



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TEATRO-ECOPEDAGÓGICO: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

FERNANDO DE ASSIS ALVES

Brasília, 2011



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TEATRO-ECOPEDAGÓGICO: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

FERNANDO DE ASSIS ALVES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília/UnB como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre.

Brasília, Fevereiro de 2011



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

TEATRO-ECOPELAGÓGICO: ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

FERNANDO DE ASSIS ALVES

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Paulo Bareicha (Orientador) – FE-UnB

Prof. Dr. Lúcio França Teles (Examinador) FE-UnB

Prof. Dr. Mário Ângelo Silva (Examinador / Externo) SER – UnB

Prof^ª. Dr^ª. Inês Maria M. Zanforlin P. de Almeida (Examinadora / Suplente) – FE-UnB

Aos meus amados pais, Maria de Assis Alves
e Eremito Alves de Assis.

A Rosana Rosa, que sempre ao meu lado
esteve;

A Paulo Bareicha pela confiança e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Quão deslumbrante
É conhecer o desconhecido
Tocar o intocável
Esperar o inesperado.

Maria de Assis Alves e Ermito Alves de Assis, exemplos de dedicação, amor e carinho

Rosana Rosa Moreira Amor

Marcelo, Fatinha e Rejane

Gildenor, Williane, Danielle, Anthony

Walda Rosa, Rodolfo Amor, Christian, Dani, Andréia, Adriana, Adélio, Luiza, Bela

William Calango, Wanslei Prieto, Síri Dharma, Jean Alencar, Fiuza, Missuky, Da Nasa, Alex Paquito, Maciel Gordo, Tio Valdir, Tulipa, Romes Heriberto, Luiz Scopel, Francisco Roseno, Patrícia Costa, Ana Catarina

Márcio Lagarto, Consuelo Ferreira

Lívia Freitas, Robinson Tenório, Sandra Freitas, Alexandra Militão

Paulo Bareicha, pela dedicação, paciência e confiança em me orientar nesse trabalho

Aos professores Inês Maria, Mário Ângelo e Lúcio Teles pela disposição em participar da banca examinadora e pela leitura atenta deste trabalho

A todos que participaram, de forma direta e ou indireta, e fizeram deste sonho realidade.

SUMÁRIO

Dedicatória	4
Agradecimento	5
Índice de Tabelas	9
Índice de Figuras	9
Índice de Siglas	10
Resumo	11
Abstract	12
Introdução	13
Capítulo 1 – Referencial Teórico	16
1. 1 O que é extensão universitária?	16
2. Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC Teatro-ecopedagógico) e sua integração curricular no curso de Pedagogia da UnB	31
2.1. Como se organiza a Extensão na UnB.....	31
2.2. O que é um PEAC?	34
3. Referências pedagógicas que fundamentam o PEAC Teatro Ecopedagógico	39
3.1. Ecopedagogia como Educação Integral.....	39
3.2 Transversalidade.	45
3.3 Interdisciplinaridade e Multireferencialidade.....	49
3.4. Teatro na educação: socionomia e protagonismo.	56
3.5. Educação para a saúde.....	63
Capítulo 2 – Metodologia	68
2.1 Objetivo Geral	69
2.2 Objetivos Específicos	69

2.3 Participantes da Pesquisa	69
Capítulo 3 – Resultados	71
3.1. Descrição das atividades do Teatro Ecopedagógico 2004-2009	72
3.1.1. Teatro-Educação.....	72
3.1.1.1 O Lago que queria virar mar	72
3.1.1.2 O Nariz	77
3.1.2. Formação para prevenção de DST/Aids	80
3.1.2.1 Cursos	80
3.1.2.2 Estágios	83
3.1.2.3 Monografias.....	83
3.1.3. Ações de cidadania	84
3.1.3.1 Carnaval.....	84
3.1.3.2 Dia mundial de luta contra a Aids.....	86
3.1.3.3 Outros.....	92
3.2. Pesquisa entre os participantes do PEAC	93
3.2.1 Dificuldades relacionais na execução do Projeto.....	94
3.2.2 Dificuldades técnicas na execução do Projeto.....	95
3.2.3 Dificuldades de equipamentos na execução do Projeto.....	96
3.2.4 Dificuldades outras na execução do Projeto.....	97
3.2.5 Como é ser orientado por professores com formações diferentes.....	98
3.2.6 Quais as principais virtudes e alcances do Projeto.....	100
3.2.7 O que você aprender / ensinou na perspectiva do Projeto.....	101
3.2.8 Qual sua sugestão para uma política de fomento ao ensino, pesquisa e extensão a partir da experiência no Projeto.....	103
3.2.9 Significado de consciência ecológica e atitude ecopedagógica na visão dos alunos.....	104
3.2.10 Avalie sua consciência ecológica e atitude ecopedagógica após a participação no Projeto.....	105
3.2.11 Como um Projeto como esse poderia / pode ser incluído no currículo de um curso.....	105

Capítulo 4 – Discussão.....	107
4.1 Heterogeneidade das turmas.....	107
4.2 Diversidade de crenças.....	109
4.3 Integração cursos / ensino superior e rede.....	112
Capítulo 5 - Considerações Finais.....	127
Referências.....	131
Apêndices.....	134

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1 – Linha do tempo da extensão universitária
- Figura 2 – Panfleto do “lago que queria virar mar”
- Figura 3 – Modelo de ações nas escolas
- Figura 4 – Apresentação de um “lago que queria virar mar”
- Figura 5 – Ação de prevenção no carnaval
- Figura 6 – Cena do Major e do Nariz
- Figura 7 – Dia mundial de luta contra a Aids
- Figura 8 – Oficina de “sexo seguro”
- Figura 9 – Laço humano na luta contra a Aids
- Figura 10 – Equipe do PEAC Teatro Ecopedagógico
- Figura 11 – “Laço humano” no dia mundial de luta contra a Aids
- Figura 12 – Oficina de “sexo seguro” no Porão do Rock

ÍNDICE DE TABELAS

- Tabela 1 – Dificuldades relacionais apontadas pelos participantes
- Tabela 2 – Dificuldades técnicas apontadas pelos participantes
- Tabela 3 – Dificuldades de equipamentos apontadas pelos participantes
- Tabela 4 – Dificuldades outras apontadas pelos participantes
- Tabela 5 – Principais virtudes e alcances do projeto
- Tabela 6 – Sugestão para uma política de fomento ao ensino, pesquisa e extensão
- Tabela 7 – Como uma atividade como essa poderia / pode ser incluída no currículo de um curso

ÍNDICE DE SIGLAS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ASCOM – Assessoria de Comunicação
CAESB – Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal
CCBB – Centro Cultural Banco do Brasil
CED – Centro Educacional
CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CEX – Câmara de Extensão
CIN – Conselho Inter-universitário Nacional
DAU – Departamento de Assuntos Universitários
DEA – Decanato de Esporte, Arte e Cultura
DEX – Decanato de Extensão
DF – Distrito Federal
DST – Doença Sexualmente Transmissível
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FE – Faculdade de Educação
FORPROEXT – Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão
GDF – Governo do Distrito Federal
HIV – Vírus da Imunodeficiência Humana
IES – Instituição de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
ONG – Organização Não-Governamental
OSC – Organização da Sociedade Civil
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PEAC – Projeto de Extensão de Ação Contínua
RENEX – Rede Nacional de Extensão
SAA – Secretaria de Administração Acadêmica
SER – Serviço Social
SPE – Saúde e Prevenção nas Escolas
SUS – Sistema Único de Saúde
UK – Reino Unido
UNB – Universidade de Brasília
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

RESUMO

O PEAC Teatro Ecopedagógico, na relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão foi objeto de estudo deste trabalho. Como uma estratégia de discutir os resultados do projeto desenvolvido durante cinco anos de execução (2004 a 2009), o estudo pretende contribuir com a construção metodológica das relações entre ensino, pesquisa e extensão, bem como identificar como se relacionam no âmbito do Projeto. Explorar as potencialidades e possíveis desdobramentos dos Projetos de Extensão de Ação Contínua, que seguem o tripé universitário e tem na extensão um de seus pilares; analisar o alcance do Projeto e explorar o conceito da ecopedagogia, que propõe uma abordagem multireferencial, também é objeto de análise. A questão norteadora desta pesquisa é: como um Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC) pode integrar a educação universitária nos aspectos da pesquisa, do ensino e da extensão? Analisar e descrever os prováveis impactos do PEAC a partir dos dados sobre extensão universitária; identificar as representações que os alunos têm sobre extensão universitária e sobre a importância do PEAC na relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A pesquisa foi dirigida para um total de 99 alunos, sendo que desses 66 (sessenta e seis) responderam a questionário semi-estruturado. Os resultados apontam que a relação entre os PEAC e a extensão universitária, pautadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é fator pouco explorado e que remete a certo distanciamento na relação com a práxis educativa. Ao ser explorado pode possibilitar transformações sociais.

Palavras chave: Extensão, Ação Contínua, Ensino, Pesquisa, Teatro, Ecopedagogia.

ABSTRACT

The EPCA Ecopedagogic Theatre, the relationship between education, research and extension was the subject of this study. As a strategy to discuss the results of the project developed over five years of implementation (2004-2009), the study contributes to the methodological construction of relationships between teaching, research and extension, and identify how they relate under the Project. Explore the potential and possible consequences of Extension Projects Continuous Action, which follow the tripod in the university and has an extension of its pillars, examine the scope of the project and explore the concept of eco-pedagogy, which proposes a multi-referential, are also objects analysis. The main question of this research is how an Extension Project of Continuous Action (EPCA) can integrate the educational aspects of university research, teaching and extension? Analyze and describe the likely impacts of the EPCA from data on university extension, identifying the representations that students have about university extension and the importance of the EPCA in the relationship between education, research and extension. The main question of this research is how an Extension Project of Continuous Action (EPCA) can integrate the educational aspects of university research, teaching and extension? Analyze and describe the likely impacts of the EPCA from data on university extension, identifying the representations that students have about university extension and the importance of the EPCA in the relationship between education, research and extension.

Key Words: Extension, Continuous Action, Teaching, Research, Theatre, Ecopedagogy.

INTRODUÇÃO

A articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão sempre foi meta defendida e buscada no âmbito das Universidades brasileiras. Entretanto, por diversos motivos, observamos a desarticulação desses segmentos e a conseqüente não integração de suas práticas na vida universitária.

Ingressei na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB) no segundo semestre de 2004 no curso de Pedagogia. Durante o ensino médio tive contato com o Projeto “Educando para a vida”, instituído pela professora do Centro Educacional 06 (CED6) de Taguatinga, Sandra Carvalho Cavalcante Freitas. Quando cursava o primeiro ano do ensino médio, participei de um curso de formação de jovens multiplicadores sobre “sexualidade e prevenção das DST/Aids”. Esta experiência marcou minha vida e, a partir de então, sempre passei a militar nesta área.

Em 2003, o projeto “Educando para a vida”, sob a coordenação da Professora Sandra foi escolhido pelo Ministério da Saúde como projeto piloto para a implementação do “Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas” (SPE), coordenado pelo Ministério da Educação, Ministério da Saúde em parceria com a UNESCO. A partir de 2004, o Saúde e Prevenção das Escolas (SPE) teve continuidade no CED6 de Taguatinga onde foi criada a ONG “Educando Para a Vida”, cujos fundadores participaram do projeto homônimo e se entusiasmaram para continuar o trabalho além dos muros da escola. Fui eleito por Assembléia o primeiro presidente da ONG, cargo que ocupo desde então.

Cursando Pedagogia na UnB, constatei que o currículo do curso era organizado por meio de projetos e que, eram abertas as possibilidades de participação em projetos de extensão de ação contínua, os chamados PEAC. Busquei um projeto que trabalhasse com educação em saúde. Foi quando conheci o Professor Paulo Bareicha que me sugeriu participar do Projeto Teatro Ecopedagógico. Este projeto propunha a abordagem da temática da “água”, de um

modo geral, e dos “líquidos corporais” (sangue, suor, lágrimas e sêmen), em particular.

Como será descrito posteriormente neste trabalho, o PEAC Teatro Ecopedagógico se tornou um ambiente fecundo tanto para a continuação da militância que já havia iniciado no ensino médio, quanto para o aprofundamento no tema. Sua principal pretensão era uma “educação universitária integral e integrada”. Podemos considerá-la “integral” no sentido mais próprio da universalidade de conhecimentos, já que propunha a experimentação de diferentes conteúdos curriculares (como arte, teatro, educação, saúde, etc), dando a todos o mesmo status de importância na formação universitária. Uma iniciativa típica de uma Universidade, no sentido pleno da palavra, com cursos tão diferentes e com áreas tão especializadas como as da UnB.

Além disso, propunha a integração de alunos de diferentes cursos em um mesmo objetivo; e dos alunos universitários com alunos do ensino fundamental e médio, aproximando a universidade da comunidade. Tivemos cursos de formação, treinamentos, apresentações, discussões, participação em eventos com colegas de pedagogia, letras, serviço social, psicologia, artes, teatro, música, computação, matemática, enfermagem, física e ciência política. Houve peças de teatro assistidas por mais de dez mil alunos do ensino fundamental e ações de formação e multiplicação que atingiram, ao final, mais de mil e duzentos alunos do ensino médio.

Contudo, a integração dos professores da UnB participantes na realização do projeto denotava certa fragilidade de articulação dos segmentos de ensino, pesquisa e extensão na Universidade. A superação dos problemas quer operacionais, quer epistemológicos, dependia mais da dedicação e do desdobramento pessoal de cada professor do que do apoio institucional de qualquer órgão da UnB. Cursos eram dados, mas as apostilas eram “artesanal”; peças de teatro no âmbito do teatro-educação foram realizadas com uma audiência digna de uma boa companhia de teatro brasileira, mas os figurinos foram improvisados – e não havia onde guardá-los. Em cinco anos, cerca de cem alunos da UnB participaram do projeto, mas apenas alguns usufruíram de bolsas e ajudas de custo. No entanto, houve ampla

participação em congressos, foram realizadas monografias de conclusão de curso e dissertações de mestrado.

Vários indicadores revelam o sucesso da iniciativa. Contudo, dentre muitos questionamentos, um emerge como **problema de pesquisa** para ser desenvolvido nesta dissertação de mestrado: Como um Projeto de Extensão de Ação Contínua pode integrar a educação universitária nos aspectos de pesquisa, ensino e extensão?

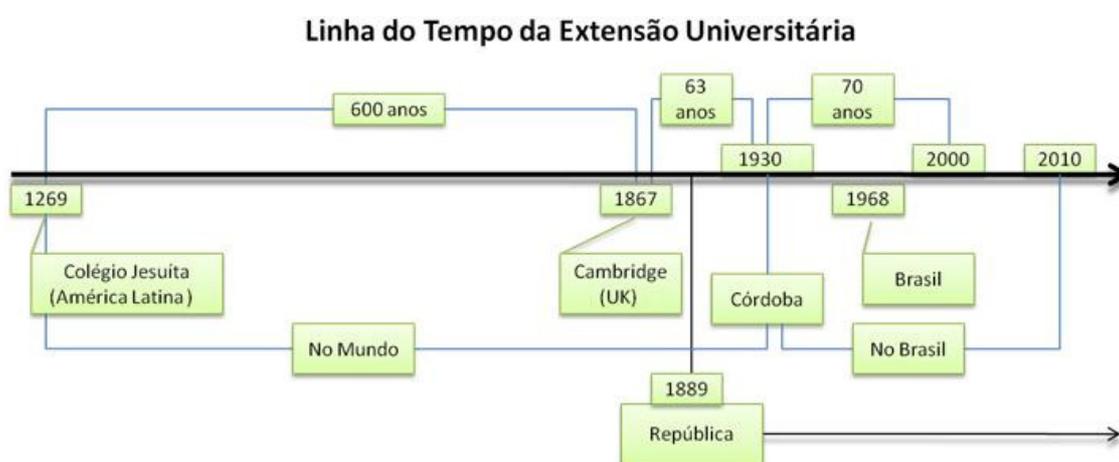
Após esta introdução e justificativa do problema de pesquisa, esta dissertação será desenvolvida em quatro capítulos. No Capítulo 1 apresentamos o Referencial Teórico que sustenta a idéia de articulação entre ensino-pesquisa-extensão na Universidade, bem como os fundamentos do PEAC Teatro Ecopedagógico. No Capítulo 2 apresentamos a metodologia utilizada em pesquisa junto aos egressos do PEAC Teatro Ecopedagógico. No Capítulo 3 descrevemos os resultados. No Capítulo 4 discutimos os resultados à luz do referencial utilizado. Apresentamos, ainda, considerações finais e as Referências bibliográficas.

Capítulo 1 – Referencial Teórico

1 - O que é extensão universitária?

De acordo com Linhares (apud Rocha, 2001) a extensão tem o seu nascedouro no mosteiro de Alcobaça, em Portugal, por volta do ano de 1269, sendo depois adotada por colégios religiosos, incluindo os criados pelos Jesuítas na América Latina já no período colonial. Na figura abaixo observamos uma linha do tempo sobre as práticas extensionistas.

Figura 1 – Linha do Tempo da Extensão Universitária



Fonte: o autor.

Aos poucos práticas extensionistas foram sendo difundidas, especialmente através de escolas ligadas à igreja Católica, tendo um caráter assistencialista. Posteriormente, de acordo com Nogueira (2001), a extensão Universitária ressurgiu na Inglaterra, na segunda metade do século XIX, vinculada a uma nova ideia de educação continuada, destinada não apenas às camadas menos favorecidas, mas à população adulta em geral, que não se encontrava na Universidade.

Para Rocha (2001) a extensão universitária – já com essa denominação – terá em sua primeira experiência na Universidade de Cambridge, na Inglaterra, em 1867,

quando seu dirigente inicia um programa de palestras, que, pelo sucesso alcançado, leva a instituição de educação superior a adotar a prática extensionista como componente de sua estrutura. Esse modelo que emerge das universidades para a comunidade é de caráter essencialmente assistencialista.

Bernheim (2001) aponta que, para além de atos de bondade e caridade, as atividades de extensão foram, pouco a pouco, ganhando um caráter político. Os valores medievais levaram a universidade até a sociedade. Os valores dos séculos XIX e XX fizeram com que a sociedade quisesse entrar na universidade:

La Universidad educa de acuerdo con la sociedad em que está instalada, que exige um determinado tipo de educación. No debemos trabajar com um concepto abstracto e idílico de educación ni de cultura. La educación no es neutral como no lo es la cultura. Uma y otra están, valorativa, social y políticamente orientadas siempre y de modo inevitable (BERNHEIM, 2001, p. 39).

A história da extensão universitária na América Latina tem o seu ponto mais marcante no eixo relacionado com o movimento estudantil de Córdoba na Argentina, ocorrido em 1918. Alguns anos depois, de acordo com Rocha (2001), há um momento de grande efervescência do extensionismo universitário que se dá quando ele é incorporado como uma das bandeiras de luta do movimento estudantil, ocorrido em Córdoba nos anos 30, onde os universitários assumiram o poder na Universidade Católica tradicional ali existente.

Rocha (2001) destaca que a ação dos estudantes, a partir de Córdoba, coloca a extensão universitária em evidência, com a criação de Universidades Populares em várias nações latino-americanas, sendo as mais expressivas as Universidades Populares Gonzales Prada, no Peru, e José Martí, em Cuba. A extensão universitária, vivenciada nas Universidades Populares, passará a ser vista pelos militantes dos movimentos universitários como uma obrigação. Durante o 1º Congresso Internacional dos Estudantes, realizado no México em 1921, o documento final produzido ressaltava que:

(...) La extensión universitária es una obligación de las asociaciones estudiantiles, puesto que la primera y fundamental acción que el estudiante deve desarrollar em la sociedad es difundir la cultura que de ella há recebido entre la ban minister (ROCHA, 2001, p.7).

Rocha (2001) ressalta ainda que os historiadores que tratam da questão da extensão apontam experiências então desenvolvidas e destacam que estas iam desde a participação dos universitários em campanhas de saúde; a assistência a populações carentes por meio de ações semelhantes às exercidas pelas pastorais da igreja católica; a utilização do teatro escolar; até a prestação de contas do aprendizado feito, em apresentações públicas nas catedrais durante o período da semana santa.

Rocha (2001) aponta que a universalização e a extensão universitária, sob a influência do iluminismo e em contraposição ao dogmatismo identificado na idade média, gerará iniciativas no sentido de mudanças, tendo, em seu eixo, a racionalidade, o império da ciência, em lugar do domínio da religião.

Na segunda metade do século XIX houve na América Latina a difusão do ideário positivista e das idéias liberais, que, contrapondo-se ou associando-se, tem função de elementos que questionaram as estruturas sociais de então. A extensão universitária se apresenta em meio a controvérsias e desencontros quanto às suas concepções e funcionalidades. Fato é que, independente de qualquer entendimento, é notória a sua extrema relevância para um ciclo completo da formação nas universidades, ciclo esse que compreende a efetivação da relação virtuosa entre ensino, pesquisa e extensão.

De acordo com Nogueira (2001), a partir de discussões iniciadas na década de 30 nos meios acadêmicos e o governo, apenas em 1968, é promulgada no Brasil a Lei Básica da Reforma Universitária (Lei nº 5.540/68 – Lei do ensino superior). Esta lei, que preconizou uma nova concepção de universidade, legaliza a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Como afirma Rocha (2001):

Os anos 30 representaram a oportunidade de um assumir da Extensão Universitária por parte dos dirigentes universitários, ou mesmo dos dirigentes nacionais. O fim dos anos 50, os anos 60 e a década de 70 assistirão, na América Latina, a uma forte retomada de discussão e ações sobre a Extensão Universitária, tendo, como instituição básica, a União das Universidades da América Latina (ROCHA, 2001, p. 21)

Ainda de acordo com Rocha (2001), a primeira referência legal à Extensão Universitária é encontrada no Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931. A concepção de Extensão, presente no decreto do Ministro Francisco Campos, fica bastante clara na exposição de motivos que encaminhou ao Presidente da República:

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da Universidade, dando assim maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias, que concorrerão, de modo eficaz, para elevar o nível de cultura geral do povo... (BRASIL, 1931, p. 58).

Tavares (2001) entende que um dos principais fatos referentes à extensão no Brasil encontra-se no Decreto Lei nº 252, de 28 de fevereiro de 1967, que cria e define o departamento vinculado expressamente ao ensino e à pesquisa, estabelecendo, no artigo 10: "A Universidade, em sua missão educativa, deverá **estender** à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e pesquisa que lhes são inerentes".

Em 1975, é elaborada pelo MEC a primeira política de Extensão Universitária no Brasil. É o plano de trabalho de Extensão Universitária que, embora concebido sob forte controle da censura, apresenta um significativo avanço conceitual sobre Extensão. Na década seguinte, o artigo 207 da Constituição Brasileira dispõe que "As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (BRASIL, 1988).

Após a sanção da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – LDB – Nº 9.394/96, foi percebido a intenção de se rever os processos de ensino e de aprendizagem, favorecendo a congruência entre as aprendizagens e a realidade, apresentada pela própria comunidade. Instala-se uma relação de condicionamento da construção de conhecimentos ao meio, determinante para a construção de competências.

O eixo estruturante do processo formativo foi definido na articulação entre o indivíduo e a sua situação, onde os projetos de extensão representaram um dos eixos que pretendia aproximar o conhecimento que era produzido e compartilhado no

seio das universidades com as comunidades. Assim, a população poderia experienciar os eixos de ensino e pesquisa, completando o ciclo de aprendizagem de forma orgânica, nas modalidades de ensino, pesquisa e extensão.

A partir de então, houve a necessidade de criação de um Plano Nacional de Extensão, criado no ano de 2000 e elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e do Desporto, Segundo o documento, este modelo de extensão:

(...) vai além de sua compressão tradicional de disseminação de conhecimentos - cursos, conferências, seminários -, prestação de serviços; assistência, assessorias e consultorias; e difusão cultural (realização de eventos ou produções artístico-culturais). Portanto, objetiva-se retirar da extensão o caráter de “terceira função” para (...) dimensioná-lo como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básicas e aplicadas, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta (...) (p.28).

No Brasil, a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas ocorreu em 1987 tendo como base algumas questões já consensuais entre seus membros participantes, as quais seriam o fundamento para elaboração das políticas de Extensão. O Fórum é uma entidade voltada para a articulação e definição de políticas acadêmicas de extensão, comprometido com a transformação social para o pleno exercício da cidadania e fortalecimento da democracia. Os pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras são membros natos do Fórum Nacional de Extensão, com direito a voz e voto.

Para o pedagogo Phillipe Perrenoud (2002 apud Lígia Martins, 2007), principal referência na disseminação desta noção no ideário pedagógico brasileiro, a extensão anuncia a competência como uma qualidade desenvolvida no indivíduo por meio daquilo que ele faz. Sua construção vincula-se, portanto, à prática social.

Organicamente unidas ao ensino é que a pesquisa e a extensão terão, certamente, a máxima expressão na formação superior. Se por um lado, o ensino coloca o aluno em relação com o produto da ciência, a pesquisa o coloca em relação com o seu desenvolvimento, instrumentalizando-o para produzir conhecimentos a partir de sua

futura atuação profissional ou em situações planejadas especificamente para este fim (MARTINS, 2007).

