UPA (2004), Fabrício e alunas da EE Aníbal de Freitas.



**Foto3:** Apresentação do Projeto Futebol no UPA (2004), Pablo, Anne, Vera e Elisabete.



**Tabela 1:** Evolução das matrículas no programa.

<b>Semestre do Projeto</b>	<b>Sem./Ano</b>	<b>Nº de alunos</b>	<b>Nº de Cursos Diferentes</b>
1	2º/2001	5	5
2	1º/2002	11	4
3	2º/2002	14	5
4	1º/2003	13	5
5	2º/2003	12	8
6	1º/2004	18	4
7	2º/2004	29	10
8	1º/2005	27	13
9	2º/2005	19	11