Segundo Martins (2007), nesse contexto é que foi instituída a extensão universitária no Brasil, com objetivos voltados à classe dominada, mas atendendo aos interesses da classe dominante. Lamentavelmente, ainda hoje, não vimos totalmente superados alguns dos princípios da extensão universitária no Brasil, sendo o do assistencialismo como um dos principais. Segundo Bernheim (2001):

Como puedes verse, la incorporación de La Extensión Universitaria y de La Difusión Cultural entre las tereas de la Universidad latinoamericana, forma parte de um proceso histórico encaminado a lograr una mayor apertura y democratización de la Universidad y uma más amplia proyección social de su labor (BERNHEIM, 2001 p. 33).

A relação entre ensino, pesquisa e extensão dá origem ao chamado tripé da universidade que é epíteto de “funções básicas das universidades” (SILVA, 2009; CURY, 2004; MARTINS, 2007). Ensino, pesquisa e extensão constituem as três funções básicas da Universidade, as quais devem ser equivalentes e devem merecer igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior, pois, ao contrário, estarão violando esse preceito constitucional.

A Extensão Universitária é um tema que se tornou relevante nas discussões no meio acadêmico, em especial a partir da década de 80. A extensão é então resgatada como um meio pelo qual a Universidade vai cumprir sua função social. Repensar a Extensão como atividade acadêmica significa colocá-la ao lado do Ensino e da Pesquisa, na cadeira de produção e difusão do conhecimento (NOGUEIRA, 2001, p. 57).

Nas universidades, por meio das ações de extensão os estudantes podem hoje colocar em prática metodologias, tecnologias e difundir concepções de educação e de vida em sociedade, o que não era possível há 50 anos.

O extensionismo tem, portanto, conceituação bem mais ampla e registra momentos fracionados em sua história, o que pode dar margem a um exercício de reconstrução histórica a outros processos sociais bem maiores. Os “eventos” de extensão e as “atividades de extensão” sempre foram mais valorizados quando associados à divulgação de pesquisas ou a realização de ensino pontualmente.

É importante ressaltar que ainda há incongruências quanto do entendimento do conceito de extensão, mesmo por parte do corpo docente que compõe a universidade. De acordo com Silva (2009), no meio universitário, por vezes se confunde o termo "extensão" com "cursos de extensão universitária". Contudo:

La extensión Universitaria se funda em el conjunto de estudios y actividades filosóficas, científicas, artísticas y técnicas, mediante el cual se auscultan, exploran y recogen del medio social, nacional y universal, los problemas, datos y valores culturales que existen em todos los grupos sociales (BERNHEIM, 2001, p. 36).

Os cursos de extensão universitária, geralmente acadêmicos e com pequena carga-horária, destinam-se a complementar conhecimentos em áreas específicas. Já as atividades de extensão, como dever constitucional das universidades são bastante amplas, complexas e não se confundem com "cursos de extensão". Um curso de extensão, ou vários cursos de extensão, podem estar inseridos dentro das atividades de extensão universitária da Instituição, mas a política extensionista universitária deve ir além.

Nesse contexto, os projetos de extensão, que contemplam as mais diversas formas de extensão universitária, assumem papel central no contexto que visa ocupar uma posição central no contexto de criação de uma nova cultura pedagógico-docente desde que assumam, intencionalmente, nos planos teórico e organizacional, políticas de formação dos profissionais da educação – quer sejam de futuros profissionais (pedagogos – professores e professoras da educação básica), quer sejam de docentes universitários, ancoradas numa base comum de cunho eminentemente pedagógico.

Silva (2009) aponta, dentre outras, alguns tipos de ações que caracterizam ações extensionistas: Cursos, palestras e conferências; Cursos de ensino a distância; Cursos de verão, ou sazonais; Cursos por correspondência; Colônia de férias; Viagens de estudo; Campus avançados; Associações de ex-alunos; Ações Cívico-Sociais; apresentações musicais, teatrais e feiras; campanhas de sensibilização e assistenciais; Programas e eventos culturais e esportivos; Universidades volantes; escolas e hospitais flutuantes, etc.

A extensão universitária é, na realidade, uma forma de interação que deve existir entre a universidade e a comunidade na qual está inserida. É uma espécie de ponte permanente entre a universidade e os diversos setores da sociedade. Silva (2005) aponta que ocorre, na realidade, uma troca de conhecimentos, em que a universidade também aprende com a própria comunidade sobre os valores e a cultura dessa comunidade.

Por meio da extensão, a universidade tem a oportunidade de levar, até a comunidade, os conhecimentos de que é detentora, os novos conhecimentos que produz com a pesquisa, e que normalmente divulga com o ensino. É uma forma de a universidade socializar e democratizar o conhecimento, levando-o aos não universitários. Assim, o conhecimento não se traduz em privilégio apenas da minoria que é aprovada no vestibular, mas difundido pela comunidade, consoante os próprios interesses dessa mesma comunidade (SILVA, 2009, p. 3).

Algumas vantagens da extensão são apontadas por Silva (2009), dentre elas a difusão e socialização do conhecimento detido pela área de ensino; o conhecimento da realidade da comunidade em que a universidade está inserida; a possibilidade de diagnosticar necessidades de pesquisas e outras ações; o fornecimento de subsídios para o aprimoramento da estrutura e diretrizes da própria universidade na busca da qualidade; a facilitação da integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão; possibilitar à comunidade universitária conhecer a realidade nacional e atuar na busca de soluções plausíveis às suas competências e demandas.

A extensão mostra à comunidade que as universidades não produzem conhecimentos por elas e para elas mesmas, mas sim produzem conhecimentos que são, em sua grande maioria, emergentes das universidades, mas com interface direta com a comunidade.

Permite dessa forma uma maior aproximação entre comunidade e universidade. A extensão tem também o papel de aproximar os estudantes da realidade que é uma realidade possível – o ingresso nas universidades públicas federais – uma vez que esse ingresso, num imaginário social da maioria dos estudantes de classes menos favorecidas, se faz por meio de uma maior interação por meio da extensão.

É na extensão que os universitários das mais diversas áreas, vão entender, apreender, reformular e fundamentar os conceitos e teorias aprendidos nas atividades de ensino, consolidando e complementando o aprendizado com a aplicação.

Daí um dos grandes méritos da extensão, o de permitir a efetivação do aprendizado pela aplicação. Essa aplicação, evidentemente, deve ser planejada e acompanhada por professores e profissionais das respectivas áreas do conhecimento, da própria Universidade.

A extensão é a forma da qual a instituição de Ensino Superior estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa (MEC/DAU, 1975 apud NOGUEIRA, 2001, p. 66).

Rocha (2001) aponta que, no sentido de construção e reconstrução do conceito, tem-se de referenciar a contribuição de Paulo Freire que, em seu exílio no Chile, em função de seus contatos de extensionismo rural, produziu uma obra (Extensão ou Comunicação de 1975) que contribuiu como um verdadeiro divisor de águas no que se refere à conceituação de Extensão Universitária:

(...) o conhecimento não se entende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem, o conhecimento se constitui nas relações homem/mundo, relações de transformações, e se aperfeiçoamento na problematização crítica destas relações (FREIRE, 1975, P.36, apud ROCHA, 2001 p. 22).

Paulo Freire (1975, apud Botomé 2001, p. 163-164), na década de 60 já alertava que a própria expressão “extensão” deveria ser substituída por uma concepção que enfatizasse a comunicação com a sociedade, em vez de apenas preocupar-se em “estender o que tinha”, superando uma concepção, até certo ponto presunçosa, por outra que orientasse para uma comunicação efetiva com a sociedade.

A ausência de uma direção bem definida e de um sistema conceitual coerente para o que constitui o sistema universitário contribui para deixar pouco claro qual deve ser o papel da extensão universitária em uma política de desenvolvimento de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior para o país (BOTOMÉ, 2001 p. 163/164).

Um dos entendimentos mais aceitos atualmente é de que a extensão universitária é um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. Nesse sentido, a extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. Segundo Bernheim:

El fortalecimiento de la función social de la Universidad, via proyección de su quehacer a la sociedad mediante los programas de Extensión Universitaria y Difusión Cultural, figuro desde muy temprano entre los postulados de la Reforma de 1918. En realidad, la “misión social” de la Universidad constituía el remate programático de la Reforma (BERNHEIM, 2001 p. 33).

A extensão é um momento, uma etapa desse processo maior que vai desde a produção do conhecimento e sua sistematização à transmissão de resultados. Nogueira (2001 p. 69) aponta que “ela não se caracteriza como atividade isolada do ensino e da pesquisa, ao contrário, ela é uma dimensão da vida acadêmica que articula as outras duas, de forma indissociável, facilitando a interdisciplinaridade”. Já para Tavares:

Ao reafirmar o compromisso social da Universidade como forma de inserção nas ações de promoção e garantia dos valores democráticos de igualdade e desenvolvimento social, a extensão coloca-se como prática acadêmica que objetiva interligar a Universidade, em suas atividades de ensino e pesquisa, com as demandas da sociedade (TAVARES, 2001 p. 78).

De acordo com o Conselho Interuniversitário Nacional (CIN) da Argentina, criado em Buenos Aires em junho de 1997, a extensão é pautada em experiências históricas e com uso político conceitual; o que marca este conceito é o fato de que a extensão transmite, em última instância, valores e saberes à sociedade.

Na Argentina este é um dos meios de comunicação entre a universidade e a sociedade, baseado em conhecimento científico, tecnológico, cultural, artístico, humanístico, acumulados nas relações de ensino e na capacidade de aprendizagem educativa com plena consciência de sua função social.

A todo o momento que se reúnem atores da extensão a concepção do objeto apresenta-se como um enigma. Qualquer tentativa em decifrá-lo tem produzido uma polissemia de termos que em nada contribui para elucidar a questão. Sousa (2001, p. 107) aponta que “esse ainda é um dilema não superado, e a necessidade dessa discussão persiste em nossos dias, como um desafio a ser enfrentado que refletirá na prática acadêmica”. E acrescenta que:

No caso da Universidade brasileira, ela sempre foi caracterizada pelo exercício de uma única função, que é o ensino. Mesmo que possam ser identificadas preocupações esporádicas com a extensão, desde o nascimento das Universidades no país, não se tratava de uma função reconhecida e, muito menos, institucionalizada (SOUSA, 2001 p. 110).

Como instrumento mediado, a extensão deveria propiciar o vínculo mútuo e dialético entre Universidade e sociedade, demonstrando que a existência de ambas não pode ocorrer isoladamente.

Ao cumprir seu papel, a extensão estará atingindo sua possibilidade máxima e será superada por ela mesma. Quando a Universidade for capaz de se libertar das amarras que lhe foram criadas e, pela crítica, conseguir ver além dela mesma, as questões da extensão Universitária deixarão de existir, pois não serão mais necessárias. A extensão tem um caráter de provisoriedade, ela não é perene nem mesmo inerente a Universidade. O que justifica sua presença é sua relevância social. Ela deverá se superar pela própria práxis (SOUSA, 2001 p. 124).

As atividades de extensão, de certa forma, para não se afastarem das responsabilidades típicas da universidade, precisam sempre envolver alunos aprendendo.

Las diversas concepciones a respecto de la universidad y su relación com el médio social han dado lugar a distintas definiciones o tipologias de extensión universitária. Esto explica de alguna manera la multiplicidad de enfoques, acciones, interlocutores y posicionamientos em este vínculo entre la universidad y la sociedad (CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL, p. 85).

Nogueira (2001) considera a extensão como “processo que articula o ensino e a pesquisa”. Isso significa cobrar sua presença na rotina universitária e isso implica necessariamente a sua institucionalização – e essa é uma meta sempre presente nos documentos do Fórum de Pró-Reitores de Extensão.

A extensão é uma via de mão dupla com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará na sociedade a oportunidade de elaboração da práxis de um conhecimento científico. No retorno à Universidade, docentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (FÓRUM DE PRÓ-REITORES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, 2001 p. 25).

A extensão universitária é processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. É notório que a universidade busque incessantemente uma profunda compreensão da realidade social para que, a partir do ensino e da pesquisa possa entender os processo complexos e a partir da extensão possa intervir diretamente na realidade.

Nesse sentido a extensão ocupa lugar tão importante quanto o ensino e a pesquisa, pois é, sobretudo, por meio dela que os dados empíricos imediatos e teóricos de confrontam, gerando permanentes re-elaborações que caracterizam a construção do conhecimento científico.

O papel da extensão durante muito tempo foi questionado. Os indicadores oficiais de produtividade sempre privilegiaram o desenvolvimento de pesquisas e sua conseqüente divulgação em congressos e publicação em periódicos afins. Do mesmo modo, a relação número de alunos por professor, número de cursos oferecidos pela universidade e número de egressos, também são reconhecidos como indicadores de eficiência.

As atividades de extensão bem planejadas, bem estruturadas e bem executadas permitem à universidade socializar e democratizar os conhecimentos dos diversos cursos e áreas e também preparar seus profissionais, não somente com a estratégia do ensino-transmissão, mas complementando a formação com a estratégia do ensino-aplicação. Uma interdependência entre as relações de ensino, pesquisa e extensão é fato para êxito na sua realização. Bernheim (2001) salienta que:

(...) uno de los más importantes es volcar la Universidad hacia el paia real, hacia la comprensión de sus problemas concretos, merced a programas de investigación aplicables a la realidad nacional, a debates amplios que movilicen a todos os órganos y servicios. En

sociedades acometidas de lacras tan dramáticas como las latinoamericanas, nada es más aleccionador, concretizador e incluso revolucionário que el estudio de la realidad, el diagnóstico de los grandes problemas nacionales, el sondeo de las aspiraciones populares y la demostración de la total incapacidad del sistema vigente para encontrarles soluciones viables y efectivas dentro de plazos previsibles (p. 46).

Tais concepções apresentam-se como elementos que contribuem para a reflexão sobre o papel da integração entre ensino, pesquisa e extensão para a formação profissionais e pessoal, atreladas à comunidade. O ensino precisa da pesquisa para oxigená-lo, aprimorá-lo e inová-lo, pois, ao contrário, corre o risco da estagnação. O ensino necessita da extensão para levar seus conhecimentos à comunidade e complementá-los com aplicações práticas. A extensão precisa dos conteúdos, dos educandos e dos professores - do ensino - para ser efetivada. E, ainda:

A extensão necessita da pesquisa para diagnosticar e oferecer soluções para problemas diversos com os quais irá deparar-se, bem como para que esteja constantemente atualizando-se. Por sua vez, a pesquisa prescinde dos conhecimentos detidos pelo ensino, como base de partida para novas descobertas. Além disso, a pesquisa depende do ensino e da extensão para difundir e aplicar sua produção e, assim, indicar-lhe os novos rumos a seguir (SILVA, 2009, p. 4).

A busca pela atualização constante e o desprendimento da cultura da extensão como “prestação de serviços” tendo em vista, de fato, novas descobertas, difundindo novas possibilidades e rumos no âmbito das inter-relações, se faz extremamente necessário e é, de fato, um dos grandes desafios a serem superados com vistas a excelência.

A busca incessante pela excelência, por sua vez, apresenta-se como uma estratégia que apregoa todos os contextos experienciais, construídos pelo trabalho das pessoas que, com o exercício da práxis, encerram uma tríplice orientação: o que fazer, para que fazer e como fazer. Martins (2007) afirma que:

É por esta via que o homem pode transformar a matéria em idéia e a idéia em matéria. Tais afirmações permitem-nos deduzir que o desenvolvimento das capacidades ontológicas essenciais requer a construção e consolidação das propriedades, dos atributos humanos imprescindível à práxis (p.27).

A extensão universitária ainda enfrenta um grande desafio, que é o de superar os preconceitos que sofre, especialmente por muito tempo ter tido caráter básico assistencialista, e que traz consigo resquícios dessa característica, sendo refletido no circuito acadêmico de menos valor à extensão.

É imperioso para superar esse desafio que a extensão seja vista como uma instância indissociável ao ensino e à pesquisa vislumbrando um ciclo de formação completo. De acordo com Lígia Martins (2007):

Não se trata, porém, de conceber a intervenção ou extensão apenas como uma oportunidade de treinamento no qual o aluno realizará gratuitamente o que executará futuramente mediante honorários ou ainda, promovê-la com caráter eminentemente retributivo e assistencialista. Tais preceitos extensionistas devem ser superados e para tanto acreditarmos importantes algumas reflexões sobre a história da extensão universitária no Brasil (p.36).

Um dos desafios da Universidade Pública brasileira tem sido o de aproximar a pesquisa, o ensino e a extensão de forma mais articulada. Bareicha et all (2006) aponta que um dos desafios atuais da universidade pública brasileira é estabelecer, de fato, as relações do ensino a pesquisa e a extensão, além de ter claro que os papéis da pesquisa e do ensino são inegáveis.

Por outro lado, ainda existem algumas questões que são cruciais para avançar na conceituação e re-significação da relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão frente a suas práticas, como por exemplo: “A prática de ensino, pesquisa e extensão, resguardadas as suas especificidades, não se constituem no próprio terreno do ato pedagógico?”. Segundo Aguiar e Melo (2005):

Nessa direção, estudos e pesquisas realizados em IES Federais (Melo, 2004; Cunha, 1998b; 1998a; Fernandes, op. cit.) mostram que, muito embora haja sinalizações de práticas emergentes, predomina, ainda, na Universidade e, em especial, nas faculdades de educação, a efetivação de práticas desarticuladas entre a graduação, a pós-graduação e os sistemas de ensino, o que expressa a dificuldade de materializar o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão [...]. (p. 971).

É difícil conceber universitários bem formados sem a influência dessa formação sistêmica interdependente e complementar que deve ser propiciada pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão. Rocha (2001) aponta que:

É preciso repensar o extensionismo universitário em uma dimensão em que os discentes e a população sejam atores mais ativos e que o objetivo maior seja a construção de uma sociedade de paz, mais justa, mais humana e feliz. Certamente essa é a grande revolução de que se necessita hoje (p. 27).

Para Sousa (2001), fica claro que a extensão Universitária tem como responsabilidade precípua efetivar as relações sociais da Universidade com o seu meio, de modo tal a fazer dela instituição social e comprometida com as necessidades da sociedade de seu tempo.

A extensão pode assumir o papel de instrumento de emancipação, de desenvolvimento das capacidades humanas. Isso acontece quando sua prática é transformadora, à medida que provoca rupturas e pode ser identificada como uma práxis revolucionária, como uma “prática de liberdade” (FREIRE, 1983, p.93, apud SOUSA, 2001 p. 121).

Cabe ressaltar que é precípua à Universidade a função social de produzir, sistematizar e distribuir o saber por ela produzido. Jezine (2001) aponta que:

Muitas dúvidas e controvérsias têm-se instalado, criando dois grandes grupos: o dos que defendem a extensão universitária como uma função instituída da Universidade, que deve articular o ensino e a pesquisa, a Universidade à sociedade, cumprindo uma função social; e dos que entendem não caber à Universidade resolver os problemas da sociedade, pois seu papel seria o da produção e da socialização do conhecimento, e a “extensão” do ensino e da pesquisa já atenderia a esse objetivo (p. 135).

Demo (2001) aponta que um problema complexo é que nossas Universidades não se dedicam como regra, à reconstrução do conhecimento, “são, literalmente, um monte de salas de aula” (p.154). Os alunos comparecem apenas para assistir a aulas, tomar nota e devolver o conhecimento copiado na prova.

Existe uma grande contradição quando não se percebe, em regra, a presença da extensão como parte integrante do componente curricular. É imprescindível, pois, conjugar a questão social, ajustando-se às modalidades de extensão que sejam congruentes com os “ensinos” e com as “pesquisas” que são desenvolvidas nas universidades. No próximo tópico abordaremos a organização da extensão na UnB.

2 - Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC) e sua integração curricular no curso de Pedagogia da UnB

2.1. Como se organiza a Extensão na UnB.

De acordo com o Manual da Extensão da Universidade de Brasília (UNB, 2004) toda atividade de extensão acadêmica pressupõe uma ação junto à comunidade, disponibilizando ao público externo à Instituição o conhecimento adquirido com o ensino e a pesquisa desenvolvidos na Universidade.

A política de extensão em vigor na UnB, as ações de extensão apresentam grande diversidade e derivam da natureza da Universidade, cuja função é cultivar o saber, no sentido da sua produção, disseminação e aplicação.

Com essa amplitude e complexidade, a extensão universitária na UnB, assume ainda alguns requisitos:

- Trabalho processual onde a relação escola-professor-aluno-sociedade passa a ser de intercâmbio, de interação, de modificação mútua e de complementaridade;
- Veículo de comunicação permanente com diferentes setores da sociedade, numa perspectiva contextualizada;
- Meio de formar profissionais-cidadãos capacitados a antecipar e criar respostas às questões da sociedade;
- Alternativa de produção de conhecimento, de aprendizado mútuo e de realização de ações simultaneamente transformadoras entre a Universidade e a sociedade;
- Aprendizagem recíproca entre alunos, professores e sociedade que ocorre em qualquer espaço e momento, dentro e fora da Universidade;
- Vivência social, política e profissional dos professores, alunos e técnicos-administrativos por intermédio de uma ação interdisciplinar, interdepartamental e interinstitucional.

De acordo com o Manual da Extensão da Universidade de Brasília (2004, p.4) as modalidades de extensão, de acordo com suas características, e atividades de extensão são classificadas como:

- **Cursos de Extensão:** são aqueles ministrados no âmbito da Universidade de Brasília que respondem a demandas não atendidas pela atividade regular do ensino formal de graduação ou de pós-graduação. Os Cursos podem ser predominantemente presenciais, a distância ou via rede, ou podem ainda utilizar uma combinação de todas essas metodologias. Os Cursos de Extensão com carga horária entre 10 e 29 horas são denominados Minicursos.
- **Eventos:** são atividades de curta duração como palestras, seminários, exposições, congressos, entre outras, que contribuem para a disseminação do conhecimento. Destacam-se nessa modalidade os Eventos Regulares, cuja recorrência permite que esses sejam programados a cada ano.
- **Programas Especiais:** compreendem atividades de duração determinada que inicialmente não se enquadram na estrutura básica do Decanato de Extensão. São criados mediante proposta do DEX (Decanato de Extensão) aprovada pela CEX (Câmara de Extensão).
- **Programas Permanentes:** são empreendimentos que se caracterizam por uma organização estável e por disponibilizar a divulgação científica, artística e cultural.
- **Projetos de Extensão de Ação Contínua:** têm como objetivos o desenvolvimento de comunidades, a integração social e a integração com instituições de ensino. São projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo, podendo ser renovados no ano seguinte, mediante solicitação encaminhada à Câmara de Extensão - CEX.

Esta última modalidade é objeto de estudo e análise deste trabalho de pesquisa. Dessa forma, o modelo pedagógico identificado com o princípio da indissociabilidade ensino, pesquisa e extensão, afirma uma aproximação mais orgânica da universidade com a sociedade como condição para uma formação teórico/crítica indispensável ao sujeito prático.

Ainda há grande complexidade quando se fala da relação entre ensino, pesquisa e extensão, por se tratar inclusive de uma dupla função do ensino superior que não pode ser dissociada. A função de formação profissional e a que implica na aprendizagem de um conjunto de conhecimentos e domínios metodológico-técnicos.

Várias ações estão sendo realizadas, e a Universidade de Brasília está concatenada a esse objetivo. A UnB propõe um conjunto de ações, que podem expressar sua função social.

A Extensão tem um importante papel de ancoragem dessa função social, por meio dos programas e cursos voltados para as necessidades da sociedade local, compartilhada com as regiões administrativas.

Aguiar & Melo (2005) apontam algumas questões que têm como premissa o entendimento da complexidade da relação entre ensino, pesquisa e extensão. Sugerem que as práticas universitárias tenham no trabalho pedagógico e docente a matriz que possibilite a instauração de uma nova cultura de direcionamento e organização das práticas na perspectiva da formação profissional e humana.

Essas relações e compartilhamentos possibilitam a formação completa dos professores, pois rompe com a formação estritamente teórica e se relaciona com as experimentações dos conhecimentos apreendidos durante os cursos e reitera-se de acordo com as necessidades.

Pensar nesse modelo de formação, por meio de um projeto que tenha a extensão como uma de suas premissas é considerar concretamente aqueles *loci* ampliados de formação dos profissionais da educação, o seu papel, como resultado de relações articuladas dialeticamente entre as funções de ensino, pesquisa e extensão.

Para fins deste trabalho adotaremos o conceito de extensão como sendo: o ensino, a pesquisa e a extensão são atividades interdependentes, complementares e possuem valorações equivalentes no sistema universitário. A qualidade e o sucesso dos profissionais formados pelas universidades dependem, diretamente, do nível de desenvolvimento, equilíbrio e harmonia entre essas três áreas no âmbito da Universidade.

2.2. O que é um PEAC?

Os Projetos de Extensão de Ação Contínua (PEAC) têm como objetivos o desenvolvimento de comunidades, a integração social e a integração com instituições de ensino. São projetos desenvolvidos ao longo do ano letivo, podendo ser renovados no ano seguinte, mediante solicitação encaminhada à Câmara de Extensão (CEX).

De acordo com o Capítulo III da Resolução da Câmara de Extensão n.º 01/2007 os programas de extensão são definidos em seu art. 15 como: “Programa é o conjunto de ações de caráter orgânico-institucional, de médio a longo prazo, com clareza de diretrizes e orientadas a um objetivo comum, articulando projetos e outras ações existentes (cursos, eventos, prestação de serviços e produção acadêmica), inclusive de pesquisa e de ensino”.

O PEAC na UnB é formado por um conjunto de ações processuais e contínuas, com foco educacional, social, científico, cultural e tecnológico, com prazo determinado e vinculado ou não a um programa.

Os estudantes que participam dos projetos como extensionistas voluntários ou bolsistas em algum PEAC são contemplados, ainda, com créditos de extensão nos termos da resolução CEPE 87/2006. Os créditos em extensão são integrados no histórico escolar do estudante, após comunicação à SAA (Secretaria de Administração Acadêmica) pela secretaria do seu curso.

Na UnB, atividades de extensão relacionadas ao Projeto de Ação Contínua possuem creditação ao estudante. Um aluno pode obter até 24 (vinte e quatro) créditos curriculares através da participação em PEAC, conforme a incorporação da

extensão no currículo adotada por seu curso. O curso de Pedagogia, por exemplo, objeto deste estudo, admite 24 créditos oriundos de PEAC para integralizar os 214 exigidos, ou seja, neste caso, 11,21% do curso pode vir de atividades extensionistas.

Existem algumas áreas principais de ações de Extensão - estabelecidas pelo Grupo Técnico de Sistema de Dados e Informações e RENEX – Rede Nacional de Extensão, constantes na página inicial do DEX/UnB, <http://www.unb.br/extensao> como:

Educação

Educação Básica; Educação e Cidadania; Educação à Distância; Educação Continuada; Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Incentivo à Leitura; Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos e de Gestores de Políticas Públicas de Educação; Cooperação Interinstitucional e Internacional na área de Educação.

Comunicação

Comunicação social; Mídia Comunitária; Comunicação Escrita e Eletrônica; Produção e Difusão de Material Educativo; Televisão Universitária; Rádio Universitária; Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos e de Gestores de Políticas Públicas de Comunicação Social; Cooperação Interinstitucional e Cooperação Internacional na área.

Meio Ambiente

Preservação e Sustentabilidade do Meio Ambiente; Meio ambiente e desenvolvimento sustentável; Aspectos de meio ambiente e sustentabilidade do Desenvolvimento Urbano e do Desenvolvimento Rural; Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos e de Gestores de Políticas Públicas de Meio Ambiente; Cooperação Interinstitucional e Cooperação Internacional na área de meio ambiente; Educação Ambiental, Gestão de Recursos Naturais, Sistemas Integrados para Bacias Regionais.

Cultura

Desenvolvimento de Cultura; Cultura, Memória e Patrimônio; Cultura e Memória Social; Cultura e Sociedade; Folclore, artesanato e tradições culturais; Produção Cultural e Artística na Área de Artes Plásticas e Artes Gráficas; Produção Cultural e Artística na Área de Fotografia, Cinema e Vídeo; Produção Teatral e Circense; Rádio Universitária; Capacitação de Gestores de Políticas Públicas; Cooperação Interinstitucional e Cooperação Internacional na área; Cultura e Memória Social. Direitos Humanos e Justiça Assistência jurídica; Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos e de Gestores de Políticas Públicas de Direitos Humanos; Cooperação Interinstitucional e Cooperação Internacional na área; Direitos de Grupos Sociais; Organizações populares; Questão agrária.

Saúde

Promoção à Saúde e Qualidade de Vida; Atenção a Grupos de Pessoas com Necessidades Especiais; Atenção Integral à Mulher; Atenção Integral à Criança; Atenção Integral à Saúde de Adultos; Atenção Integral à Terceira Idade; Atenção Integral ao Adolescente e ao Jovem; Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos e de Gestores de Políticas Públicas de Saúde; Cooperação Interinstitucional e Cooperação Internacional na área; Desenvolvimento do Sistema de Saúde; Saúde e Segurança no Trabalho; Esporte, Lazer e Saúde; Hospitais e Clínicas Universitárias; Novas Endemias e Epidemias; Saúde da Família; Uso e dependência de drogas.

Tecnologia e Produção

Transferência de Tecnologias Apropriadas; Empreendedorismo; Empresas juniores; Inovação Tecnológica; Pólos Tecnológicos; Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos e de Gestores de Políticas Públicas de Ciências e Tecnologia; Cooperação Interinstitucional e Cooperação Internacional na área; Direitos de Propriedade e Patentes. Trabalho Reforma Agrária e Trabalho Rural; Trabalho e inclusão social; Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos e de Gestores de Políticas.

Fonte: DEX

O PEAC Teatro Ecopedagógico está inserido na área da Educação, e tem característica interdisciplinar e multireferencial; também poderia estar vinculado as áreas de saúde, de artes, de meio ambiente, de cultura.

A extensão universitária de acordo com o Manual da Extensão Universitária (2009) expressa que às relações da universidade como aportes institucionais na construção coletiva, respaldadas nos parâmetros do ensino e da pesquisa desenvolvidos pelas diversas unidades acadêmicas propõe a ampliação dos espaços de participação social e política e o incentivo ao surgimento de novos atores sociais nos espaços das universidades, sem perder de vista a dimensão de reciprocidade e cidadania.

O Decanato de Extensão da Universidade de Brasília insere-se nesse contexto e atua significativamente no processo das construções acadêmicas. Os Projetos e Programas de Extensão de Ação Contínua – PEAC estabelecem uma relação dialógica com as comunidades e contribuem na reflexão sobre suas realidades.

Os PEAC são espaços catalisadores das ações extensionistas e abrem possibilidades dinâmicas de acolhimento da pesquisa e do ensino, organizado por áreas, conforme definição do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das

Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEXT, buscando atender aos parâmetros dos novos Planos Curriculares, possibilitando a transversalidade temática e múltiplas interfaces sociais.

Sacristán (2000) nos apresenta o currículo como algo vivo, sujeito a transformações à medida que é colocado em prática, adquirindo forma e significado educativo. Não tem sentido renovações de conteúdos sem mudanças de procedimentos e tampouco uma fixação em processos educativos sem conteúdos de cultura.

De acordo com Sacristán (2000) a tendência é centrar no currículo as possibilidades de reformas qualitativas em educação. A qualidade do ensino está estreitamente relacionada aos seus conteúdos e formas. É difícil mudar a estrutura e é inútil fazê-lo sem alterar profundamente seus conteúdos e seus ritos internos. Dessa forma não é fácil melhorar a qualidade do ensino se não se mudam os conteúdos, os procedimentos e os contextos de realização dos currículos. Pouco adiantará fazer reformas curriculares se estas não forem ligadas à formação dos professores. Gutiérrez (2008) aponta que:

a promoção da aprendizagem é um dos princípios fundamentais da mediação pedagógica. Precisamente chamamos de Pedagogia o trabalho de promoção da aprendizagem na vida cotidiana através de todos os recursos colocados em jogo no ato educativo. A vida cotidiana é o espaço privilegiado de aprendizagem (p.15).

A qualidade da educação e do ensino tem muito a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve. É o que afirma Sacristán (2000) no que concerne a re-elaboração dos significados que a educação tem para si no cotidiano e como a cultura influencia nisso.

Os alunos e educadores trazem consigo uma concepção simbólica, de acordo com Geertz (1978), onde se busca dar sentido as ações e expressões, de especificar o significado que elas têm para os atores que as praticam e, assim fazendo, desventurar algumas sugestões, questionamentos, contestações sobre a sociedade da qual essas ações e expressões são parte.

É importante ter um olhar sensível às culturas e a seus possíveis desdobramentos, pois a partir do momento que nos “fechamos” para elas podemos

começar a agir de forma a fazer com que o outro “aceite” de mesmo modo não trabalhando com o respeito, uma vez que isso pode gerar conflitos incessantes, dificultando as relações de ensino-aprendizagem, seja no seio das relações humanas, étnico-raciais e ou de gênero, especialmente.

Considera-se unanimemente que as relações de “gênero” são relações sociais, construídas pelos seres humanos de uma comunidade em seu dever histórico. Pelo menos teoricamente, já foram abandonadas concepções baseadas em explicações biológicas que tratavam de justificar uma relação hierárquica entre ambos os sexos em determinados períodos históricos e geográficos (SANTOMÉ, 1998, p. 12).

De acordo com Bareicha (2008), a mobilização social de alguns atores de uma comunidade ou grupo não é um produto que conseguimos encerrar e avaliar. Trata-se de um processo dinâmico e interativo onde convocamos as vontades de uma platéia para um projeto coletivo imediato, avaliando passo a passo os caminhos a serem escolhidos. O argumento esta de acordo com a afirmação segundo a qual:

É preciso um novo referencial de política curricular para liberar no sistema educativo as forças criadoras, principalmente no atual momento histórico quando se tornam obsoletas as velhas proposições escolares e as instituições educativas ganham cada vez mais o papel de transmitir um currículo oculto posto que o cultural compete em grande desvantagem com os novos meios e estímulos nas sociedades desenvolvidas (SACRISTÁN, 2008).

O currículo de acordo com Sacristán (2008) é analisado a partir de cinco âmbitos, resultando na compreensão da prática educativa institucionalizada e as funções sociais da escola.

- 1) função social (ponte entre sociedade e escola);
- 2) projeto ou plano educativo;
- 3) expressão formal e material desse projeto;
- 4) campo prático;
- 5) pesquisa e teorização sobre todos estes temas.

O currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada. O currículo relaciona-se com a instrumentalização concreta que faz da escola um determinado sistema social, pois é através dele que lhe dota de conteúdo, embora se expresse em ritos, mecanismos, etc. Não é uma realidade abstrata à margem do sistema educativo em que se desenvolve e para o qual se planeja Sacristán (2008, p. 198).

Ainda de acordo com Sacristán (2008), quando definimos o currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado. Nesse sentido, no próximo tópico descreveremos as referências que fundamentam o PEAC Teatro-ecopedagógico e o integram ao currículo do curso de Pedagogia da UnB.

3. Referências pedagógicas que fundamentam o PEAC Teatro Ecopedagógico.

Como veremos a seguir, as principais referências são: a ecopedagogia, a interdisciplinaridade, a multireferencialidade, a transversalidade, o teatro na educação e a educação para a saúde.

3.1 Ecopedagogia como Educação Integral

A cidadania ambiental e a cultura de sustentabilidade serão necessariamente o resultado de um fazer pedagógico que conjugue a aprendizagem a partir da vida cotidiana. Carvalho (2004) aponta que o sujeito ecopedagógico é um ideal de ser que condensa a utopia de uma existência ecológica plena, o que também implica uma sociedade plenamente ecológica. Sociedade essa que respeita a constituição dos seres e tudo que perpassa pela vida cotidiana.

Ainda de acordo com a autora o ideal de ser e de viver em um mundo ecológico vai se constituindo como um parâmetro orientador das decisões e escolhas de vida que os ecologistas, os educadores e as pessoas que aderem a esses ideais vão assumindo e incorporando, buscando experimentar em suas vidas cotidianas essas atitudes e comportamentos ecologicamente orientados (CARVALHO, 2004).

Gadotti (2000) aponta que o potencial destrutivo gerado pelo desenvolvimento capitalista colocou o homem numa posição negativa frente à natureza. O capitalismo aumentou mais a capacidade de destruição da humanidade do que o seu bem-estar e sua prosperidade.

[...] nessa travessia de milênio, que devemos pensar a educação do futuro e podemos começar por nos interrogar sobre as categorias que podem explicá-la. As categorias “contradição”, “determinação”, “reprodução”, “mudança”, “trabalho” e “práxis”, aparecem freqüentemente na literatura pedagógica contemporânea, sinalizando já uma perspectiva da educação, a perspectiva da pedagogia da práxis. Essas são categorias consideradas clássicas na explicação do fenômeno da educação. Elas se constituem um importante referencial para a nossa prática. Não podem ser negadas, pois ainda nos ajudarão, de um lado, para a leitura do mundo da educação atual e, de outro, para a compreensão dos caminhos da educação do futuro (GADOTTI, 2000 p. 82).

A educação atravessa várias fases de transição, sendo necessário estar aberto à diversidade, ao “novo” que se apresenta sem cerimônias. Pautada ainda na formação enrijecida, os professores apresentam grandes dificuldades de atender as demandas mais emergentes postas desde a sua formação inicial.

Gutiérrez (2008) aponta que “nenhuma educação, e menos ainda aquela orientada a trabalhar com os setores populares, pode desentender-se do pedagógico entendido como promoção da aprendizagem produtiva”. O autor propõe que sejam abertos caminhos novos e flexíveis, através dos quais (talvez) transitemos uma única vez; novos e sensíveis, que precedem sempre às cartilhas preestabelecidas; novos e vivenciais, abertos ao holístico e à realidade viva. Essa dimensão dinâmica, inédita, espiritual, irrepetível e sentida dos processos será considerada na medida em que encontremos algum sentido para este caminhar. Isto é, para a aprendizagem cotidiana; assim que orientamos pedagogicamente as tendências e os indicadores inerentes à colocação em marcha da cidadania ambiental; e quando apoiamos nosso caminhar nas ferramentas conceituais e nos instrumentos e estratégias conforme essa nova realidade. A ecopedagogia vai ao encontro dessa nova forma de ver o mundo, de lidar com ele, bem como lidar com as estratégias do “fazer pedagógico”.

Para Gadotti (2000) tal problema recoloca em questão o sentido da própria orientação da civilização ocidental.

O desenvolvimento sustentável tem um componente educativo formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação. É aqui que entra em cena a ecopedagogia. Ela é uma pedagogia para a promoção da aprendizagem do sentido das coisas a partir da vida cotidiana. Encontramos o sentido ao caminhar, vivenciando o contexto e o processo de abrir novos caminhos; não apenas observando o caminho. É, por isso, uma pedagogia democrática e solidária. Encontramos essa preocupação com a cotidianidade desde os primeiros escritos de Paulo Freire: “É nesse sentido que se pode afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade. Criticamente integrado com ela. E que vive uma vida inautêntica enquanto se sente estrangeiro na sua realidade (GADOTTI, 2000 p. 89).

A ecopedagogia se faz presente quando há sensibilidade e habilidade para entender que trabalhar indo ao encontro da pedagogia democrática e solidária é requisito precípuo rumo ao desenvolvimento sustentável. A ecopedagogia teve origem na “educação problematizadora” (FREIRE, 1997) que se pergunta sobre o sentido da própria aprendizagem. A ecopedagogia centra-se na relação entre os sujeitos que aprendem juntos “em comunhão” (FREIRE, 1997). É, sobretudo, uma estratégia que leva em conta as especificidades da comunidade, sendo congruente com o que é apregoado pelas teorias da educação visando uma sociedade planetária.

A escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que tem encomendados – função que cumpre através dos conteúdos e das formas destes e também pelas práticas que se realizam dentro dela (SACRISTÀN, 2000, p.75).

Uma sociedade planetária caracteriza-se pela abertura, pelo dinamismo, pela interatividade e pela complexidade. Requer processos pedagógicos igualmente abertos, dinâmicos e criativos, (Gutiérrez, 2008). A atitude da aprendizagem sempre está acompanhada do potencial sinérgico que dá ao processo uma trajetória que, embora imprevisível, é sempre vital, intencionada e produtiva.

Gadotti (2008) entende que a ecopedagogia pretende desenvolver um novo olhar sobre a educação, um olhar global, uma nova maneira de ser e estar no mundo, um sujeito que pensa a partir da vida cotidiana, que busca sentido a cada

momento, em cada ato, que “pensa a prática” em cada instante de nossas vidas, evitando a burocratização do olhar e do comportamento.

A palavra ecologia foi criada em 1866 pelo biólogo alemão Ernst Haeckel (1834-1919), como um capítulo da biologia, para designar o estudo das relações existentes entre todos os sistemas vivos e não-vivos entre si e com seu meio ambiente. Hoje podemos distinguir quatro grandes vertentes da ecologia: a ecologia ambiental - que se preocupa com o meio ambiente, a ecologia social que insere o ser humano e a sociedade dentro da natureza e propugna por um desenvolvimento sustentável, a ecologia mental ou profunda que estuda o tipo de mentalidade que vigora hoje e que remonta a vida psíquica humana consciente e inconsciente, pessoal e arquetípica-, e a ecologia integral que parte de uma nova visão da Terra surgida quando, nos anos 60, ela pôde ser vista de fora pelos astronautas (Boff, 1996). “A era planetária começa com a descoberta de que a Terra é apenas um planeta” (MORIN e KERN, 1993, p.16, apud GADOTTI, 2008, p. 91).

A concepção no contexto da evolução da própria ecologia que surge ainda discretamente é o que chamamos de “ecopedagogia”, inicialmente chamada de “pedagogia do desenvolvimento sustentável” e que hoje ultrapassou esse sentido. A ecopedagogia está se desenvolvendo seja como um movimento pedagógico seja como abordagem curricular (Gadotti, 2008, p.92).

Esse movimento se destaca juntamente com novos processos de ensino-aprendizagem, sendo a interlocução, a conversa é a essência do ato educativo: “a interlocução significa encontro, diálogo horizontal, ter sempre presente o outro como legítimo outro, porque partimos de suas experiências, crenças, sonhos, desejos... Assim, interlocução implica respeito, tolerância e reconhecimento das idéias e contribuições do outro, comunicação, comunhão, amor” (Gutiérrez, 2008, p. 93).

De acordo com o autor uma educação que não passa pela constante e rica expressão de seus interlocutores continua mergulhada no pântano dos velhos moldes da resposta esperada e dos objetivos sem sentido como se assinala na mediação.

A ecopedagogia orienta para uma direção que perpassa pelos caminhos da educação que visa à complementaridade da formação docente, bem como um trabalho pautado na práxis educativa.

A ecopedagogia implica uma reorientação dos currículos para que incorporem certos princípios defendidos por ela. Estes princípios deveriam, por exemplo, orientar a concepção dos conteúdos e a

elaboração dos livros didáticos. Piaget nos ensinou que os currículos devem contemplar o que é significativo para o aluno. Sabemos que isso é correto, mas incompleto. Os conteúdos curriculares têm que ser significativos para o aluno, e só serão significativos para ele, se esses conteúdos forem significativos também para a saúde do planeta, para o contexto mais amplo (GADOTTI, 2008, p. 93).

Para Gadotti (2008) a ecopedagogia também deve influenciar a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino. É sabido que os sistemas nacionais de educação nasceram no século XIX sob o signo de pedagogia clássica, racionalista e centralizadora. A ecopedagogia propõe uma nova forma de governabilidade diante da ingovernabilidade do gigantismo dos sistemas atuais de ensino, propondo a descentralização democrática e uma racionalidade baseadas na ação comunicativa.

De acordo com Carvalho (2004), o desejo de mudança e sua força utópica seguem vigentes, atraindo muito das energias e inspirações dos que hoje se identificam com o ideário ecológico.

Carvalho (2004) aponta ainda que a existência de um sujeito ecológico coloca em evidência não apenas um modo individual de ser, mas, sobretudo, a possibilidade de um mundo transformado, compatível com esse ideal. Fomenta esperanças de viver melhor, de felicidade, de justiça e bem-estar. Os sujeitos ecológicos devem ponderar a valorização da diversidade cultural e todas as suas nuances por meio da ecopedagogia, sendo assim cidadãos críticos e conscientes. Nesse sentido:

A ecopedagogia defende ainda a valorização da diversidade cultural, a garantia para a manifestação ética, política e cultural das minorias étnicas, religiosas, políticas e sexuais, a democratização da informação e a redução do tempo de trabalho, para que todas as pessoas possam participar dos bens culturais da humanidade. A ecopedagogia, portanto, é também uma pedagogia da educação multicultural" (GADOTTI, 2008, p. 94).

Gutiérrez (2008) define o cidadão crítico e consciente como aquele que compreende, se interessa, reclama e exige seus direitos ambientais ao setor social correspondente e que, por sua vez, está disposto a exercer sua própria responsabilidade ambiental.

Responsabilidade essa que é provocada por vezes pelos educadores, instigando e incentivando o olhar, a análise e o senso crítico da comunidade para que possam com efetividade buscar melhorias onde couber.

[...] a ecopedagogia não é uma pedagogia escolar. Ela não se dirige apenas aos educadores, mas aos habitantes da Terra em geral. Como afirma Francisco Gutiérrez, “estamos frente a duas lógicas que de modo algum devemos confundir: a lógica escolar e a lógica educativa”. A educação para um desenvolvimento sustentável não pode ser confundida como uma educação escolar. A escola pode contribuir muito e está contribuindo -hoje as crianças escolarizadas é que levam para os adultos em casa a preocupação com o meio ambiente- mas a ecopedagogia pretende ir além da escola: ela pretende impregnar toda a sociedade (GADOTTI, 2008 p. 94).

Neste sentido, a ecopedagogia não é uma pedagogia a mais, ao lado de outras pedagogias. Ela tem sentido como projeto alternativo global onde a preocupação não está apenas na preservação da natureza (Ecologia Natural) ou no impacto das sociedades humanas sobre os ambientes naturais (Ecologia Social), mas num novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico (Ecologia Integral) que implica uma mudança nas estruturas econômicas, sociais e culturais. Ela está ligada, portando, a um projeto de pedagogia global, que de acordo com o Gadotti é, portanto, um projeto utópico. A ecopedagogia insere-se num movimento recente de renovação educacional que inclui a **transdisciplinaridade**.

A partir dos pressupostos ecopedagógicos, uma série de procedimentos de ação têm sido desenvolvidos e organizados como referência teórico-metodológica destinada aos profissionais que utilizam métodos e técnicas de pedagogia ativa para o enfrentamento de diferentes dramas sociais.

3.2 Transversalidade

A transversalidade é um termo que, na educação, é entendido como uma forma de organizar o trabalho didático na qual alguns temas são integrados nas áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas.

O conceito de transversalidade surgiu no contexto dos movimentos de renovação pedagógica, quando os teóricos conceberam que é necessário redefinir o que se entende por aprendizagem e repensar também os conteúdos que se ensinam aos alunos. Sua inserção nas escolas foi oficializada a partir da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, foram definidos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

No âmbito dos PCNs, a transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real e de sua transformação (aprender na realidade e da realidade). Não se trata de trabalhá-los paralelamente, mas de trazer para os conteúdos e para a metodologia da área a perspectiva dos temas.

Apesar de a LDB apontar a conceituação da transversalidade e da interdisciplinaridade, é sabido que esses conceitos ainda são muito confundidos e com diversas conceituações. Para tanto é importante discernir um conceito do outro como. De acordo com Meneses (2002):

A transversalidade se difere da interdisciplinaridade porque, apesar de ambas rejeitarem a concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, a primeira se refere à dimensão didática e a segunda à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Ou seja, se a interdisciplinaridade questiona a visão compartimentada da realidade sobre a qual a escola se constituiu, mas trabalha ainda considerando as disciplinas, a transversalidade diz respeito à compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, possibilitando a referência a sistemas construídos na realidade dos alunos (p.8).

Com o objetivo de entender a realidade de forma não compartimentada, mas sim de forma integrada, entendendo as complexidades existentes nos processos de

compreensão das realidades, se faz necessário trabalhar de forma transversal, uma vez que inevitavelmente as relações e co-relações estão atreladas umas as outras.

A interpretação dos fenômenos que permeiam são oriundas do entendimento “transversal”, dos processos de aferição da realidade para subsidiar a formulação de estratégias de intervenção concreta, servindo de suporte para a elaboração das estratégias de intervenção na realidade produzidas no âmbito da universidade.

A transversalidade se faz presente no âmbito dos projetos de ação contínua, inclusive no PEAC – Teatro Ecopedagógico, onde o conceito de transversalidade é encontrado em Barbier (1996, apud Bareicha, 2006), e diz respeito ao conjunto de atravessamentos técnicos, econômicos, políticos, culturais e sociais que constituem um dado imaginário social. Trata-se de uma marca da esfera macrossocial e permeia o microssocial em suas convergências e em suas contradições. Quando vivida, discutida e analisada por um grupo, sua transversalidade revela os não-ditos.

A partir dos pressupostos ecopedagógicos uma série de procedimentos de ação tem sido desenvolvidos e organizados como referência teórico-metodológica destinada aos profissionais que utilizam métodos e técnicas da pedagogia ativa para o enfrentamento de diferentes dramas sociais (BOAL, 1999, 1996, 1985; ROMAÑA, 2004, 1998, 1994, 1992; BAREICHA E ROMAÑA, 1999; BAREICHA, 2005A, 2002, 1998; MORENO, 1999; AGUIAR, 1998; SOEIRO, 2003).

De acordo com Menezes (2002), além dos temas presentes na LDB, podem ser desenvolvidos os temas locais, que visam a tratar de conhecimentos vinculados à realidade local. Eles devem ser recolhidos a partir do interesse específico de determinada realidade, podendo ser definidos no âmbito do Estado, Cidade ou Escola. Uma vez feito esse reconhecimento, deve-se dar o mesmo tratamento que outros temas transversais.

Demandas da realidade que vão de encontro aos objetivos apregoados pelo projeto, que dentre outros, visam atender de forma direta com a expectativa de dirimir os anseios da comunidade frente a problemas emergentes a citar os trabalhos com temas relacionados à água, prevenção de DST e Aids, sexualidade, ética, dentre outros.

O princípio da interdisciplinaridade permitiu um grande avanço na idéia de integração curricular. Mas ainda a idéia central era trabalhar com disciplinas. De acordo com Menezes (2002), na interdisciplinaridade os interesses próprios de cada disciplina são preservados. O princípio da transversalidade e de transdisciplinaridade busca superar o conceito de disciplina.

Não tem sentido trabalhar os temas transversais através de uma nova disciplina, mas através de projetos que integrem as diversas disciplinas ou que operem no limite das referências e saberes.

De acordo com Garcia (2007), considera-se a transversalidade como o modo adequado para o tratamento destes temas. Eles não devem constituir uma disciplina, mas permear toda a prática educativa. Exigem um trabalho sistemático, contínuo, abrangente e integrado no decorrer de toda a educação.

Na perspectiva do trabalho disciplinar, a tendência muitas vezes será ter essa visão também para os Temas Transversais. Entretanto, o propósito destes temas é exatamente permear toda a prática educativa. De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), considerando esses fatos, experiências pedagógicas brasileiras e internacionais de trabalho com educação ambiental, orientação sexual e saúde têm apontado a necessidade de que tais questões sejam trabalhadas de forma contínua e integrada, uma vez que seu estudo remete à necessidade de se recorrer a conjuntos de conhecimentos relativos a diferentes áreas do saber.

Diante disso optou-se por integrá-las no currículo por meio do que se chama de transversalidade: pretende-se que estes temas integrem as áreas convencionais de forma a estarem presentes em todas elas, relacionando-as às questões da atualidade.

A proposta de extensão universitária é congruente com essa perspectiva ao ponto que apresenta a integração, a extensão e a profundidade do trabalho podem se dar em diferentes níveis, segundo o domínio do tema e/ou a prioridade que se eleja nas diferentes realidades locais. Isso se efetiva mediante a organização didática.

Ainda de acordo com a LDB, caberá ao professor mobilizar tais conteúdos em torno de temáticas escolhidas, de forma que as diversas áreas não representem continentes isolados, mas digam respeito aos diversos aspectos que compõem o exercício da cidadania.

Inevitavelmente vamos encontrar professores que têm dificuldade para trabalhar com temas e de forma transversal. Reflexo esse que pode vir a ser oriundo da própria formação básica dos professores e que não consegue ser preenchida durante os cursos de graduação. Essas questões, de acordo com o que é proposto pela LDB, muitas vezes são vistas como sendo da “natureza” dos alunos (eles são ou não são respeitosos), ou atribuídas ao fato de terem tido ou não essa educação em casa. Outras vezes são vistas como aprendizados possíveis somente quando jovens (maiores) ou quando adultos.

Sabe-se, entretanto, que é um processo de aprendizagem que precisa de atenção durante toda a escolaridade e a contribuição da educação escolar é de natureza complementar à familiar: não se excluem nem se dispensam mutuamente.

A transversalidade se fundamenta na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, e não mutáveis. Sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. A transversalidade aponta à complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos.

A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real - aprender na realidade e da realidade (LDB, BRASIL, 1996, pg. 27).

Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos temas transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida.

A possibilidade de inclusão de saberes extra-escolares (referências) rompe com o paradigma de o conhecimento ser advento da educação formal, indo de encontro com o atendimento e entendimento de grande parte das demandas que a sociedade como um todo apresenta, ao menos os mais emergentes – violência, uso abusivo de álcool e outras drogas, sexualidade, dentre outros.

Os temas transversais dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar. É necessário ter clareza de que é importante entender os mecanismos que extrapolam a educação formal, integrando diretamente as demais estratégias e formas de intervenção na realidade social. Não considerar essas especificidades seria cair num formalismo mecânico.

3.3 Interdisciplinaridade e Multireferencialidade

Toda formação que envolve conhecimentos, habilidades, competências, valores, condutas, idéias, crenças requer a cooperação e a integração de disciplinas e de práticas escolares. No campo da extensão universitária por meio dos projetos de ação contínua, essas inter-relações se fazem extremamente necessárias, uma vez que tem como premissa a integração com o ensino e a pesquisa.

A noção de interdisciplinaridade é recente. Não é um conceito claro, distinto e, por isso, consolidado. Ela nasce como um fenômeno constatado por diversos autores, filósofos e cientistas, a partir da segunda metade do século XX. Nos últimos sessenta anos, realizaram-se congressos e seminários, foram escritos livros e artigos, e também foram realizadas experiências interdisciplinares em diversas partes do mundo, em todos os níveis de ensino, desde o ensino fundamental até em universidades (PAVIANI, 2008).

Tratar do tema da interdisciplinaridade não é tarefa simples. Muitos são os aspectos que circundam o assunto sem contar os ainda não resolvidos. Entre estes últimos podem ser citados a inexistência de uma teoria da interdisciplinaridade, o que conduz à falta de um consenso conceitual sobre o termo, levando as tentativas de sua construção epistemológica a uma busca em meio a uma grande diversidade de quadros teóricos a falta de desenvolvimento mais acurado de investigações que situem de que maneira, na história da

ciência tem se efetivado o encontro interdisciplinar; o impasse entre a real construção do projeto interdisciplinar, no plano do conhecimento, e a crítica das suas possibilidades, o que leva a muitas recomendações sobre o vir-a-ser da interdisciplinaridade (JAYME, 2002).

Para Jayme (2002), isso não tem sido motivo para marginalização do tema, ao contrário, tem estimulado a que seja constantemente revisitado e, salvo alguns momentos de menor evidência, o assunto tem presença destacada tanto nas discussões no plano da elaboração do conhecimento como no das práticas sociais.

Segundo Ivani Fazenda (1994), a interdisciplinaridade surgiu na França e na Itália em meados da década de 60, num período marcado pelos movimentos estudantis que, dentre outras coisas, reivindicavam um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época. A interdisciplinaridade teria sido uma resposta a tal reivindicação, na medida em que os grandes problemas da época não poderiam ser resolvidos por uma única disciplina ou área do saber.

A questão fundamental da interdisciplinaridade está na compreensão do conceito de disciplinaridade. O simples uso de prefixos como pluri ou multi, inter, intra e trans não esclarece o problema da fragmentação do conhecimento e do surgimento de novas disciplinas.

De acordo com Menezes (2002), a interdisciplinaridade visa a garantir a construção de um conhecimento globalizante, rompendo com as fronteiras das disciplinas. Para isso, integrar conteúdos não seria suficiente. Seria preciso uma atitude e postura interdisciplinar. Atitude de busca, envolvimento, compromisso, reciprocidade diante do conhecimento.

Ainda de acordo com Menezes (2002), a interdisciplinaridade se desenvolveu em diversos campos e, de certo modo, contraditoriamente, até ela se especializou, caindo na armadilha das ciências que ela queria evitar. Na educação ela teve um desenvolvimento particular.

O conceito chegou ao final desse século com a mesma conotação positiva do início do século, isto é, como forma (método) de buscar, nas ciências, um conhecimento integral e totalizante do mundo frente à fragmentação do saber, e na

educação, como forma cooperativa de trabalho para substituir procedimentos individualistas.

O princípio da interdisciplinaridade permitiu um grande avanço na idéia de integração curricular. Mas ainda a idéia central era trabalhar com disciplinas. No bojo das bases teóricas norteadoras dos projetos de ação contínua se dá o interesse de que a interdisciplinaridade mantivesse preservados os interesses próprios de cada disciplina. O princípio da transversalidade e de transdisciplinaridade busca superar o conceito de disciplina. Segundo Nunes (2002):

As disciplinas são arranjos pedagógicos e científicos que resultam da sistematização de conhecimentos, às vezes, fundada em critérios epistemológicos, outras vezes, em critérios político-administrativos das instituições de ensino e, ainda, em outras ocasiões, em critérios de política econômica. Portanto, tendo como base a validade desses pressupostos, a interdisciplinaridade não tem o objetivo de dissolver as disciplinas, ao contrário, quer valorizá-las no exato sentido de que os limites entre elas são flexíveis e variam com o desenvolvimento do conhecimento e da educação (NUNES, 2002 p.14).

Uma disciplina completa a outra; é apenas uma parte de um todo e, por isso, uma requer a integração na outra, a cooperação entre os professores, técnicos e estudantes se faz extremamente necessário, uma vez que sem a integração não há a completude do processo.

De acordo com Nunes (2002), para entender o conceito e a ação interdisciplinar, é necessário conhecer a história da formação das disciplinas, desde o ensino na Academia de Platão e no Liceu de Aristóteles, até o fantástico número de disciplinas existentes numa grande universidade hoje.

A fragmentação do conhecimento em disciplinas é, ao mesmo tempo, uma necessidade natural e também um problema político-administrativo ligado aos interesses corporativistas. Portanto a autonomia das disciplinas é relativa às necessidades da educação do cidadão e do profissional.

Ainda de acordo com o autor é preciso registrar que o agir e o fazer interdisciplinares são múltiplos, pois existem modalidades diferentes de praticá-los. A prática da interdisciplinaridade no ensino fundamental e no ensino médio não pode ser a mesma dos cursos de graduação e de pós-graduação, apesar da existência de

processos comuns. Em cada caso, torna-se necessário considerar as variáveis próprias de cada situação. E, igualmente, o grau de criatividade que ela exige e suporta.

A proposta de interdisciplinaridade presente nos “PCN+” apresenta uma conceituação bastante relevante, porém reveladora de um distanciamento entre ensino, pesquisa e extensão no que concerne à complexidade da interação dos diferentes níveis e que pode ser percebida quanto das práticas docentes:

Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível, mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino–pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas (BRASIL, 2002b, p. 21-22.).

É notório, na maioria das conceituações de interdisciplinaridade a não contemplação com o eixo da extensão, que pode ser reflexo do distanciamento que há entre a universidade e o ensino fundamental e médio, de modo a se tornar até certo ponto, descontextualizado. Reflexo disso é a própria interpretabilidade do termo e sua utilização na prática docente.

Hilton Japiassú (1976) define a interdisciplinaridade como sendo uma espécie de coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral.

A LDB (BRASIL,1996) aponta que a interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzida por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. Podemos experimentar práticas que aproximem áreas do

conhecimento, saberes. Nesse sentido, não precisávamos nos referir a disciplinas, fazendo alusão direta a educação escolar. Podemos pensar em diferentes conhecimentos, diferentes áreas, saberes, referências.

A multirreferencialidade aparece no âmbito da educação como uma estratégia de tentar decifrar o complexo campo das interpretações e interações que perpassa pelo campo da teoria e prática. A abordagem se propõe a analisar fatos, práticas e situações dos fenômenos educativos, quebrando fronteiras disciplinares, tendo outros olhares a partir de sistemas de referências distintos.

De acordo com Salgado Begnato (2007) a interdisciplinaridade na educação superior em saúde, que pode ser estendido para outras áreas do conhecimento, pode ser fecundante com o conceito de multirreferencialidade desenvolvido por Jacques Ardoíno (1990), que aborda as ciências humanas, em uma perspectiva epistemológica de pluralidade explicativa e compreensiva.

A abordagem multirreferencial é uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista, que implicam tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas” (BEGNATO, 2007, p. 6).

A multirreferencialidade se propõe, através de diferentes ângulos, analisar fatos, práticas e situações dos fenômenos educativos, quebrando fronteiras disciplinares, a partir de sistemas de referências distintos, mas não redutíveis uns aos outros, ou seja, mantendo-se heterogêneos.

Ainda de acordo com Begnato (2007), a multirreferencialidade é uma posição epistemológica, ou seja, de crítica e criação científica, e não se restringe e se limita a uma dimensão metodológica. Esta abordagem questiona a visão unidimensional, centrada numa única racionalidade no campo das ciências, onde permite trabalhar possibilidades outras na relação sujeito-objeto, cuja idéia de complexidade pode oscilar entre o paradoxo e a contradição.

Os indivíduos buscam a todo momento, de forma incessante, transpor a barreira do senso comum, vislumbrando dimensões cada vez menores e que cumpram determinado “papel” social, quer seja pelo paradoxo, quer seja pela contradição.

Para Córdova (2002), com o que quer que seja, os indivíduos são esse profundo mundo interior e essa capacidade de reagir ao mundo, de desafiar o mundo. Em cada um, uma esfinge a ser decifrada, uma profunda subjetividade para sempre inesgotável, um mistério ambulante. Por outro lado, cada qual é uma realidade mutável, mutante, ninguém é uma essência feita, pronta para sempre, cada qual é, antes, uma existência, um vir-a-ser, criatura formável, perfectível, e, sobretudo, auto-transformável, jamais transformável desde fora.

A especificidade da inspiração complexa da multirreferencialidade não está na prática da complementaridade, da aditividade, tampouco da obsessiva necessidade de domínio absoluto, mas da afirmação da limitação dos diversos campos do saber, da tomada de consciência da necessidade do rigor fecundante, da nossa ignorância enquanto inquietação. A construção do conhecimento, segundo a perspectiva da multirreferencialidade desconstrói um dos principais fundamentos da racionalidade moderna, e porque não, da racionalidade biomédica: a neutralidade científica. O distanciamento do sujeito em relação ao seu objeto é condição *sine qua nom* para a construção do conhecimento conforme o modelo epistemológico hegemônico, que é cartesiano/biomédico/clínico-epidemiológico (BEGNATO, 2007).

Para Begnato (2007), o eixo da produção do conhecimento implica num processo de negociação entre as múltiplas referências que compõem o conjunto das representações de cada indivíduo envolvido no processo. A abordagem multirreferencial propicia ao docente/discente tomar vários campos disciplinares para construir seu conhecimento. A análise da complexidade de um objeto na multirreferencialidade diferencia-se da análise cartesiana, que apregoa a decomposição, o desmonte, ou seja, a desconstrução de um todo em partes com a finalidade de síntese posterior.

Begnato (2007) aponta que a abordagem multirreferencial vai se preocupar em tornar mais legíveis a partir de certa qualidade de leituras (plurais), tais fenômenos complexos (processos, situações, práticas sociais, etc). Essas óticas (psicológica, etnológica, histórica, psicossocial, sociológica, econômica, etc) tentarão olhar esse objeto sob ângulos não somente diferentes [...] mas, sobretudo outros (que implicam, portanto, alteridade e heterogeneidade). Dito de outra forma: assumindo, a cada vez, rupturas epistemológicas.

Assim, a multirreferencialidade constitui-se em acompanhar o processo, compreendê-lo e apreendê-lo, buscando reconhecer nele a irremediável opacidade. Ao invés de uma explicação racional, procura explicitar e elucidar esse processo, sem procurar obstruir seu movimento, mas realizar esta produção ao mesmo tempo em que o processo se renova, na multiplicidade de significados que caracteriza o sujeito das relações sociais. Trata-se de uma análise que pretende ser hermenêutica (BEGNATO, 2007 p. 8).

A abordagem multirreferencial não pretende ser idealista nem oferecer uma resposta à complexidade que se apresenta. Para Begnato (2007), a abordagem multirreferencial pode enriquecer e fecundar a integração dos saberes, desencadear rupturas paradigmáticas não apenas na formação dos profissionais, mas transbordar para as práticas do cotidiano, pois entendemos que a multiplicidade é real, concreta e presente.

Para Fróes Burnham (2001), a multirreferencialidade surge de uma reflexão sobre a prática, é uma abordagem que assume plenamente a hipótese da complexidade do real, mas de forma diferenciada da “inter/transdisciplinaridade”. A multirreferencialidade pode ser entendida como uma pluralidade de olhares dirigidos a uma realidade e uma pluralidade de linguagens para traduzir esta mesma realidade e os olhares dirigidos a ela.

A busca da inteligibilidade dos fenômenos, processos e práticas sociais através da heterogeneidade de olhares não significa falta de rigor, mistura entre eles, ecletismo; o que caracteriza a abordagem multirreferencial é o cuidado de se distinguir, mas ao mesmo tempo buscar formas de comunicação, entre diversos referenciais. Ao não se contentar apenas com o plural, mas também poder ser heterogênea, a multirreferencialidade reivindica, no dizer de Ardoino (Ardoino, Barbier & Giust-Desprairies, 1998, p.69), quase a mesma distinção a ser estabelecida entre o diferente e o outro (FRÓES BURNHAM, 2001, p.48).

A multirreferencialidade é uma resposta à constatação da complexidade das práticas sociais e, num segundo tempo, o esforço para dar conta, de um modo mais rigoroso, desta mesma complexidade, diversidade e pluralidade. Na perspectiva multirreferencial, portanto, aborda-se o objeto de maneira dialética, aceitando e até reivindicando uma certa lógica do antagonismo.

De acordo com Ardoino (apud Fróes Burnham, 2001), na abordagem multirreferencial assume-se que todo conhecimento humano é relativo, parcial e incompleto. É impossível se esgotar o conhecimento sobre o que quer que seja. A prática pedirá sempre novas articulações imprevisíveis a qualquer esquema de integração a priori, posto que as possibilidades de construção de novas significações são inesgotáveis.

As articulações para responder a determinado problema serão feitas a depender de cada contexto ou situação e dos sujeitos aí envolvidos. Por estas características, acreditamos que a abordagem multirreferencial poderá trazer grande contribuição à construção destas novas relações com os saberes, demandadas pela crítica aos atuais currículos escolares.

3.4. Teatro na educação: socionomia e protagonismo

A arte é uma atividade integradora da personalidade. Fazendo arte, a pessoa usa seu corpo, sua percepção, seus conceitos, sua emoção, sua intuição – tudo isso numa atividade que não a divide em compartimentos, mas ao contrário, integra os vários aspectos da personalidade (CAMARGO, 1989, p. 15).

Observa-se, com certa freqüência, o uso do teatro como recurso didático na prática de inúmeros professores das mais diversas disciplinas. Para Marcos Rizoli (2003) a atividade artística transita entre a epistemologia da criação e a metodologia da produção. Algo transitório, algo permanente – instante imaterial, momento material: configurando o seu encaminhamento simbólico. É só desse pedacinho que o espectador, ser comum – repleto de senso-comum – pode saber.

A arte vem sendo largamente empregada nas relações de ensino-aprendizagem, seja por meio do teatro, dança, música, etc. De acordo com Maurício Hauer (2005), a utilização de jogos dramáticos em ambiente escolar parece permitir o resgate do papel ativo do aluno no processo de construção do saber escolar. O fato de o teatro representar uma atividade eminentemente coletiva parece permitir uma maior aprendizagem, pois o teatro estimula o processo de interação social. É

perceptível a contribuição da atividade teatral na avaliação do processo de ensino e de aprendizagem, não se restringindo, meramente, a mensurar os resultados.

Ana Mae Barbosa (2005) aponta que o ensino da arte no Brasil na escola primária e secundária se caracteriza pelo apego ao espontaneísmo, ou pela crença na existência de uma “virgindade expressiva” da criança e na idéia de que é preciso preservá-la, evitando o contato com a obra de arte de artistas, especialmente suas produções, acreditando que essa apreciação incentivaria o desejo de cópia.

Barbosa (2005) caracteriza esse posicionamento como ensino modernista da arte que concebe a arte como expressão e ralação emocional, priorizando a originalidade dentre os processos mentais envolvidos na criatividade. A questão do estímulo à criatividade estabelece uma problemática que vai além de pressupostos pedagógicos, gerando questionamentos que indagam a natureza da própria concepção de criatividade, como condição inerente de uma vocação ou uma habilidade, que depende de características que são discriminadas como inatas ou como adquiridas, gerando a concepção de um conceito que reflete a dicotomia estabelecida na sua própria origem.

Segundo Lowenfeld (1970, apud Palaes, 2000), um dos estudiosos que contribuíram para a difusão da idéia da criatividade no contexto da Arte-Educação:

A arte e capacidade criadora sempre estiveram intimamente ligadas. Durante anos, o programa artístico nas escolas públicas, tem sido o baluarte da criatividade e, com freqüência, as experiências de arte e a atividade criadora significam a mesma coisa. Entretanto, com o interesse crescente na criatividade e o grande número de pesquisas, nessa área, tornou-se muito claro que é possível ter um programa artístico nas escolas, o qual não seja, automaticamente de natureza criadora. A criatividade está se tornando uma preocupação vital para muitas pessoas: precisamos compreender o processo que envolve a evolução da capacidade do pensamento criador das crianças (p.61).

Para o autor a meta geral do ensino da arte é o desenvolvimento da disposição de apreciar obras de arte, onde a excelência da arte implica dois fatores: a extrema capacidade que têm os trabalhos de arte em intensificar e ampliar o âmbito do conhecimento e das experiências humanas.

É imprescindível que tenhamos os expectadores como atores principais no processo de educação, tendo os professores como incentivadores do protagonismo e do ativismo juvenil.

No texto inacabado Teoria da Pedagogia, escrito em 1930, Brecht atribui a separação entre o atuante e o observador aos limites impostos pela organização social própria da sociedade burguesa. Daí sua proposta de “educar os jovens através do jogo teatral, isto é, fazer com que sejam ao mesmo tempo atuantes e espectadores, como é sugerido nas prescrições da pedagogia” (KULESZA, 2002).

Os métodos sociátricos (MORENO, 1975) também podem ser utilizados para a educação em saúde. Courtney (1974) ressalta que “as técnicas sóciodramáticas são de grande valia para a educação de jovens e adultos, facilitando ao estudante a compreensão de determinadas ansiedades sociais”. Já Bareicha (1998) afirma que:

Moreno elegeu o teatro como a linguagem que melhor daria resultado ao se intervir nos problemas sociais, e propôs o Teatro Espontâneo, com o intuito de incluir a platéia na construção ideológica da cena e explorar as formas de relacionamento a partir do improviso (p. 129).

Para Bareicha (2005), a pedagogia do drama propõe uma abordagem multireferencial e procura realizar uma leitura plural de seus objetos de estudo e ação, teóricos e práticos. Esse olhar sobre a pedagogia do drama propõe uma abordagem que contempla não apenas a valorização cênica, mas adentra pelos caminhos das relações de ensino, ainda pouco exploradas. É necessário que se considere o ensino-aprendizagem como processo que se utiliza das mais diversas ferramentas para atingir os objetivos propostos, inclusive com a mescla de metodologias para se atender às especificidades, uma vez que não existe uma metodologia única para todas as demandas apresentadas.

Segundo Bareicha (1998), desde o período pré-socrático há registros de utilização das alegorias do teatro como instrumento de transmissão ou divulgação de conhecimentos. No Brasil, desde a época do descobrimento, há relatos de apresentações cênicas. O teatro é utilizado como uma ferramenta que modifica elementos de uma comunidade, que traz consigo o pertencimento frente aos temas abordados. Brecht (1930 apud Kulesza, 2002) parte rumo a uma concepção de teatro

cujo conteúdo lidasse com os problemas de sua época e através do qual os espectadores pudessem colher elementos para compreendê-los, possibilitando-lhes assim a elaboração de estratégias de intervenção na realidade. Kulesza (2002) apresenta:

Foi em função, portanto, da participação de amadores em espetáculos, que Brecht iniciou a sua teorização pedagógica. Desta forma, o teatro didático foi inicialmente concebido como um exercício de preparação, estética e política, dos atores. Esta motivação inicial nunca seria abandonada. São famosos os longos meses de ensaio antes da estréia de uma peça por ele dirigida no Berliner Ensemble, tendo em vista, muito mais do que a perfeição técnica, o aprendizado por parte do elenco de todas as implicações daquilo que estavam representando. Sua concepção do “coordenador de ensaios” pode ser aplicada perfeitamente ao professor, bastando assimilar a aula a uma espécie de ensaio, e o coordenador ao professor. (p. 23).

Ainda de acordo com Kulesza (2002) a existência de um teatro didático repousa, pois, na existência de uma escola divertida, de entretenimento e também de prazer. Porém, como o teatro de Brecht não é diretivo, no sentido de não se tratar de um teatro moralista como ele frisou várias vezes, como fará o professor para conciliar o lúdico e o político na sala de aula?

Essa é uma questão que aponta um dos grandes desafios quanto à formação de professores, uma vez que o tripé que se frisa na maioria das universidades, ensino, pesquisa e extensão, ainda não são exercidos plenamente, possibilita uma incongruência com o que se propõe nos cursos de formação, frente ao que é desenvolvido em sala de aula.

O teatro vem rompendo com o paradigma de que a educação deve ser vista como uma relação unilateral, onde somente os professores são os detentores do saber, uma vez que a metodologia teatral, o ensino do teatro se faz extremamente necessário quando se fala da aproximação docente e discente.

Uma técnica que pode ser considerada modelar para a aplicação do estranhamento nas novas tecnologias de informação visando uma educação emancipatória é a simulação, conceito, aliás, de imediata associação com o jogo teatral. As simulações em tempo real, tornadas facilmente disponíveis para os alunos, podem ser propostas pelo professor para, por exemplo, estudar o efeito de uma variável na modificação de uma determinada situação (KULESZA, 2002).

Para Souza & Araújo (1998), no contexto da prevenção, a realidade tem nos mostrado que ações educativas realmente eficazes não são alcançadas simplesmente através da divulgação de informações factuais. Para cumprir tal tarefa, é necessário ampliar e personalizar a informação de modo a atingir os indivíduos em sua identidade pessoal e em todas as convicções, valores, projetos de vida e motivação que embasam o comportamento em foco.

Drama significa "ação" em grego. Psicodrama pode ser definido como uma via de investigação da alma humana mediante a ação (MORENO 1925). É um método de pesquisa e intervenção nas relações interpessoais, nos grupos, entre grupos ou de uma pessoa consigo mesma. Mobiliza para vivenciar a realidade a partir do reconhecimento das diferenças e dos conflitos e facilita a busca de alternativas para a resolução do que é revelado, expandindo os recursos disponíveis. Tem sido amplamente utilizado na educação, nas empresas, nos hospitais, na clínica, nas comunidades, etc.

O Psicodrama é uma parte de uma construção muito mais ampla, criada por Jacob Levy Moreno, a Socionomia. Na verdade, a denominação da parte foi estendida para o todo e, quando as pessoas usam o termo Psicodrama, estão, geralmente, se referindo à Socionomia. Ciência das leis sociais e das relações, a socionomia é caracterizada fundamentalmente por seu foco na intersecção do mundo subjetivo, psicológico e do mundo objetivo, social, contextualizando o indivíduo em relação às suas circunstâncias. Divide-se em três ramos: a Sociometria, a Sociodinâmica e a Sociatria, que guardam em comum a ação dramática como recurso para facilitar a expressão da realidade implícita nas relações interpessoais ou para a investigação e reflexão sobre determinado tema (BAREICHA; COSTA; CAMPOS; MIRANDA, 2006).

A transformação social e o trabalho com a comunidade era o grande sonho de Moreno. No começo do século XX, ele ia às praças e ruas de Viena e relacionava-se com crianças e adultos, estimulando-os a descobrirem novas formas de estar no mundo. A filosofia do momento, que embasa a teoria e a prática psicodramática, foi sendo configurada através de sua observação do potencial criativo do ser humano.

Desde então, o Psicodrama vem se transformando. Desenvolve-se como teoria e como prática. Profissionais da área clínica adaptaram-no para o atendimento processual em consultório, muitas vezes num enquadre de psicoterapia individual,

trazendo novas contribuições para a teoria psicodramática do desenvolvimento emocional e para a compreensão da psicopatologia, assim como para a configuração de modelos referenciais na compreensão da experiência emocional humana e dos grupos. Neste contexto, mais comumente, a expressão dos impedimentos e conflitos envolve tensão, agressividade e, principalmente, o reconhecimento e acolhimento da dor psíquica.

Na última década, tem-se testemunhado o resgate das origens do Psicodrama no teatro e no social, com inúmeras contribuições para a metodologia psicodramática. Novas modalidades do teatro espontâneo foram apresentadas para trabalhar questões humanas mantendo a privacidade das pessoas, condição necessária para o trabalho educacional.

A prática psicodramática, em suas inúmeras modalidades, começa pelo envolvimento das pessoas com o tema ou com a experiência a ser vivenciada, através de lembranças ou histórias do cotidiano dos indivíduos e/ou das organizações. Cabe ao diretor (psicodramatista) manejar as técnicas psicodramáticas, como recursos de ação, para garantir o envolvimento do grupo e a escolha da cena protagônica, que refletirá a experiência dos presentes. Ele vai convidando todos para participarem na criação conjunta do enredo, favorecendo a emergência da realidade grupal.

Neste sentido, o Psicodrama é facilitador da manifestação das idéias, dos conflitos sobre um tema, dos dilemas morais, impedimentos e possibilidades de expressão em determinada situação. Fundamentado na teoria do momento e no princípio da espontaneidade, promove a participação livre de todos e estimula a criatividade na produção dramática e na catarse ativa, inclusive incentiva a participação de jovens no processo ativo de criação, fomentando ações de protagonistas juvenis.

O Protagonismo Juvenil é um tipo de ação de intervenção no contexto social para responder a problemas reais onde o jovem é sempre o ator principal. Trata-se de uma forma superior de educação para a cidadania não pelo discurso das

palavras, mas pelo curso dos acontecimentos. É passar a mensagem da cidadania criando acontecimentos, onde o jovem ocupa uma posição de centralidade.

O Protagonismo Juvenil significa, tecnicamente, o jovem participar como ator principal em ações que não dizem respeito, necessariamente, à sua vida privada, familiar e afetiva, mas a problemas relativos ao bem comum, na escola, na comunidade ou na sociedade mais ampla. Outro aspecto do protagonismo é a concepção do jovem como fonte de iniciativa, que é ação; como fonte de liberdade, que é opção; e como fonte de compromissos, que é responsabilidade.

Na raiz do protagonismo tem que haver uma opção livre do jovem, ele tem que participar na decisão se vai ou não fazer a ação. O jovem tem que participar de todas as fases, que vão desde a concepção, planejamento, execução, avaliação e monitoramento.

No Dicionário de Teatro de Patrice Pavis (1999, p.310 apud Seidl, 2009 p. 19), a referência a protagonista é:

Vem do grego *Prôtos*, primeiro, e *agonizesthai*, combater. Para os antigos gregos, protagonista era o ator que fazia o papel principal. O ator que fazia o segundo se chamava deuteragonista e o terceiro, tritagonista. Historicamente surgiram, na ordem: o coro, depois o protagonista (com Tépsis), a seguir o deuteragonista (com Ésquilo) e finalmente o triagonista (com Sófocles, antagonista). Atualmente, costuma-se referir aos protagonistas com personagens principais de uma peça, os que estão no centro da ação e dos conflitos.

Tendo em vista essa nova concepção do papel do jovem na sociedade e sabendo que ainda não existe um local em que as informações sobre o protagonismo juvenil se faz extremamente necessário ofertar informações aos jovens. O jovem foi em todos os tempos um mobilizador de mudanças sociais. Por seu temperamento contestador de padrões previamente estabelecidos, suas inquietudes, capacidade criativa e ânimo para promover transformações, vem contribuindo para mudanças nas relações sociais, mudanças no campo da comunicação (linguagem, imagens, formas de expressão), mudanças culturais (músicas, estilos, vestuário), nos esportes (esportes radicais, futevôlei, vôlei de praia) e em muitos outros campos de atuação.

As organizações sociais para a juventude são espaços de construção de significados, pois trabalham com o jovem discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação e pré-conceitos e a importância da solidariedade, promovendo uma relação mais próxima com a comunidade. As associações valorizam, assim, a participação do jovem, desenvolvendo sua auto-estima, liderança e confiança.

A palavra protagonista é formada por duas raízes gregas: *proto*, que significa o primeiro, o principal e *agonistes* que significa o lutador. Segundo o dicionário (HOLANDA, 2000) protagonista é a pessoa que desempenha ou ocupa o primeiro lugar em um acontecimento. Com isto, podemos definir o protagonismo juvenil como atuação direta enquanto cidadã na luta por suas posições, crenças e valores.

Protagonismo é a atuação de adolescentes e jovens, através de uma participação construtiva. Envolvendo-se com as questões da própria adolescência/juventude, assim como com as questões sociais do mundo, da comunidade. Pensando globalmente e agindo localmente (em casa, na escola, na comunidade.) o adolescente pode contribuir para assegurar seus direitos, para a resolução de problemas da sua comunidade, da sua escola... Protagonista é... Aquele ou aquela que protagoniza.

3.5 Educação para a saúde

O ensino do teatro como metodologia junto à abordagem de temas transversais vem sendo explorada nos mais diversos campos, incluindo as estratégias de educação e promoção de saúde.

A utilização de técnicas teatrais para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, tem servido como apoio pedagógico junto ao ensino de temas transversais nos ensino fundamental e médio.

A educação apresenta-se como cerne fundamental para a formação de jovens para o exercício pleno da cidadania. A escola, como parte integrante e com papel

fundamental na formação dos jovens, precisa atender às demandas mais emergentes.

Professores devem ser melhor preparados para responder aos questionamentos que lhes forem postos, atuando de forma direta na formação de jovens para o exercício pleno da cidadania. Segundo Bareicha (2005):

Atualmente, procura-se viabilizar a parceria entre diferentes áreas para que juntas criem novos horizontes educacionais, tanto no campo prático como no teórico. O saber construído coletivamente constitui uma possibilidade de transformação e reorganização. As áreas que se relacionam através de seus atores sociais (artistas, educadores, pesquisadores, entre outros), sendo os vínculos estabelecidos tanto por afinidade teórica quanto interpessoais (BAREICHA, 2005, p. 20).

A arte de ensinar e de aprender depende da forma como essas relações se dão, uma vez que a educação tradicional, tão presente, faz com que tenhamos um quadro em que temas emergentes como sexualidade, violência, homofobia, uso abusivo de álcool e outras drogas, etc. não sejam abordados em sala de aula como poderiam, uma vez que a educação ainda está muito arraigada a preceitos e pré-conceitos, trazendo a tona um obstáculo frente ao modelo atual de ensino.

A abordagem de temas transversais, especialmente educação sexual – com ênfase em DST/HIV/Aids, se faz extremamente necessária, uma vez que aponta questões anteriormente não abordadas por uma série de fatores diversos tais como os preconceitos, os tabus, a pressão sócio-cultural e familiar, dentre outros.

O ensino através do teatro se faz necessário como estratégia metodológica porque traz consigo uma série de possibilidades para romper com os paradigmas colocados pela sociedade frente a temas emergentes e ainda considerados como tabu.

De acordo com Hamann (1998), muitos profissionais da área da saúde que trabalham na área de atenção, cuja formação está orientada para o atendimento de doentes, vem se confrontando com a necessidade de implementar práticas variadas de educação em saúde. Isso é suficiente para iniciar um diálogo com profissionais que realizam sociodrama bem como refletir em torno de suas possibilidades nesse

campo. Outro momento de crescimento com o sociodrama pedagógico foi a oportunidade de refletir sobre a psicologia da prática social da educação.

Para Alves (2009), a responsabilidade pessoal é a antítese da vulnerabilidade. A vulnerabilidade pessoal também aumenta quando o indivíduo carece de habilidades, acesso aos serviços necessários, suprimentos ou equipamentos e o poder ou confiança para sustentar ou implementar mudanças comportamentais.

Segundo Ayres (1997), todo indivíduo se encontra em algum grau, vulnerável à AIDS. Esse grau pode variar em função do tempo, de valores pessoais, de recursos sociais, logo o conceito de vulnerabilidade se encontra em três dimensões: individual, social e programática.

A vulnerabilidade de um indivíduo a um determinado agravo é determinada por uma série de circunstâncias, que podem ser ordenadas em três ordens de fatores: 1) aqueles fatores que dependem diretamente das ações individuais, configurando o comportamento do indivíduo, a partir de um determinado grau de consciência que ele manifesta; 2) aqueles fatores que dizem respeito às ações comandadas pelo poder público, iniciativa privada e agências da sociedade civil, no sentido de diminuir as chances de ocorrência do agravo, e 3) um conjunto de fatores sociais, que dizem respeito à estrutura disponível de acesso a informações, financiamentos, serviços, bens culturais, liberdade de expressão, etc.

Como fatores de proteção à vulnerabilidade são identificados o bom relacionamento familiar, a competência materna, a construção do apego e, conseqüentemente, a internalização do mesmo. Nesse sentido não podemos explicar a adolescência apenas como sendo fruto da interferência do biológico humano (puberdade) no papel social da pessoa, mas, além disso, temos que explicá-la através da interferência do panorama social no biológico humano.

As tentativas de lançar luz sobre o fenômeno trazem consigo uma infinidade de questões, atuais e complexas, que envolvem, sobretudo, os jovens de nossa sociedade. É comum relacionarmos adolescência com drogas, sexo, educação, problemas de imposição de limites, violência, delinquência, etc.

A baixa idade das primeiras relações sexuais, a variabilidade de parceiros, o não uso de preservativo e o uso de drogas ilícitas são apontados como os fatores de risco. É preciso entender que esses fatores podem contribuir para um maior ou menor grau de vulnerabilidade. Observamos associações estatisticamente significativas entre ter uma doença sexualmente transmissível e as variáveis: atraso escolar, uso abusivo de álcool e outras drogas, histórico de abuso sexual e a não utilização de preservativo nas relações sexuais.

A adolescência, então, se caracteriza como um período de mudanças rápidas no físico, no psicológico e no social, implica na crise de identidade. Metaforicamente o adolescente é como um barco cujas tábuas devem ser quase todas substituídas ao mesmo tempo.

É imprescindível repensar a formação de professores, tendo em vista a complexidade das interações sociais na área educacional, os desafios para uma atuação educativa e formadora e o potencial do psicodrama para uma intervenção diferenciada e transformadora.

A qualidade da educação e do ensino tem muito a ver com o tipo de cultura que nela se desenvolve. É o que afirma Sacristán (2000) no que concerne a reelaboração dos significados que a educação tem para si no cotidiano e como a cultura influencia nisso.

Para Bareicha (2006) ao longo das últimas décadas a sociedade civil organizada então denominada terceiro setor, conseguiu despertar em indivíduos, grupos e instituições uma nova consciência coletiva, atenda a dimensão ambiental da realidade. O que nos remonta aos porquês de tais mudanças e principalmente o que as motiva.

A escola é uma das estruturas mais importantes nos processos de mudança social. Como observa Apple (2006), as atitudes educacionais dos grupos dominantes na sociedade ainda carregam o peso histórico e estão exemplificadas mesmo nos tijolos e na argamassa dos próprios prédios da escola. A partir dos pressupostos ecopedagógicos, uma série de procedimentos de ação tem sido desenvolvidos e organizados como referência teórico-metodológica destinada aos profissionais que

utilizam métodos e técnicas de pedagogia ativa para o enfrentamento de diferentes dramas sociais.

Segundo Bareicha (2006), através de cursos de formação periódicos, o teatro ecopedagógico promove a discussão medidas e estratégias eficazes para trabalhar com a comunidade escolar. Assim, além de capacitações junto aos profissionais de saúde e educação e dos jovens multiplicadores, seminários e mostras do trabalho desenvolvido são realizados como forma de estímulo e fomento das ações propostas.

O jovem pode e deve trabalhar juntamente com o professor. E o professor deve, como afirma Doll (2002): “Além de ajudar para que ocorra o desequilíbrio, é a de limitar esse desequilíbrio – de não deixar que ele se transforme numa deturpação desenfreada” (p.44). Para tanto se faz necessário incentivar o protagonismo juvenil.

É importante que a Universidade se atente à importância frente à formação de professores, para que os mesmos entendam a importância de incentivo ao protagonismo juvenil pois, apesar de toda a discussão acerca de questões sobre a sexualidade e demais temas correlatos, ainda se percebe que a defasagem do currículo nos cursos de graduação é notável e nos remete a refletir sobre a reformulação dos currículos dos cursos de graduação.

Capítulo 2 - METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como foco a descrição e análise do PEAC Teatro Ecopedagógico, com foco na relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A abordagem metodológica da pesquisa é de natureza qualitativa – exploratória, com enfoque histórico-estrutural. Nesse sentido, consideramos que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados é procedimento comum no processo de pesquisa qualitativa. Na década de 70, nos países da América Latina, observou-se o interesse crescente, pelos aspectos qualitativos da educação. Para Triviños (2007):

O avanço das idéias facilitou o confronto de perspectivas diferentes de entender o real. Frente á atitude tradicional positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, começaram a elaborar-se programas de tendências qualitativas, para avaliar, por exemplo, o processo educativo, e a propor “alternativas metodológicas” para a pesquisa em educação (p. 116).

As pesquisas podem mesclar tanto o método quantitativo, quanto o qualitativo, uma vez que um não anula o outro, nem impede que os dois possam ser utilizados em uma mesma pesquisa. A pesquisa qualitativa vem sendo empregada com grande freqüência na Educação. Triviniós (2007) afirma que:

Toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa. Na prática ocorre que toda investigação baseada na estatística, que pretende obter resultados objetivos, fica exclusivamente no dado estatístico. Raramente o pesquisador aproveita essa informação para avançar numa interpretação mais ampla da mesma. Seu ideal é estabelecer que existe entre os fenômenos uma relação estatisticamente significativa ou não, verificar empiricamente suas hipóteses ou determinar que elas foram rejeitadas (p. 118).

A questão norteadora desta pesquisa é: como um Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC) pode integrar a educação universitária nos aspectos da pesquisa, do ensino e da extensão?

Nesse sentido, a pesquisa tem os seguintes objetivos:

OBJETIVO GERAL:

Analisar e descrever o PEAC Teatro Ecopedagógico e sua relação com o ensino, a pesquisa e a extensão.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Analisar e descrever os prováveis impactos do PEAC a partir dos dados sobre extensão universitária; identificar as representações que os alunos têm sobre extensão universitária e sobre a importância do PEAC na relação entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

PARTICIPANTES DA PESQUISA:

Com a finalidade de analisar o PEAC Teatro Ecopedagógico e sua relação com o ensino, a pesquisa e a extensão, foram realizadas entrevistas com estudantes e professores que participaram do Projeto de Extensão de Ação Contínua - Teatro Ecopedagógico no período de (2004 a 2009). A pesquisa foi dirigida para um total de 99 alunos, sendo que desses 66 (sessenta e seis) responderam a entrevista semi-estruturada.

A fim de se alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi desenvolvida em dois momentos. Em primeiro lugar, foram levantados e analisados todos os documentos disponíveis que descrevem a criação e o desenvolvimento do PEAC – Teatro Ecopedagógico.

O conjunto de informações estava presente em documentos do Decanato de Extensão, da Coordenação de Extensão e de Graduação da FE/UnB, notas em jornais, bem como folders, cartazes, e fotografias. O material foi analisado e traçou-se o histórico do PEAC.

Em um segundo momento foram arrolados todos os alunos da UnB que participaram do Projeto desde a sua origem, no primeiro semestre de 2004, até o segundo semestre de 2009 (totalizando 12 períodos letivos). Este universo foi

composto por 99 alunos de diferentes cursos. Realizou-se entrevista semi-estruturada, de caráter exploratório, a fim de se levantar a opinião dos alunos sobre: “quais as dificuldades na execução do projeto (relacionais, técnicas e de equipamentos), “como é ser orientado por professores com formações diferentes”, “quais as principais virtudes e alcances do projeto”, “o que aprender/ensinou nessa perspectiva”, “qual sua sugestão para uma política de fomento ao ensino, a pesquisa e a extensão a partir dessa experiência”, “em sua opinião qual o significado de consciência ecológica e atitude ecopedagógica”, “avalie sua consciência ecológica e atitude ecopedagógica a partir de sua experiência no projeto”, “como uma atividade como essa poderia/pode ser incluída no currículo de um curso”, “outras observações”.

As entrevistas foram realizadas entre outubro de 2009 e fevereiro de 2010. A coleta de dados foi feita por meio eletrônico com 15 (quinze) respondentes, por telefone com 47 (quarenta e sete) respondentes e pessoalmente com 03 (três) respondentes. No total, houve, houve 65 alunos que participaram da pesquisa; outros 04 (quatro) se recusaram a participar; 30 (trinta) estavam com dados incorretos e não foram encontrados. Todas as entrevistas realizadas foram transcritas para análise de conteúdo (BARDIN, 1998).

A entrevista semi-estruturada encontra-se no Apêndice 1. Serviram de fonte de consulta, mas não foram postas em apêndice: matérias de jornais, relatórios anuais do PEAC arquivados no DEX, bem como filmes produzidos por alunos e professores, em alguns momentos durante o processo. A seguir serão apresentados os resultados.

Capítulo 3 – Resultados

3.1. Descrição das atividades do Teatro Ecopedagógico 2004-2009.

O Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC) “Teatro Ecopedagógico”, objeto de estudo deste trabalho, surgiu no ano de 2004 na Universidade de Brasília a partir de diversas ações como: treinamento de atores e atrizes para atuação em teatro-educação; cursos de formação para jovens multiplicadores para estudantes de graduação, ensino fundamental e médio, e professores da rede pública de ensino; realização de oficinas ecopedagógicas.

O projeto foi realizado através de parceria entre a Faculdade de Educação, o Instituto de Artes da Universidade de Brasília e a ONG Instituto Circulo de Giz. Integra linguagens artísticas e princípios da ecologia humana.

Desde o início do projeto a ecologia humana se faz presente. O trabalho com o eixo da Educação em Saúde e foco em sexualidade e da prevenção das DST/Aids, ainda tímido na Universidade começava a ganhar espaço.

A partir da demanda pela implementação de ações que valorizassem a relação entre ensino, pesquisa e extensão, integrados às ações do projeto, outra iniciativa foi a oferta da disciplina de “Projeto 3” e de “Projeto 4” pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília FE/UnB concomitante ao PEAC, no Decanato de Extensão.

Essas disciplinas foram desencadeadas em decorrência do caráter universal do projeto, onde o mesmo é aberto a todos os alunos da UnB, e ao caráter não disciplinar – composto por diversas atividades organizadas em projetos pessoais e coletivos, interdependentes entre si.

Dessa forma os alunos puderam escolher se participavam do projeto, matriculados junto à FE ou junto ao DEX. As duas formas permitiram a participação no projeto da mesma maneira. O pontapé inicial foi dado a partir de ações que tinham como premissa a integralidade do ensino, da pesquisa e da extensão, com eixo interdisciplinar.

O Curso de Graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília destina-se à formação de profissionais para o Magistério de Educação Infantil e Início de Escolarização para os diferentes sujeitos da aprendizagem no Ensino Fundamental e para a gestão do trabalho pedagógico em espaços escolares e não escolares.

O currículo do Curso de Pedagogia contempla a formação docente e a atuação do pedagogo em diferentes campos de aprendizagem. A formação acadêmica dos estudantes do Curso de Pedagogia compreende a relação entre ensino, pesquisa e extensão, com a construção teórico-prática dos conhecimentos no campo educativo. Cabe lembrar que, em determinados momentos aparecerá siglas de análise após a citação ex: 76 PED 30 (número do questionário, curso e seqüência do curso, respectivamente).

3.1.1. Teatro-Educação

3.1.1.1 O lago que queria virar mar

Figura 2 – Panfleto do lago que queria virar mar



Fonte: Círculo de Giz

O PEAC em sua primeira versão contou com ações complementares: uma voltada ao teatro e outra ao ensino e aprendizagem de conceitos ecopedagógicos para alunos do ensino fundamental. Neste primeiro momento o teatro ecopedagógico foi conhecido como “Circuito das Águas”.

O objetivo inicialmente fora fazer um diagnóstico acerca dos conhecimentos de estudantes do ensino fundamental da rede pública de ensino sobre o Lago Paranoá e, a partir daí, promover debates e estudos sobre o tema em questão.

O Instituto Círculo de Giz através da parceria com a CAESB – Companhia de Saneamento Ambiental do Distrito Federal e a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE/UnB, propôs a apresentação da peça teatral: “Um lago que queria virar mar”. A parceria disponibilizou recursos durante um ano para a execução das atividades.

Com o intuito de realizar o projeto, foi convidado o ator e diretor teatral José Carlos de Lacerda, para dirigir o grupo “Teatro Círculo de Giz” e fazer adaptação da peça conforme objetivos apregoados pelo projeto. “Um lago que queria virar mar” é uma das ações que integra o PEAC Teatro Ecopedagógico e que leva o teatro sobre a utilização da água no DF para estudantes do ensino fundamental. A utilização correta da água é o tema principal. A peça conta a história do lago Paranoá. A estratégia do teatro-educação permite o improvisado, especialmente por meio do sociodrama.

As apresentações da peça teatral foram realizadas em diversos espaços, sejam de educação formal, não formal e espaços públicos. Houve apresentação na sala Plínio Marcos do Complexo da Funarte, no eixo monumental; em espaços abertos, como feiras organizadas pelas regionais de ensino; em pátios e auditórios de escolas.

As apresentações eram precedidas de uma série de ações que faziam parte do conjunto de iniciativas com vistas à produção do espetáculo. Ações essas que contemplavam trabalho de voz, corpo, figurino, maquiagem, espaço, tempo, improvisado, *role playing*, dentre outros. Estas ações compõem aspectos do teatro-educação, que envolveram tanto os alunos, quanto os professores do Instituto de Artes e da Faculdade de Educação da UnB. A análise das apresentações proporcionou a percepção de diferenças entre as apresentações em um teatro formal e em pátios de escolas, engrandecendo a formação tanto de pedagogos, quanto de alunos de artes cênicas, letras e outros participantes.

As apresentações mobilizaram toda a escola, e o aprendizado decorrente do desafio constante de adequação das metodologias do teatro-educação, demandado pelos diferentes espaços e públicos, instigou a curiosidade dos alunos e professores, gerando, inclusive, a organização de ciclos de leituras e debates sobre o tema.

Compuseram a platéia das apresentações alunos, pais, professores e funcionários de escolas. Foi realizado um total de 53 (cinquenta e três) apresentações para 14 (quatorze) escolas do Guará, Brazlândia, Riacho Fundo, Estrutural, Gama e Santa Maria.

As estratégias de aprendizagem da peça tinham questões ambientais como cerne, especialmente a água. O tema cativou a platéia e sensibilizou para questões de preservação do meio ambiente, explorando conhecimentos relacionados ao Lago Paranoá.

Depois da apresentação, uma cartilha, elaborada por alunos da UnB era entregue aos alunos com conteúdo especialmente relacionado ao lixo jogado na água. A experiência funcionou como uma campanha para a despoluição do lago Paranoá. Foram distribuídas cerca de 10.000 (dez mil) cartilhas aos participantes espectadores. Organizados em grupos, alunos e professores realizaram “sociodramas da água”. A platéia oscilou entre 50 e 400 pessoas, sendo realizadas no total 163 (cento e sessenta e três) apresentações em salas de aula das escolas.

Segue abaixo o modelo lógico que é premissa metodológica do projeto (Figura 13). Este modelo expressa todas as fases de execução do projeto na fase do Circuito das Águas. Tem como eixo norteador a escola, local onde o trabalho é focado, tanto com alunos, quanto com professores, pais e ou responsáveis.

Após a articulação com a escola, onde há a formalização da parceria, os pais eram informados sobre o projeto, seus principais objetivos, metodologia e em seguida o projeto tinha início com apresentações da peça teatral “O lago que queria virar mar”, ver (Figura 14).

Após a apresentação da peça era realizado um sociodrama, onde os alunos traziam seus anseios e inquietações, que eram debatidos pelo coordenador do sociodrama. Temas ligados ao meio ambiente, à importância da não poluição do

lago, da economia de água, do ser ecopedagógico, e da ecologia humana se fizeram presentes nas abordagens.

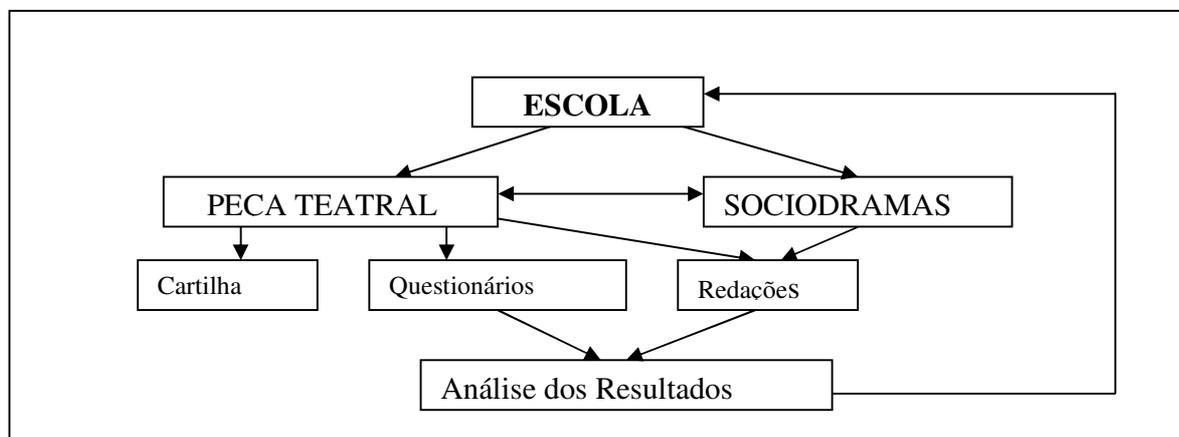


Figura 3 – Modelo de Ações nas escolas.

Fonte: Bareicha et all, 2006.

Após as apresentações era sugerido aos alunos que fizessem uma redação livre com o tema “Lago Paranoá”. Redações essas que posteriormente eram corrigidas por alunos do Projeto 3, especialmente alunos do curso de Letras e de Pedagogia. Nas redações os alunos podiam expressar de forma espontânea todas as suas percepções e idéias sobre o lago Paranoá, momento em que, além de expressarem suas percepções sobre o lago, iniciavam o processo de escrita.

Após as correções era feita uma avaliação das representações sociais que os alunos tinham sobre o lago. No fim, a equipe repassava à Direção da escola informações que auxiliavam os professores nas aulas, com o objetivo de facilitar a aprendizagem dos conteúdos.

Ao final da oficina, os alunos tinham aula expositiva sobre o lago Paranoá. Era feita uma comparação entre o que os alunos tinham de conhecimento sobre o tema e a visão posterior à atividade. Um dos objetivos da oficina era mostrar o mapeamento das regiões despoluídas do lago Paranoá, assim como as que ofereceriam risco à saúde.

A falta de água como drama coletivo mundial era o tema central abordado. O objetivo geral foi o de implicar jovens estudantes como protagonistas na reflexão e

na transformação de sua realidade. Foram utilizadas diferentes metodologias pedagógicas.

As oficinas de expressão escrita produziram mais de 3.000 redações livres, cujo conteúdo analisado auxiliou no mapeamento do limite e do alcance do entendimento dos discentes. Professores do ensino fundamental que utilizam arte na educação realizaram 123 ações de cidadania. No total, cerca de 10.000 alunos de diferentes Regiões Administrativas do Distrito Federal participaram do Projeto.

Além do espetáculo teatral e dos sociodramas, foram realizadas oficiais vivenciais sobre maquiagem à base d'água, a dança dos Orixás da água, performances, criação de roteiros e de esquetes, uso de máscaras, narração de lendas e histórias brasileiras sobre água, teatros espontâneos os mais diversos, jogos teatrais, axiodramas, entre outros.

Tais iniciativas mostraram que o tema da “morte pela falta de água” protagoniza uma preocupação social verificada no pronto engajamento de professores e alunos na proposta. A diversidade metodológica otimizou diferentes formas de ação social e elucidou a importância do Protagonismo Juvenil como forma de superar os limites e desafios.

A arte, de modo geral, e o teatro, em diferentes variações, foram identificadas tanto como importantes instrumentos metodológicos, quanto como sensíveis linguagens na expressão, na transmissão, na difusão e na construção coletiva e experimental de conhecimentos, qualidades essenciais à realização de ações afirmativas de cidadania em uma perspectiva ecopedagógica (Bareicha, 2005).

O Projeto promoveu, ainda, um concurso com as redações produzidas pelos alunos do ensino fundamental participantes. Todo o processo do concurso foi gerido pelos alunos da UnB. As redações foram lidas por 12 juízes (alunos dos cursos de letras e pedagogia) que as avaliaram quanto à criatividade, originalidade e pertinência das proposições.

Não foram avaliados aspectos da língua portuguesa, pois o objetivo não era avaliar o aluno, o professor ou a escola – mas o envolvimento com o projeto e a

expressão escrita. Foram premiados três alunos: um de Brazlândia, um do Riacho Fundo e uma aluna do Gama.

A participação de cada turma foi aferida por lista de frequência assinada pelo professor. Os alunos freqüentavam da quinta a oitava série (no ensino fundamental de oito anos, que vigorava na época) e tinham entre 12 e 20 anos de idade (Bareicha, 2006).

Um seminário sobre avaliação ecopedagógica foi realizado na Faculdade de Educação da UnB e reuniões foram realizadas com professores, coordenadores e diretores das escolas para compartilhar os resultados e discutir os temas. Dessa forma, se pretendia manter “aquecido” todo o trabalho para evitar que o mesmo se encerrasse com a saída da trupe das escolas.

3.1.1.2 O Nariz

O Projeto, em 2005/2006, dá início a uma adaptação do texto de Nicolai Gogol, por Paulo Bareicha e direção de Clarice Costa, da peça “o Nariz”, com o objetivo de trabalhar os “líquidos corporais”: sangue, suor e sêmen.

A peça retratava, de forma bem humorada em críticas sociais, o dia de um egocêntrico Major que, inexplicavelmente, acordou sem o seu nariz. A peça esta dentro da proposta ecopedagógica, que provoca uma série de inquietações, reflexões, relações com seu interior, seus papéis e relações sociais. O tema da água perpassava de modo transversal, por todo o trabalho, enfatizando os fluídos corporais. O trabalho contou com a participação de estudantes e professores no elenco e foi apresentada diversas vezes. Dentre as diversas ações que compunham a preparação, o grupo teve aulas de maquiagem. Essa preparação, num formato completo, foi extremamente relevante, porquanto nem todos que participavam dos trabalhos eram alunos de artes cênicas.

Havia, no entanto, a necessidade, não só de “uniformizar” conceitos, métodos e técnicas, mas, acima de tudo, aprimorar de modo holístico toda a produção do trabalho. Os exercícios corporais trabalhavam a expressão, o improviso, o foco e a atenção. Essa parte do projeto foi importante para a formação individual e coletiva,

refletindo na própria execução das apresentações, que exigiam bastante performance de improviso.

Na maioria dos ensaios, após os exercícios de aquecimento, e antes das leituras dramáticas, esquetes e passagem geral, havia exercícios de voz. Os momentos de preparação desencadeavam uma riqueza imensurável de possibilidades, onde todos os atores podiam fazer sugestões para o trabalho. Essa abertura foi muito importante porque fez com que as estratégias do teatro ecopedagógico fossem efetivadas, compondo um trabalho que fora construído e reconstruído a todo o momento. A aprendizagem foi constante.

A abertura do espetáculo teve sua origem durante as preparações corporais, decorrentes de um exercício de formação corporal, orientados por uma aluna membro do grupo. Exercícios de improviso eram muito utilizados nos encontros, uma vez que, durante as técnicas de sociodrama e teatro-fórum realizadas após as apresentações se faziam necessárias para os trabalhos, onde, após as apresentações havia a coordenação do sociodrama, momento em que a platéia podia, não só sugerir alteração de determinadas cenas, como também participar delas.

O teatro ecopedagógico também utilizou método baseado na Pedagogia do Drama. Desenvolve uma divertida comédia em que aspectos da sexualidade humana são abordados incluindo-se brigas de casal, assédio, moralismo, abuso de poder e outras vicissitudes da vida sexual cotidiana, onde a platéia entende como quiser as metáforas “do nariz” e se identifica com os personagens durante o espetáculo.

Em seguida a platéia era incentivada a participar de um teatro fórum (linha Boal) ou de um sociodrama (linha Moreno) no qual aspectos íntimos ou coletivos eram socializados à luz do tema central do enfrentamento das DSTS / AIDS.

“O Nariz” teve sua primeira apresentação em fevereiro de 2006 no Centro Cultural do Banco do Brasil (CCBB). A apresentação fez parte do evento “A experiência em cena”, organizado pelo professor Marcus Motta (professor do Instituto de Artes). A segunda apresentação aconteceu no dia 23 de março de 2006 no “Anfiteatro 9”, da Universidade de Brasília. O grupo utilizou a estratégia do Teatro-

fórum ao final da apresentação. A apresentação compôs um dos eixos do projeto do DEA (Decanato de Esporte, Arte e Cultura) da Universidade, denominado Baú das Artes.

O Baú das Artes promove diversas manifestações artísticas e culturais no âmbito da Universidade de Brasília em horários variados para possibilitar maior participação dos estudantes, como o horário do almoço ou do jantar. Havia apresentações teatrais todas as quintas-feiras do mês no Anfiteatro 9. O Baú das Artes tem como objetivo possibilitar o acesso à arte para comunidade do campus universitário, estudantes, professores e funcionários da UnB compõem a trupe de espectadores.

“O Nariz” também se apresentou no Teatro Dulcina de Moraes, no dia 27 de maio de 2006. A platéia foi composta por estudantes e professores de cursos de teatro e artes, contando com cerca de 200 pessoas. Ao final houve teatro-fórum e debate sobre a construção do espetáculo. Em decorrência do local da apresentação, a Faculdade Dulcina de Moraes, e ao conseqüente público – alunos e professores de artes - o debate final se transformou em uma grande “aula”, caracterizada principalmente pela discussão sobre aspectos técnicos do treinamento dos atores, da preparação do espetáculo e de sua realização.

Após cada apresentação o grupo voltava aos ensaios e às pesquisas em teatro. Durante os ensaios novas experimentações poderiam influenciar tanto na performance dos atores e atrizes, que estavam cada vez mais ajustados uns aos outros, quanto nas apresentações seguintes.

Dentro da programação da segunda Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, entre 3 e 9 de outubro de 2007, houve a 5ª Semana de Extensão da Universidade de Brasília (UnB), marcada com o tema “Universidade e Desenvolvimento Sustentável”. A iniciativa teve uma série de atrações no campus universitário, como palestras, debates, mesas-redondas e shows. Na Esplanada, houve um espaço reservado para exposições. Durante a semana de extensão, professores e alunos de escolas públicas do DF participaram da oficina “extensão do Circuito das Águas”

Figura 4 – Apresentação de um lago que queria virar mar



Fonte: Decanato de Extensão

O projeto envolveu alunos de Pedagogia, Artes Cênicas e Antropologia da UnB. Eles desenvolveram um trabalho com crianças de quinta a oitava série do ensino fundamental por meio do teatro.

No âmbito da semana de Extensão, o grupo realizou uma apresentação na Faculdade de Educação, no Auditório Dois Candangos, tendo como público cerca de 300 (trezentos) estudantes e professores do curso de Pedagogia da UnB. Todos os integrantes do grupo estavam envolvidos diretamente nessa apresentação, seja como atores em cena, como diretor, como sonoplasta ou responsável pela iluminação ou pelo figurino. Lamentavelmente não foi realizado nenhum tipo de registro imagético.

3.1.2. Formação para prevenção de DST/Aids.

3.1.2.1 Cursos

A partir de 2006 o Projeto ficou conhecido pela iniciativa na prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. O trabalho no eixo de formação para prevenção de DST/Aids foi iniciado com a oferta da primeira turma de Projeto 3 com essa temática, uma forma de possibilitar aos estudantes da graduação contato com temas que, apesar de largamente citados pela literatura, ainda pouco abordados nos cursos de formação, no círculo familiar e de amizade. Foi extremamente necessário a abordagem dessas temáticas uma vez que são temas transversais e cotidianos.

Os estudantes que participavam da primeira fase do projeto 3 (que até 2007 tinha no currículo da Pedagogia da UnB a obrigatoriedade do curso em três fases, e a partir de 2008 a obrigatoriedade do curso de somente duas fases), participavam de um curso que tinha como premissa a apresentação de conteúdos básicos mínimos para subsidiar os trabalhos com temas ligados à sexualidade.

O desafio da formação de jovens bem como de profissionais da educação e saúde em HIV/Aids é permanente. Congressos, encontros, cursos, eventos, palestras e demais espaços de compartilhamento de experiências e conhecimentos contribuem ao desafio diário no âmbito da prevenção, do tratamento e de assistência.

Partindo desse pressuposto e da relevância que tem a extensão universitária enquanto eixo central da formação, se faz extremamente necessária a participação dos estudantes em espaços que contribuam para o aprimoramento com o trabalho na ponta, nas suas respectivas áreas de atuação e interesse.

A formação permanente é pilar para a formulação de políticas públicas que atenda as demandas apresentadas e articuladas com as universidades, organizações da sociedade civil, organizações governamentais e organismos internacionais.

O currículo do curso de formação em sua primeira fase contemplava temas como: SUS; políticas públicas de prevenção; perfil do jovem protagonista; sexualidade e juventude; planejamento; conceitos básicos de educação sexual; conceito de vulnerabilidade; auto-cuidado, auto-respeito, autoconhecimento, auto-estima; cultura de paz; gravidez na adolescência não-planejada; abuso / exploração sexual; atizes sexuais; direitos humanos e cidadania; Lei 10639/03; DST/Aids; métodos de prevenção; aconselhamento em HIV/Aids; técnicas de intervenção educativa I; drogas e escolhas: prazer x riscos; redução de danos; construção de um plano de ação.

Temas esses que são base para o trabalho de intervenção educativa no âmbito da prevenção das DST/HIV/Aids, como eixo central. Cabe ressaltar que os temas eram apresentados de forma dinâmica, sob a forma de oficinas vivenciais, o

que possibilitava aos estudantes discutir com o intuito de problematizar as temáticas e vir se debruçando entre o cruzamento do senso comum e o conhecimento científico.

Ao logo do curso, na primeira fase do projeto, os estudantes começavam a experimentar o que é objeto da segunda fase - que é o trabalho em campo, a extensão universitária.

Paralelamente às discussões em sala de aula, os estudantes desenvolveram pesquisas sobre os temas de maior interesse, pois o final do curso culminava com algum tipo de ação no coletivo, seja em datas alusivas (como carnaval, dia dos namorados, dia mundial de luta contra a Aids) ou até mesmo ações pontuais na comunidade.

Essas ações demandavam planejamento e preparação por meio de revisão de literatura, discussão de técnicas e estratégias de intervenção educativa, preparação do ambiente - cenário, dentre outras questões que são necessárias para realização dos trabalhos.

Na fase dois de Projeto 3, os estudantes davam seguimento com o aprofundamento dos temas que foram trabalhados na fase 1 (um), mas com a escolha de temas de seu interesse. Havia 3 temas por turma e orientação para uma ampla pesquisa, discussão e aprofundamento desses temas.

Ao longo do curso os estudantes começavam a compartilhar informações e experiências entre pares, como forma de preparação para os trabalhos em campo. Na fase três os estudantes, além da continuidade do aprofundamento dos temas, iniciavam a preparação dos materiais didáticos que eram utilizados nas aulas. Essa foi a fase em que os alunos também se preparavam para a fase seguinte do currículo por projetos, a fase de Projetos 4. A fase de Projeto 4 é componente do estágio supervisionado do curso.

O eixo da formação em HIV e Aids teve a participação de estudantes de diversos cursos de formação como: pedagogia, letras, serviço social, psicologia, artes, teatro, música, computação, matemática, enfermagem, física e ciência política.

3.1.2.2 Estágios

Na fase um de Projeto 4 os estudantes iniciam a parte de estágio, componente curricular obrigatório para a formação do pedagogo. Essa fase no âmbito do Projeto Teatro Ecopedagógico tinha uma série de opções, que iam desde a aplicação no âmbito da própria Universidade, na modalidade de educação de jovens e adultos - uma forma de dar seqüência e gerar sustentabilidade ao projeto - quanto aplicado em escolas da rede pública de ensino, espaços formais e não formais.

Os estágios sempre contaram com supervisão e orientação. Essa fase também possibilitava uma série de parcerias com organizações governamentais, não governamentais e organismos internacionais. Os alunos que participaram da fase de Projeto 4 tinham como premissa ter feito ou estar fazendo o Projeto 3 e o curso oferecido pelo projeto Teatro-Ecopedagógico.

3.1.2.3 Monografias

Por último é oferecido a fase de Projeto 5, que é a fase de trabalho de final de curso, requisito parcial para obtenção do título de licenciado em pedagogia. Tivemos monografias resultantes da participação no projeto entre 2004 a 2009:

- Vanessa Kulmann com o título: Estudo exploratório sobre a percepção de formandos em Pedagogia estudantes da UnB sobre Vulnerabilidade, DST/HIV/AIDS e o Ensino Fundamental.
- Fernando Alves com o título: Saúde e Prevenção nas Escolas – uma perspectiva do teatro ecopedagógico.
- Lurrami Kenani com o título: Estudo exploratório sobre a percepção de estudantes da UnB sobre vulnerabilidade, DST/HIV/AIDS e o Ensino Fundamental.

Dissertações de Mestrado:

- Elza Gabriela – Instituto de Artes com o título: Processos Corporais Infantis: Interações Artísticas na Cena da Criança.
- Consuelo da Piedade Ferreira com o título: A expressividade no sociodrama.
- Francisco Guilherme de Oliveira Júnior com o título: A materialidade no teatro de animação.
- Jussara Mendonça de Oliveira Seidel com o título: O protagonista no psicodrama sócio-educacional e no teatro-educação).

Capítulos de livro e cartilha ecopedagógica. Boa parte do grupo estudou questões teatrais em diferentes espaços, educação e promoção da saúde, imbuído das artes, pedagogia e teatro.

3.1.3 – Ações de cidadania

3.1.3.1 Carnaval

Foram desenvolvidas, ainda, ações durante o carnaval, dada a necessidade de um trabalho de prevenção em espaços de maior vulnerabilidade frente à gravidez não planejada, a infecção por DST/HIV/Aids, ao uso abusivo de álcool e outras drogas, dentre outros problemas. Momentos de diversão por vezes fazem com que as pessoas tenham comportamentos que podem contribuir para uma maior propensão a atitudes vulneráveis.

O carnaval é uma época propensa a relações casuais e esporádicas, fatores esses que também contribuem para uma maior atenção frente às estratégias de prevenção, que apesar de serem demandadas e imprescindíveis a todo o tempo, se fazem necessárias em datas festivas.

O projeto Teatro Ecopedagógico, desde 2004, desenvolve ações no campo da educação e promoção da saúde, com atividades diversas. Durante o carnaval os estudantes de Projetos 3 e 4 coordenaram ações de prevenção. No ano de 2005

houve a primeira inserção do grupo nos trabalhos, onde se desenvolveu ações que variaram entre palestras, oficinas, cursos e até a disponibilização de insumos de prevenção (preservativo masculino, feminino, gel lubrificante) durante os dias de intervenção.

Figura 5 – Ação de prevenção no carnaval



Fonte: EDUCAVIDA

Vários alunos que participavam do projeto eram convidados a participar. As ações ocorriam em vários locais do DF. Em blocos de carnaval que saem às ruas nos dias de folia, a equipe, munida de insumos de prevenção e informativos, adentrava a festa junto aos foliões, ao mesmo tempo em que desenvolviam o trabalho de prevenção das DST/HIV e Aids.

Os alunos participaram de oficinas preparatórias, explorando conteúdos que faziam parte do curso oferecido no Projeto 3, focando em temas mais ligados à intervenção. Outros alunos dedicavam os trabalhos para o local com maior concentração de público, o Ceilambódromo. Esse é espaço destinado ao desfile das escolas de samba do DF, contando com um público de transeuntes de mais de 20.000 pessoas por dia, essa tarefa mobilizava toda a equipe do PEAC.

Os alunos tinham credenciais para poder acessar a todos os espaços, camisetas para identificar a equipe, mochilas para guardar e carregar os materiais, dentre outros. Cabe ressaltar que os trabalhos durante o carnaval iam madrugada adentro, terminado geralmente por volta das 4h.

Cabe ressaltar que essa ação foi desenvolvida **sem recursos financeiros**, apenas com a mobilização de voluntários do Grupo Educavida e da ONG Instituto Círculo de Giz.

3.1.3.2 Dia Mundial de Luta Contra a Aids

No final de 2005 houve oficinas nas escolas feitas pelos professores da rede. As oficinas foram replicadas pelos professores em suas respectivas escolas e contou com a participação de mais de 5000 (cinco mil) participantes, em sua grande maioria estudantes.

Em 2006 participando do conjunto de ações no dia mundial de luta contra a AIDS – 1º de dezembro, foram realizadas três apresentações na sala Marco Antônio, do Centro Cultural Renato Russo e no Espaço Cultural da 508 sul, do espetáculo “O Nariz”. Houve durante os três dias, discussões sobre a temática, que contou com 132 participantes espectadores.

Figura 6 – Cena do Major e do Nariz, no Teatro Marco Antonio.



Fonte: Círculo de Giz

Houve ainda a participação da banda de percussão de meninos e meninas de São Sebastião, vinculados ao Projeto Sons e Cidadania, realizado pela Fundação Sonia Ivar, cuja participação foi mediada pela parceria com o Instituto Círculo de Giz. Onde os voluntários participaram de ato simbólico em alusão à diversidade e ao

respeito para com as pessoas que vivem e convivem com o HIV e ou Aids (ver Figura 7).

Figura 7 – Dia mundial de luta contra a Aids 2006



Fonte: ASCOM/GDF

No dia 1 de dezembro de 2007, quase um ano depois da apresentação no Espaço Cultural Renato Russo, foi realizada a última apresentação de “O Nariz”. Na platéia, estavam diretores e funcionários do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, que realizavam uma avaliação de metas e selecionavam projetos para serem realizados nos anos subseqüentes. A apresentação contou, pela primeira vez, com figurino próprio e a participação de 20 pessoas, entre elenco, direção, sonoplastia e auxiliares.

Devido à conclusão de curso, quer seja de graduação quer de mestrado, vários componentes do grupo deixaram a UnB naquele ano. O Projeto voltou ao ponto de partida, tendo início o treinamento de novos “atores e atrizes”, na perspectiva multirreferencial.

Em 2008, com o afastamento da diretora, a professora Clarisse Costa, para dedicação ao Doutorado, a ênfase do Projeto deixou a preparação dos atores em teatro-educação e focalizou o curso de multiplicadores e as ações afirmativas em DST/HIV/AIDS. Essa vertente do projeto teve início no ano de 2006 com a formação

da primeira turma de multiplicadores do Teatro Ecopedagógico em Educação para a Saúde.

No ano de 2007 as ações de prevenção no dia mundial de luta contra a Aids (1º de dezembro) contaram com a primeira inserção dos alunos da graduação da UnB e, participantes dos Projetos 3 e 4, com uma nova estratégia de intervenção educativa – as oficinas de preparação para as ações de intervenção educativa.

As oficinas “pré dia mundial” tinham por objetivo sensibilizar os jovens que iriam participar sobre temas relevantes ligados à temática do HIV e Aids. Essa iniciativa partiu da necessidade de tentar aprimorar as ações de intervenção, uma vez que na maioria das vezes, os estudantes não entendiam muito bem para onde iam, o que iam fazer, nem os porquês.

Dessa forma, com o objetivo de potencializar e tentar aproximar o público alvo da própria ação foi oferecido aos estudantes, uma semana temática para que pudessem debater, compartilhar conhecimentos, participar de oficinas, palestras, dentre outras ações.

Quatro escolas foram escolhidas para participar com seus alunos da ação do dia mundial, bem como das oficinas preparatórias. Uma delas foi o Centro Educacional 03 de Ceilândia. Esta escola que desenvolve ações de prevenção as DST/Aids desde 2005, por meio da parceria com o projeto Saúde e Prevenção nas Escolas e com o Projeto Teatro Ecopedagógico.

O Centro Educacional 06 de Taguatinga Norte, o Centro de Ensino Fundamental de São Sebastião e o Centro de Ensino Médio 03 do Gama também foram escolhidos, por já desenvolver trabalhos no campo da educação e da promoção da saúde.

A oficina de sexo seguro era uma das que mais chamavam a atenção dos estudantes, onde a equipe, composta pelos alunos dos Projetos 3 e 4 realizavam a parte prática do curso.

Na última semana de novembro de 2007, foi realizada uma das oficinas no CED 03 de Ceilândia (Figura 8). Na platéia, tínhamos alunos do ensino médio regular

e alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos), além de alguns professores da própria escola.

Na coordenação dessa atividade tínhamos quatro alunos do projeto, e na platéia aproximadamente 150 estudantes da escola.

Figura 8 – “Oficina de sexo seguro”, no CED 03 de Ceilândia.



Fonte: EDUCAVIDA

Ao final da semana tivemos aproximadamente 400 jovens participando das atividades (oficinas e palestras).

Chegando à esplanada dos ministérios, os jovens participaram de uma diversificada programação. Foram recebidos ao som do Batala (Grupo de percussão de Brasília formado só por mulheres), que aqueceram e animaram no início da manhã.

Houve apresentações teatrais no palco principal, dentre elas o monólogo “O rapaz da rabeça e a moça da camisinha” com o ator Humberto Pedrancine. Dentre as atrações musicais, destacamos o grupo de pífaros Ventoinha de Canudo. As atividades comemorativas terminaram com a apresentação das bandas Lafusa e Móveis Coloniais de Acaju.

Após as apresentações de teatro, dança e música, deu-se início à formação do Laço Humano – símbolo na luta contra a Aids. Mais de 300 alunos de Escolas Públicas do Distrito Federal participam da formação do laço, durante a manhã, na

Torre de TV, em alusão ao Dia Mundial de Luta contra a Aids. A presença dos estudantes reforçou o slogan da campanha “Sua atitude tem muita força na luta contra a Aids”.

Foi um momento ímpar para as estratégias de educação e promoção da saúde, especialmente no âmbito da prevenção. Os jovens de camisetas vermelhas com o slogan: *“Eu faço a diferença na Luta contra a Aids”*, deram as mãos e seguiram para a formação do laço. (Figura 9).

Figura 9 – Laço humano na luta contra a Aids



Fonte: Círculo de Giz

Após a realização do laço e dos registros, os jovens se juntaram para confraternizar com a equipe do projeto. Em seguida se direcionaram para o almoço, servido num hotel próximo a torre de TV.

Ao término do almoço, os mesmos se dirigiram novamente à torre, onde terminaram as atividades com muita diversão e ao som de bandas da cidade. Em seguida os mesmos seguiram para a apresentação da peça teatral "O Nariz".

Figura 10 – Confraternização com a equipe do PEAC Teatro Ecopedagógico



Fonte: Círculo de Giz

O laço humano (Figura 9) foi resultado da articulação entre a equipe do PEAC Teatro Ecopedagógico (Figura 10), atores do Instituto Círculo de Giz, Grupo Gestor do Projeto Saúde e Prevenção nas Escolas - SPE no DF, com a OSC Educando para a Vida – EDUCAVIDA.

Figura 11 – “Laço Humano” na ocasião do dia Mundial de Luta contra a Aids



Fonte: Círculo de Giz

“Sua atitude tem muita força na luta contra a AIDS”, foi o slogan deste ano para o Dia Mundial de Combate a AIDS, comemorado no dia 1º de dezembro e que terá como foco principal os jovens entre 14 e 24 anos.

3.1.3.3 Outros

O projeto Teatro Ecopedagógico incentivou a participação dos alunos em eventos científicos com o intuito de formação continuada e produção do conhecimento. O projeto teve integrantes participando de uma dezena de eventos:

- ✓ A participação no III Congresso Ibero Americano de Psicodrama contou com a apresentação de trabalhos por participantes do Teatro Ecopedagógico. O evento ocorreu na Cidade do México.
- ✓ Houve a participação no IV Fórum Nacional de Educação em Saúde Brasília, UnB. 2005;
- ✓ Congresso Brasileiro de Prevenção dos anos de 2006, 2008, 2010;
- ✓ Mostra Nacional do SPE dos anos de 2006, 2007, 2008 e 2010;
- ✓ Semanas de Extensão da Universidade de Brasília dos anos de 2004 a 2009;
- ✓ IX EDUCAIDS;
- ✓ I Congresso Sul Brasileiro de DST (2008);
- ✓ VII Congresso da Sociedade Brasileira de Doenças Sexualmente Transmissíveis – SBDST (2008);
- ✓ IX Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED – Centro-Oeste (2007);
- ✓ II Congresso Internacional de Educação (2009).
- ✓ Em e julho de 2006 ocorreu em Brasília um dos maiores eventos da Capital Federal, o Porão do Rock, no estacionamento do estádio Mane Garrincha, onde várias bandas renomadas participaram dos três dias de evento.

Figura 12 – Oficina de sexo seguro no porão do rock



Fonte: Arquivo pessoal

A participação da ONG EDUCAVIDA, do Instituto Círculo de Giz e do Ministério da Saúde – MS, com o trabalho de prevenção junto aos participantes do porão do rock, onde no decorrer de todo o evento, ocorreram disponibilização de preservativos masculinos, distribuição de folders, bandanas, orientação sexual e oficina de sexo seguro, foi extremamente relevante.

Estima-se que durante os três dias de evento participaram cerca de quarenta mil pessoas, com isso a área de prevenção do evento foi um tremendo sucesso. Tínhamos uma equipe com aproximadamente trinta voluntários em que a maioria dos mesmos fazia o trabalho de disponibilização junto aos jovens, circulando por todo o espaço entre os jovens, assim aumentando as potencialidades da ação, sendo que conseguiram uma meta de disponibilizarem vinte mil preservativos durante os três dias de evento.

As ações foram promovidas por voluntários da ONG “Educando para a vida” em parceria com o Instituto Círculo de Giz e a Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, dentro das ações do Projeto Teatro Ecopedagógico.

3.2. Pesquisa entre os participantes do PEAC.

No âmbito deste trabalho foi realizada pesquisa documental em processos e relatórios encaminhados ao Decanato de Extensão da Universidade de Brasília – DEX/UnB, ao final de cada ano de realização, como requisito para renovação do mesmo. Foram utilizadas ainda, matérias em jornais e revistas, e busca por materiais imagéticos.

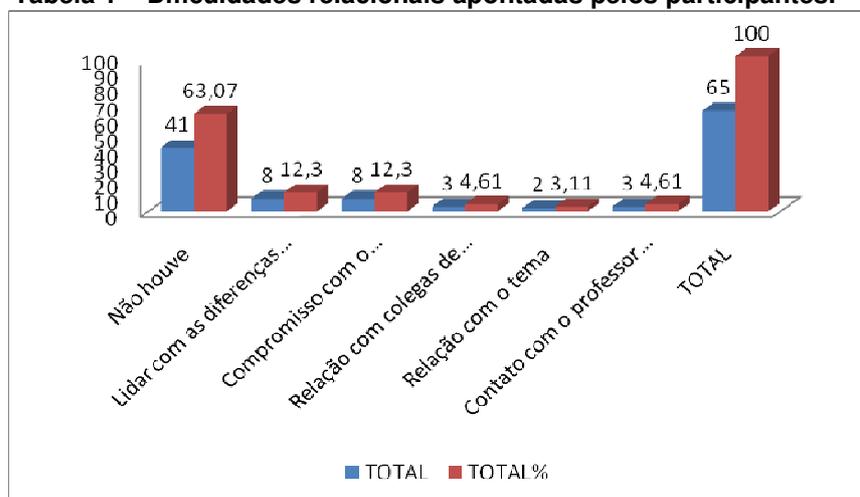
Além da pesquisa documental, foi realizada uma pesquisa com professores, estudantes, gestores e membros da comunidade que participaram de ações do Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC) TEATRO ECOPELAGÓGICO. Foi solicitada dos mesmos a colaboração no sentido de informar, através da entrevista, semi-estruturada, sua opinião sobre aspectos da realização do Projeto.

Esta pesquisa contou com um instrumento com oito questões, que versavam sobre dificuldades (relacionais, técnicas, com equipamentos e outras) para realização do projeto; sobre como é ser orientado por professores de diversas áreas do conhecimento; sobre as principais virtudes e alcances do projeto; sobre o que aprenderam e ensinaram na perspectiva do teatro ecopedagógico; sugestões para continuidade; avaliação da própria consciência ecológica e de sua atitude ecopedagógica; além de discutir como um projeto como esse poderia ser incluído no currículo.

O instrumento passou por pré-teste sendo aplicado a dois professores que realizam PEAC e a dez alunos que já participaram do Projeto. Através de suas contribuições o instrumento foi validado. Solicitamos acesso aos dados dos alunos ao DEG (Decanato de Graduação) e, através destes, começamos as entrevistas.

3.2.1 – Dificuldades relacionais durante o Projeto

A primeira pergunta da entrevista semi-estruturada realizada com os alunos foi sobre: quais as dificuldades relacionais na execução do projeto. Na tabela 1 observamos a distribuição absoluta e percentual das respostas.

Tabela 1 – Dificuldades relacionais apontadas pelos participantes.

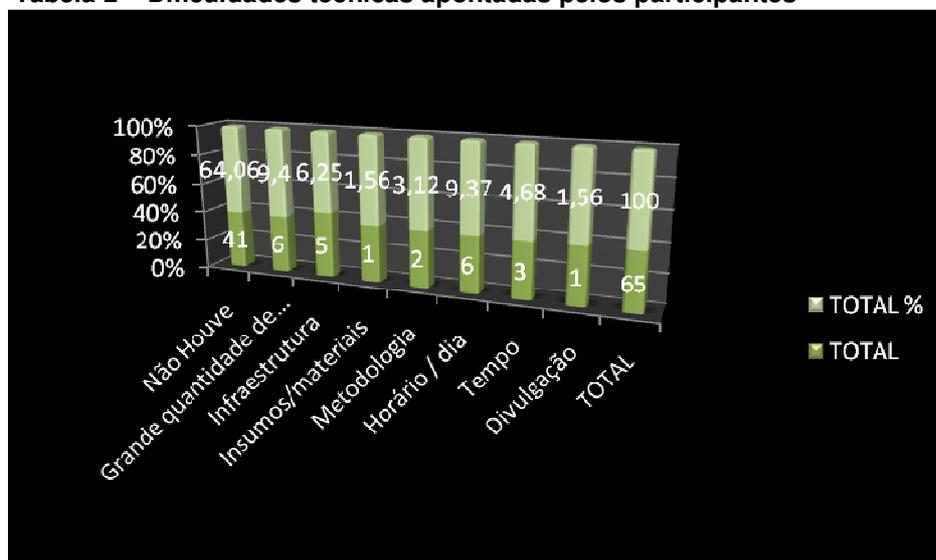
Fonte: o autor

Através da pesquisa foi possível perceber que, apesar de 63,10% do total de 65 respondentes afirmarem não ter tido dificuldade alguma, no Projeto, 36,9% dos alunos tiveram algum tipo de dificuldade relacional. Entre eles, 12,3% relataram ter tido dificuldade em lidar com as diferenças entre os cursos, uma vez que o projeto contou com a participação de alunos de diversos cursos de graduação da Universidade de Brasília; 4,6% relataram que teve dificuldade na relação com colegas de fases mais avançadas, uma vez que o projeto tinha alunos de diferentes semestres e com diferentes formações; 12,3% teve dificuldade relacionada ao compromisso com o grupo; 3,1% teve dificuldade com relação ao tema e 4,6% afirmaram ter tido dificuldades na relação e ou com o professor e ou com sua didática.

3.2.2 – Dificuldades técnicas durante o Projeto

A segunda pergunta da entrevista semi-estruturada realizada com os alunos foi sobre: quais as dificuldades técnicas na execução do projeto. Na tabela 2 encontramos a distribuição absoluta e percentual das respostas.

Tabela 2 – Dificuldades técnicas apontadas pelos participantes

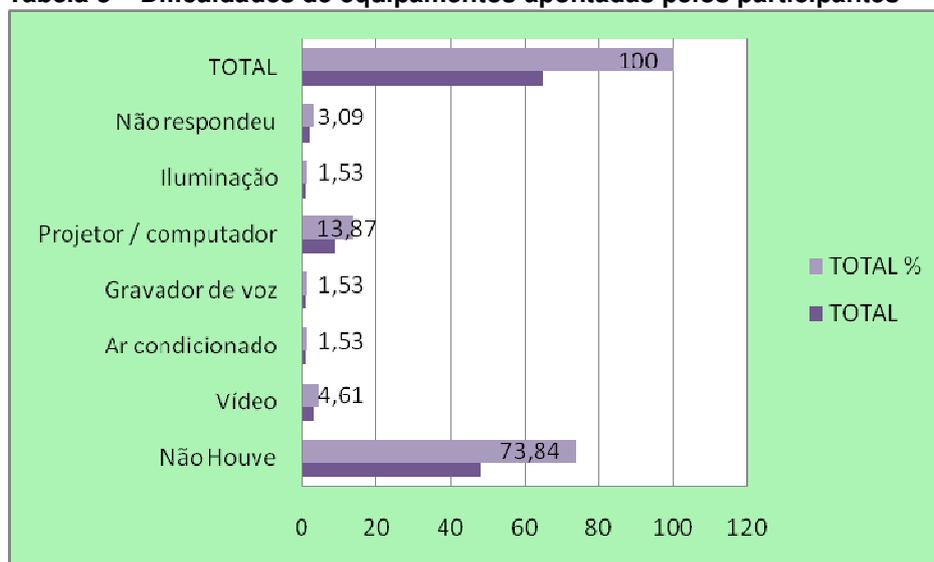


Fonte: o autor

Segundo o gráfico da Tabela 2, onde há um total de 65 respondentes, 9,4% disse ter tido dificuldade decorrente da grande quantidade de alunos na turma, 6,25% pontuou a infraestrutura (instalações prediais, ar condicionado, tamanho das salas, quadro branco), 1,56% disse ter tido dificuldade para acessar insumos e materiais (cartilhas, manuais, camisinhas, próteses); 3,12% apontou que a metodologia utilizada (critérios de avaliação) não ficou muito clara, 9,37% respondeu que o horário e o dia em que o Projeto foi oferecido dificultaram, principalmente quando foi ofertado no sábado à tarde e na sexta feira à noite; 4,68% disse ter tido dificuldade pelo pouco tempo disponível para desenvolver todas as atividades que o projeto propunha; 1,56% pontuou que o projeto é pouco divulgado; e 64,06% disse não haver dificuldade técnica.

3.2.3 – Dificuldades de equipamentos na execução do projeto

A terceira pergunta da entrevista semi-estruturada realizada com os alunos foi sobre: quais as dificuldades de equipamentos na execução do projeto. Na Tabela 3 observamos a distribuição absoluta e percentual das respostas.

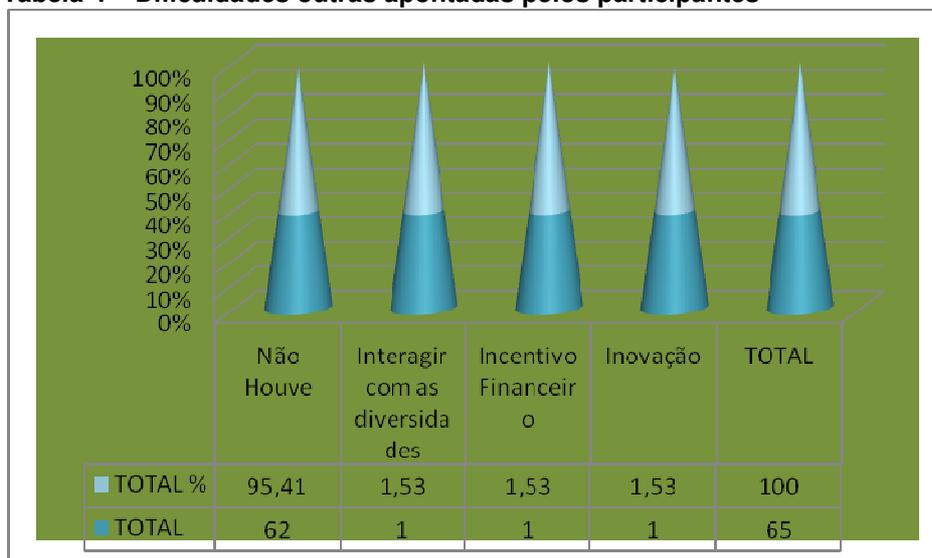
Tabela 3 – Dificuldades de equipamentos apontadas pelos participantes

Fonte: o autor

De acordo com a Tabela 3, dos 65 respondentes, 3,09% não respondeu a essa pergunta, 1,53% disse ter tido dificuldade com equipamentos de iluminação, uma vez que na fase do teatro houve ocasião que necessitava, 13,87% disse ter tido dificuldade com projetores e computadores, que era utilizado na maioria das aulas, 1,53% respondeu ter dificuldade com gravador de voz, 1,53% disse que a ausência de ar condicionado dificultou a execução do projeto, 4,61% relatou que tiveram problemas com os equipamentos de vídeo, também bastante utilizados no Projeto e para 73,84% não houve dificuldade de equipamentos.

3.2.4 – Dificuldades outras durante o Projeto

A quarta pergunta da entrevista semi-estruturada realizada com os alunos foi sobre: quais outras dificuldades ocorreram na execução do Projeto. Na tabela 4 observamos a distribuição absoluta e percentual das respostas. A maior parte dos entrevistados (95,41) não refere outros problemas ao Projeto. Contudo,

Tabela 4 – Dificuldades outras apontadas pelos participantes

Fonte: o autor

1,53% respondeu ter tido dificuldade com as diversidades, seja de pensamento, integração com os colegas, com temas ligados á diversidade de gênero, 1,53% disse que a ausência de financiamento foi fator que prejudicou o projeto, 1,53% respondeu que faltou inovação.

3.2.5 Como é ser orientado por professores com formações diferentes?

A quinta pergunta da entrevista semi-estruturada realizada com os alunos foi sobre como se sentiam ao seres orientados por professores de diversas formações.

O Projeto, por seu caráter multidisciplinar, tinha professores de diversas áreas do conhecimento. Muitos dos estudantes apontaram que participar de um projeto onde existem professores com formações diferentes é acima de tudo enriquecedor e desejável. Destacamos alguns relatos:

- “É maravilhoso! Nunca somos conhecedores de tudo ao nosso redor, o ser humano tem a capacidade de aprender muito uns com os outros.”
- “De grande valia pessoal e profissional. Percebi que me tornei uma cidadã mais consciente e madura após o curso.”

Independente da fase do projeto, seja teatro-educação, formação para prevenção das DST/HIV/Aids, ou preparação para ações de cidadania, havia professores de várias áreas de formação. A equipe foi composta por psicólogo, diretor de teatro, pedagogo, atriz, músico, artista plástico, desenhista.

A variedade de professores envolvidos foi fator que contribuiu significativamente para uma ação pedagógica que fez com que os alunos pudessem se envolver com o conhecimento de modo interdisciplinar.

Essa variedade se apresentou em meio a fatores que nem sempre, o que é esperado e até desejável, são convergentes; mas, pelo contrário, houve uma série de divergências que convergiram para a formação de conhecimentos.

- “Esse talvez seja o maior legado que uma universidade pode dar a um aluno, isto é, a “diversidade”, a oportunidade de conhecer o outro, e não necessariamente apenas conhecer, mas debater, discorrer, discordar, aprender e ensinar com o ‘outro’ e para o ‘outro’. O professor com formação diferente nos dá outra percepção das coisas, do mundo, enfim, nos permite (aos que se deixam permitir a ver as coisas de outro ângulo) encarar o mundo de outra perspectiva.”

Houve choques de crenças, valores, formas de ver o mundo e avaliar. Os alunos apontaram que esses fatores também contribuíram para uma formação mais completa. A diversidade de áreas do conhecimento que participaram também foi fator apontado positivamente, por mais que houvesse momentos em que achavam algumas coisas estranhas.

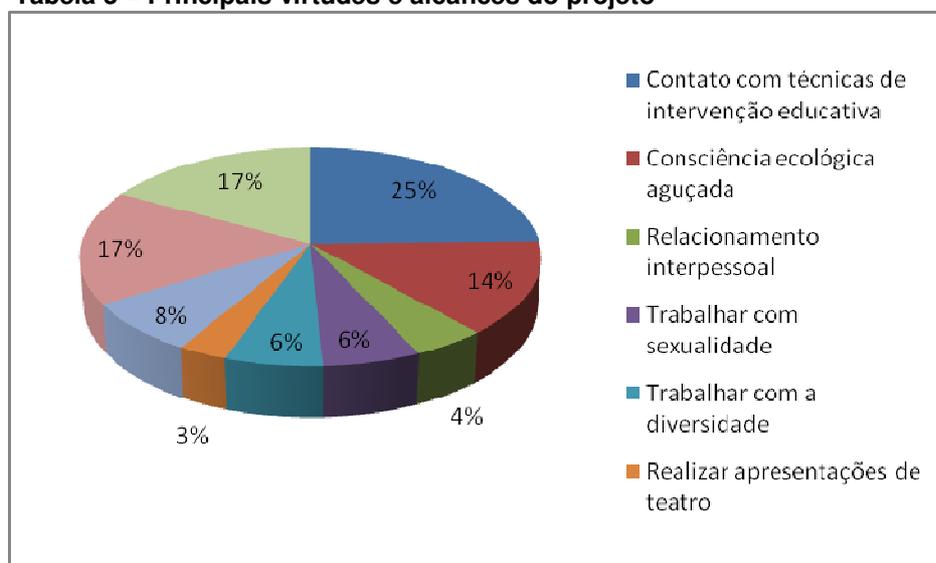
- “Quando se tem pessoas com a mesma formação acadêmica reunidas já se tem uma ampla rede de conhecimentos, pois cada um tem uma forma de aprender e de dar significado ao que aprende. Ao colocar pessoas com formações acadêmicas diferentes em um mesmo projeto esse leque de conhecimentos se expande, ligando temas que antes pareciam desconectados. No Teatro Ecopedagógico essa experiência foi ainda melhor, pois havia respeito e comunicação entre os orientadores. Não havia um conhecimento mais importante ou melhor

que o outro, todos eram válidos, e os professores supriam as faltas uns dos outros. Acho que contribui bastante para a formação não só profissional, mas pessoal.”

3.2.6 – Principais virtudes e alcances do projeto

A sexta pergunta da entrevista semi-estruturada realizada com os alunos foi sobre: quais as principais virtudes e alcances do projeto. Na Tabela 5 destacamos as 6 principais virtudes e alcances do Projeto, observamos a distribuição absoluta e percentual das respostas.

Tabela 5 – Principais virtudes e alcances do projeto



Fonte: o autor

A Tabela apresenta que, dos 65 respondentes, 25% responderam que o contato com técnicas de intervenção educativa é uma das grandes virtudes do projeto; 14% responderam que foi ter a consciência ecológica aguçada; 4% pontuaram a relação interpessoal; 6% disse que foi o trabalho com a sexualidade; 6% responderam que trabalhar com as diversidades foi uma virtude; 3% ressaltaram que o trabalho por meio da apresentação de teatro é relevante; 8% apontaram que a interação com alunos de outros cursos foi um dos grandes alcances do Projeto; 17%

responderam que a aproximação da universidade com a comunidade o fator que merece maior destaque e 9,2% não respondeu a essa pergunta.

3.2.7 O que você aprendeu / ensinou nessa perspectiva?

A sétima pergunta da entrevista semi-estruturada realizada com os alunos foi sobre: o que o aluno aprendeu e ou ensinou na perspectiva da ecopedagogia. Ao analisar as respostas foi percebido que os alunos têm visões distintas e complementares. Aprenderam sobre metodologias de abordagens de temas complexos, uma vez que o curso se propunha a discutir temas com violência, aborto, gravidez, drogas, matizes sexuais, dentre outros. Uma das respostas mais típicas foi:

“Aprendi a trabalhar em grupos. Ensinei um pouco de técnicas corporais relacionadas a dança-teatro para elaboração de cenas. Eu aprendi como lidar com sexualidade. Aprendi que é preciso estar aberto à diversidade, que é imprescindível se colocar no lugar do outro. Metodologias de abordagem de temas complexos e de grande sensibilidade com impacto na construção da personalidade do indivíduo.”

As turmas foram compostas por alunos de diversos públicos, o que possibilitava o compartilhamento de experiências vivenciais e conceituais, enriquecendo as relações de ensino e aprendizagem dentro do grupo.

Muitos alunos consideraram que o projeto bastante prático e por isso relevante. “Eu aprendi que a Pedagogia é muito mais complexa do que agente imagina. Eu vejo a questão do próprio grupo, matizes sexuais eu travava. Fui muito aberta à diversidade sexual. Eu não aceitava, mas depois de conhecer e entender foi importante. Eu era uma pessoa muito crítica, mas não procurava conhecer. O projeto me ensinou a entender mais. Com relação a aprender, hoje eu não chego dando a minha opinião, hoje eu respeito apesar de ainda não aceitar.”

Outros alunos apontaram que houve mudança na postura pessoal dos envolvidos. Transpondo tais reflexões para as diferentes formas de expressão artísticas foram promovidas outras tantas reflexões e discussões sobre as relações éticas e estéticas na sociedade e com a natureza, fortalecendo-se, assim, as ações em rede de cuidado e proteção à vida.

“Minha consciência ecológica é, se eu for levar em consideração minha relação na sociedade. É uma relação, pelo local que eu moro, eu não tenho contato. O lugar onde eu moro eu não sei. Minha atitude ecopedagógica é assim, como ecopedagogia é preocupação com o meio ambiente.. Eu me preocupo com o meio ambiente. Eu não gosto de lixo no chão. Praticar a paz, evitar brigas, se eu vejo sujeira me preocupo em limpar” (04 LET 01).

“Percebo a importância do projeto sobre mim melhor após esses anos de separação do que na época. Hoje percebo que o projeto serviu como um chute numa bola, onde ela vai indo cada vez mais longe conforme o tempo passa. E foi isso que aconteceu em relação ao projeto. Ele reforçou certas atitudes e trouxe outras que estão presente no meu viver de agora. Como foi dito em outra pergunta, são vivências e experiências que carrego comigo e que fazem parte do que eu sou. O que ganhei ali não foi o saber formal, acadêmico, pois este já esqueci quase todo. Mas foi a perspectiva de como ver ao outro e poder ajudá-lo. Ainda que se fale em capacidade de crítica, isso não descreve bem. Eu diria que o projeto me “instrumentalizou” para uma série de atitudes que, não apenas pelo projeto, mas pelo reflexo do projeto em diversas outras experiências, posso chamar de compaixão. Ainda que me tornar uma pessoa diferente não tenha sido o objetivo do grupo e do projeto, todas aquelas vivências e experiências deram o impulso inicial necessário a todo um ser que não seria o que é e como é se não tivesse estado nele. É como se fosse uma pedra de dominó que, quando derrubada, derruba outras tantas de forma a gerar justamente o “efeito dominó” e surpreender com tudo aquilo que se forma após ela. Assim foi com o projeto, ele foi capaz de “abrir o leque” e de ter influências inesperadas sobre todo o meu viver. É essa a perspectiva que tenho daquelas experiências e vivências com o grupo passados alguns anos desde nosso último encontro, desde o último ensaio” (82 PED 84).

3.2.8 – Sugestão para uma política de fomento ao ensino, pesquisa e extensão

A oitava pergunta da entrevista semi-estruturada realizada com os alunos foi sobre sugestões para uma política de fomento ao ensino, pesquisa e extensão. Na tabela 6 observamos a distribuição absoluta e percentual das respostas.

Tabela 6 - Sugestão para uma política de fomento ao ensino, pesquisa e extensão



Fonte: o autor

Dos 65 alunos que responderam à entrevista, 6,15% não manifestaram sugestão para uma política de fomento ao ensino, a pesquisa e a extensão; Entretanto, 12,3% responderam que é necessário maior aproximação com outros cursos; 6,15% consideram que as políticas devem priorizar a interdisciplinaridade; 44,62% respondeu que a visibilidade e o número de PEAC irão fomentar o ensino, a pesquisa e a extensão; 18,48% responderam que é preciso levar os Projetos para mais escolas e 12,3% disseram que haverá o fomento quanto se conhecer melhor a comunidade.

3.2.9 Em sua opinião qual o significado de consciência ecológica e atitude ecopedagógica?

A nona pergunta da entrevista semi-estruturada realizada com os alunos foi sobre qual o significado de consciência ecológica e atitude ecopedagógica de cada um. Muitos alunos consideram que consciência ecológica e atitude ecopedagógica “é conviver respeitando o meio em que se vive e transformando a mente das pessoas para uma convivência harmoniosa e próspera com o todo, utilizando-se de capacidades como a persuasão e vivência cotidiana” (23 LET 04).

Para outros alunos a consciência ecológica tem um significado primordial na atual conjuntura mundial, principalmente no contexto natural que tem se construído. Os recursos naturais não têm sido suficientes para suprir as necessidades da sociedade capitalista, assim com muita poluição, desmatamento e outros pontos a natureza dá indícios de mudanças climáticas que poderá comprometer a vida humana. Por isso, a consciência ecológica, a meu ver, é importantíssima para que nós possamos ter em mente a importância do meio ambiente e em nossas atitudes demonstrar isso. Ou seja, temos que fazer nossa parte.

Foi pontuado que “um projeto desses é que amplia a visão que a UnB tem sobre determinado assunto. Para que a sociedade cresça é necessário que o educador entenda como esses processos ocorrem, caso contrário não adianta. O cuidado com a sociedade, natureza, relações sociais... Tudo que envolve o meio ambiente. Ter mais consciência ecológica é citar, consciente onde você estiver do que você faz parte daquele meio e pode contribuir com você” (53 PED 18).

Ter consciência ecológica é perceber-se atuante e partícipe nas escolhas diretas e indiretas, que o grupo social faz enquanto grupo representativo de determinado nicho social também apareceu com frequência.

3.2.10 Avalie sua consciência ecológica e atitude ecopedagógica após sua participação no projeto?

A décima pergunta da entrevista semi-estruturada realizada com os alunos foi sobre: a avaliação que cada um faz sobre sua consciência ecológica e atitude ecopedagógica após a participação no PEAC Teatro Ecopedagógico.

Trabalhar o tema ecologia é cada vez mais necessário em todas as áreas para se ter uma visão crítica sobre o fenômeno da consciência ecológica, buscando conhecer e contribuir para com a nossa realidade local e global.

Quanto à atitude ecopedagógica foram feitos apontamentos no sentido de que “é preciso estimular nas crianças e jovens, e em todos nós, a criatividade, a autonomia, a auto-estima e a capacidade de refletir criticamente sobre vários assuntos do nosso meio.

Foi ressaltada a importância do teatro, que possibilitou espaços de reflexão, e com isso minha consciência se torna a cada dia mais sensível. Foi apontado que o projeto proporciona espaço para a reflexão e a mudança constante de posturas. A consciência e atitude devem andar juntas, pois só ter consciência e não aplicá-la é uma postura arriscada, é semelhante à relação entre o ensino e a extensão, não pode ficar somente no campo teórico, a práxis deve ser efetivada.

“Acho que tenho a consciência ecológica bem construída, mas ainda há posturas e atitudes que podem ser melhoradas em minha postura no que se refere à consciência ecológica. Quanto o projeto, acredito que contribuí em sua execução de modo a ser também fruto do nosso trabalho o sucesso do projeto” (37 PED 11).

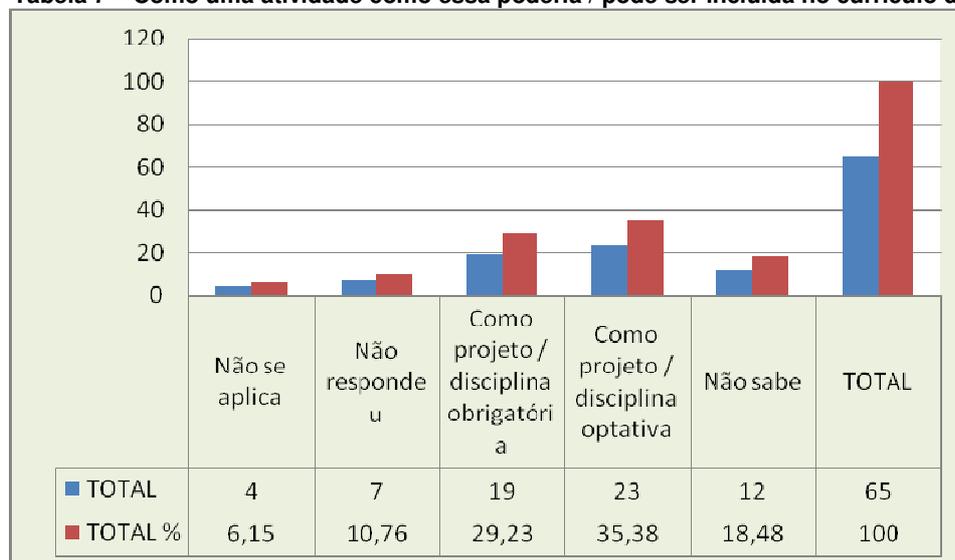
Tanto os projetos de teatro quanto os cursos foram considerados pelos alunos como de “ecologia humana”. Nesse sentido, no teatro do social, o palco para as atuações protagônicas pôde ser fomentado através da educação.

3.2.11 – Como uma atividade como essa poderia / pode ser incluída no currículo de um curso

A décima primeira pergunta da entrevista semi-estruturada realizada com os alunos foi sobre: como uma atividade como essa poderia / pode ser incluída no

currículo de um curso. Na Tabela 7 observamos a distribuição absoluta e percentual das respostas.

Tabela 7 – Como uma atividade como essa poderia / pode ser incluída no currículo de um curso



Fonte: o autor

A Tabela 7 apresenta que, dos 65 respondentes, 6,15% das respostas não se aplica a essa pergunta, 29,23% acha que esse deve ser um projeto ou uma disciplina obrigatória no currículo dos cursos, 10,76% não respondeu, 35,38% acha que deve ser inserido no currículo como projeto / disciplina optativa, 18,48% não sabe como deve ser incluído.

Capítulo 4 – Discussão

4.1 Heterogeneidade das turmas

Um primeiro tópico a ser discutido diz respeito à heterogeneidade dos alunos que realizaram o PEAC. Houve alunos de diferentes cursos. A interação do grupo e a organização do PEAC não gerou dificuldades para a maior parte dos alunos. Entretanto, alguns relatos merecem comentário.

No eixo das dificuldades relacionais foi percebido, pelas respostas, que uma das dificuldades com maior frequência encontrada foi a diferença de pensamento em relação ao projeto, uma vez que de acordo com as perspectivas de cada curso, havia uma maneira de pensar e até agir/reagir que nem sempre era a mesma do restante dos alunos da disciplina.

Esses conflitos, em certa medida eram esperados decorrentes da utilização de técnicas com base no Psicodrama, como explica Moreno (1925):

Drama significa "ação" em grego. Psicodrama pode ser definido como uma via de investigação da alma humana mediante a ação. É um método de pesquisa e intervenção nas relações interpessoais, nos grupos, entre grupos ou de uma pessoa consigo mesma. Mobiliza para vivenciar a realidade a partir **do reconhecimento das diferenças e dos conflitos** e facilita a busca de alternativas para a resolução do que é revelado, expandindo os recursos disponíveis (p.15).

Alguns não se sentiam confortáveis com atitudes de alguns colegas, de acordo com eles, decorrências de diferentes áreas de formação. Foi relatado que não houve dificuldades relacionais significativas ao longo do projeto. “O fato de realizar psicodramas fazia com que muitos sentimentos viessem à tona, porém isso só tornou mais rico o projeto”.

Outro ponto importante que foi levantado está relacionado com a conciliação de horário para ensaios, elaboração de técnicas corporais que contemplassem as diferentes etapas em que se encontravam os participantes. Durante as atividades havia discussões calorosas em decorrência da diversidade de pensamento, concepção, orientação sexual e religiosa. O grupo trabalhava com metodologias participativas e as discussões eram constantes.

A vulnerabilidade foi um dos temas centrais da discussão, onde havia a experimentação por meio das vivências. Segundo Ayres (1997), todo indivíduo se encontra em algum grau, vulnerável à AIDS. Esse grau pode variar em função do tempo, de valores pessoais, de recursos sociais, logo o conceito de vulnerabilidade se encontra em três dimensões: individual, social e programática. Independente do tema trabalhado havia num primeiro momento, um debate sobre o tema da aula em que os alunos colocavam seu ponto de vista de forma livre.

Após o momento de compartilhamento, era socializado o que a literatura apresenta sobre o tema, numa perspectiva de re-significação conceitual e construção contínua do conhecimento. Esse momento gerava algumas situações de desconforto, situações essas que eram geradas em decorrência da dificuldade apresentada de trabalhar com a idéia do respeito ao invés da aceitabilidade.

Visto por outro ângulo essas discussões acompanhadas de momentos de desconforto, se fizeram extremamente necessárias, uma vez que ajudaram com que reflexões sobre a “gestão do conhecimento” e “gestão da ignorância” fossem colocados à mesa.

É preciso entender as diversidades, o respeito ao próximo, aos pensamentos divergentes. Muitos alunos acreditam que as dificuldades relacionais vivenciadas foram fatores importantes para a formação. Como observamos:

- Eu não tive dificuldades relacionais. Porém foi perceptível que alguns estudantes tinham grande dificuldade de lidar com o outro em decorrência de uma série de fatores, a citar a dificuldade de aceitar o ponto de vista do outro, o fato de querer colocar as suas próprias crenças sobre as demais. Outras pessoas apresentavam grande dificuldade de lidar com os temas, especialmente os temas ligados a sexualidade.” “Entretanto, visto de outro lado, a tensão foi um ponto positivo, ao lidar com outras pessoas, de outros cursos, outros pensamentos, de certa forma, expandi meus conhecimentos e experiências.”

As técnicas utilizadas no teatro foram importantes no processo de socialização e integração do grupo. Por outro lado, as aulas na fase da formação de multiplicadores também foram importantes no processo de integração, valendo-se das estratégias metodológicas do teatro ecopedagógico.

Segundo Bareicha (2006), através de cursos de formação periódicos, o teatro ecopedagógico promove a discussão medidas e estratégias eficazes para trabalhar com a comunidade escolar. Assim, além de capacitações junto aos profissionais de saúde e educação e dos jovens multiplicadores, seminários e mostras do trabalho desenvolvido são realizados como forma de estímulo e fomento das ações propostas (p.9).

Alguns trechos de resposta das entrevistas demonstram a pluralidade de percepções, além dos desdobramentos que as inquietações puderam gerar.

- “Hum, as minhas dificuldade relacionais não foram muitas, tive apenas um pouco de dificuldade de lidar com o tema, eu ficava com vergonha. .. Ah, pode ser porque nunca tinha falado sobre.”
- “As dificuldades relacionais que encontrei estão relacionadas ao trato com pessoas de diferentes classes sociais, diferentes realidades, diferentes posicionamentos nas questões sobre gênero e raça. No início, as pessoas ficam inseguras, fechadas, inflexíveis ao diálogo.”

Cabe ressaltar que o projeto é multidisciplinar, e sempre contou com a participação de alunos de diversos cursos e professores de vários departamentos.

- “A turma era bastante heterogênea e algumas pessoas levavam as discussões muito para o lado pessoal, o que gerava muitas polêmicas em sala de aula, e às vezes acabava-se discutindo muito sobre determinado assunto e deixados outros com mesma importância ou mais sem tempo para discutirmos. Havia um pouco de falta de flexibilidade pra aceitar o outro e o ponto de vista do colega de sala.”

4.2 Diversidade de crenças

Os estudantes apontaram que participar de um projeto onde existem professores com formações diferentes é acima de tudo enriquecedor e desejável. O

projeto tinha professores de diversas áreas do conhecimento gerando um caráter multidisciplinar. Para Bareicha (2005), a pedagogia do drama propõe uma abordagem multireferencial e procura realizar uma leitura plural de seus objetos de estudo e ação, teóricos e práticos.

- “É maravilhoso! Nunca somos conhecedores de tudo ao nosso redor, o ser humano tem a capacidade de aprender muito uns com os outros.”
- “De grande valia pessoal e profissional. Percebi que me tornei uma cidadã mais consciente e madura após o curso.”
- “Eu gostei, foi uma experiência muito boa. Para o projeto em si, era muito bom. Mas a visão de alguém específico. Facilitou mas principalmente na parte técnica.”

Independente da fase do projeto, seja teatro-educação, formação para prevenção das DST/HIV/Aids, ou preparação para ações de cidadania, havia professores de várias áreas de formação.

A variedade de professores envolvidos é fator que contribui significativamente com uma ação pedagógica que faz com que os alunos possam se envolver com o conhecimento de modo interdisciplinar.

Um trabalho interdisciplinar, antes de garantir associação temática entre diferentes disciplinas – ação possível, mas não imprescindível –, deve buscar unidade em termos de prática docente, ou seja, independentemente dos temas/assuntos tratados em cada disciplina isoladamente. Em nossa proposta, essa prática docente comum está centrada no trabalho permanentemente voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades, apoiado na associação ensino–pesquisa e no trabalho com diferentes fontes expressas em diferentes linguagens, que comportem diferentes interpretações sobre os temas/assuntos trabalhados em sala de aula. Portanto, esses são os fatores que dão unidade ao trabalho das diferentes disciplinas, e não a associação das mesmas em torno de temas supostamente comuns a todas elas (BRASIL, 2002b, p. 21-22.).

Essa variedade se apresenta em meio a fatores que nem sempre, o que é esperado e até desejável, são convergentes. Pelo contrário, há uma série de divergências que colaboram para a formação de conhecimentos.

- “Esse talvez seja o maior legado que uma universidade pode dar a um aluno, isto é, a “diversidade”, a oportunidade de conhecer o outro, e não necessariamente apenas conhecer, mas debater, discorrer, discordar, aprender e ensinar com o ‘outro’ e para o ‘outro’. O professor com formação diferente nos dá outra percepção das coisas, do mundo, enfim, nos permite (aos que se deixam permitir a ver as coisas de outro ângulo) encarar o mundo de outra perspectiva.”

Há choques de crenças, valores, formas de ver o mundo e avaliar. Os alunos apontaram que esses fatores também contribuíram para uma formação mais completa. A diversidade de áreas do conhecimento dos professores que participaram também foi fator apontado positivamente, por mais que houvesse momentos em que achavam alguns exercícios e discussões estranhas:

- “É interessante. Mas às vezes temos alguns choques de crenças, de maneiras de ser avaliado etc. A auto-avaliação, por exemplo, que parece ser comum na pedagogia parece meio estranha aos olhos de quem vem de outros cursos.”

“É saber lidar com ideais e idéias diferentes. É descobrir que ainda se tem muito a aprender. É enriquecedor absolver essas metodologias ou práticas para adaptá-las na minha área de atuação profissional/pessoal. As pessoas que conseguem se desdobrar, ou seja, equilibrar as diferenças, se torna um ser mais flexível e com atitude e opinião.”

Um projeto que conta com professores com formações diferentes é altamente produtivo, uma vez que olhares diversos dentro de um mesmo contexto faz com que tenhamos mais espaços de reflexão sobre as estratégias de ensino-aprendizagem, sem contar com o conhecimento adquirido por cada um que passou pelo projeto.

O projeto que tem como característica a participação de mais de um professor tende a atender de forma mais ampla os mais diversos interesses dentro de um curso/projeto que, apesar de trabalhar com temáticas ainda tidas como “tabu”, se faz com fluidez e descontração. Os temas eram abordados com muita naturalidade, como de fato deve ser.

Os resultados apontaram que é importante que essa estratégia, com a participação de vários professores, seja estendida para outros cursos/projetos.

- “Quando se tem pessoas com a mesma formação acadêmica reunidas já se tem uma ampla rede de conhecimentos, pois cada um tem uma forma de aprender e de dar significado ao que aprende. Ao colocar pessoas com formações acadêmicas diferentes em um mesmo projeto esse leque de conhecimentos se expande, ligando temas que antes pareciam desconectados. No Teatro Ecopedagógico essa experiência foi ainda melhor, pois havia respeito e comunicação entre os orientadores. Não havia um conhecimento mais importante ou melhor que o outro, todos eram válidos, e os professores supriam as faltas uns dos outros. Acho que contribui bastante para a formação não só profissional, mas pessoal.”

É certamente mais rico a cada dia, mais conflitante e provocador, nos conduzindo a um processo de assimilação e aquisição de novos saberes, quantificando e qualificando, preparando para novos desafios, percepções e construção de novos conhecimentos.

4.3 Integração cursos / ensino superior e rede

Uma das dificuldades do grupo era encontrar horários compatíveis para todos. “Algumas pessoas sentiam dificuldade para se integrar e participar das atividades. Pessoalmente, senti dificuldade na atuação teatral, na criação e expressão tendo o corpo como instrumento (76 PED 30)”.

É fator precípua do projeto trabalhar com relações humanas e suas correlações. Foi extremamente positivo perceber que houve diferentes expressões de relacionamento, onde independente de qual seja, é objeto de estudo e análise entre os próprios participantes. Bareicha (2005) aponta que:

Atualmente, procura-se viabilizar a parceria entre diferentes áreas para que juntas criem novos horizontes educacionais, tanto no campo prático como no teórico. O saber construído coletivamente constitui uma possibilidade de transformação e reorganização. As áreas que se

relacionam através de seus atores sociais (artistas, educadores, pesquisadores, entre outros), sendo os vínculos estabelecidos tanto por afinidade teórica quanto interpessoais (BAREICHA, 2005, p. 20).

A utilização de técnicas teatrais para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, tem servido como apoio pedagógico junto ao ensino de temas transversais nos ensino fundamental e médio. Por outro lado as instalações foram apontadas como fator que precisa ser revisto, o horário de algumas das turmas também dificultavam. Foi apontado ainda que faltava equipamentos de som adequado, projetores multimídia e espaço físico adequado para atividades físicas – essas nas práticas de corporeidade que o eixo do teatro educação explorava. Entretanto, após a parceria com o Instituto de Artes, o acesso a salas de ensaio adequadas tornaram o projeto mais atrativo.

A quantidade muito grande de alunos por turma foi fator pontuado para ser repensado, pois em decorrência das instalações que a UnB ofereceu, não conseguia atender de modo satisfatório a grande procura pelo projeto.

- “Não percebi muitas dificuldades técnicas, só acho que poderia ser mais divulgado e ter menos alunos.”
- “A quantidade de alunos prejudicou um pouco, ficava muita gente falando. Precisava de mais tempo. O número de pessoas foi muito grande.”
- “Sexta feira a noite era muito ruim. Principalmente para quem depende do transporte coletivo.”

Contudo, foram acolhidos pela convergência de horário de todos. Nesse sentido, provavelmente qualquer disciplina ou atividade ofereceria as mesmas dificuldades.

Foi pontuado que as salas da Faculdade de Educação eram pouco ventiladas, como já houve ocasião de o projeto ser oferecido em salas do subsolo. As salas ou eram muito pequenas, ou tinham muitos alunos. De qualquer forma nada que prejudicasse o desenvolvimento do curso, que apesar das dificuldades fluiu bem. Cabe ressaltar que a grande maioria dos alunos não percebeu dificuldades técnicas

que pudessem ter prejudicado o andamento do projeto, mas é importante ter ciência de que é preciso ter todo o aparato para atender as demandas e atingir os objetivos.

Esse item apontou lacunas que precisam ser preenchidas para melhor desenvolvimento do Projeto. Alguns fatores relacionados aos equipamentos foram apontados, como televisores que apresentavam defeito, aparelho de vídeo que quase sempre não funcionava, uma vez que era utilizado vídeos durante as aulas, dificuldade para acessar equipamentos multimídia, computadores e retroprojetor. Entretanto, em 2008 e 2009 a Faculdade de Educação adquiriu excelentes equipamentos e os distribuiu em todas as salas de aula.

Foi pontuado nessa questão o desafio de montar uma peça, figurino e acessórios como fator de grande dificuldade, que ao mesmo tempo se tornara desafiador. É importante lembrar que as questões eram abertas, permitindo aos entrevistados responder de forma livre. A universidade poderia criar um fundo para projetos desta natureza, que dependem de recursos para sua realização.

O modelo de extensão elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e do Desporto aponta que a extensão:

(...) vai além de sua compressão tradicional de disseminação de conhecimentos - cursos, conferências, seminários -, prestação de serviços; assistência, assessorias e consultorias; e difusão cultural (realização de eventos ou produções artístico-culturais). Portanto, objetiva-se retirar da extensão o caráter de “terceira função” para (...) dimensioná-lo como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básicas e aplicadas, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta (...) (p.28).

Esse entendimento não pode incorrer em barreiras logísticas, sendo a dificuldade financeira para manutenção do projeto outro fator apontado nas respostas como um desafio. O grupo se manteve sem recurso algum, durante muito tempo.

- “Esse assunto sempre esteve diretamente relacionado com a quantidade de recursos financeiros, que sempre foi nula enquanto fiz parte do projeto. Por isso o grupo tinha que utilizar aquilo que estava à

disposição, o que nem sempre funcionava como deveria funcionar. Exemplo disso foi à apresentação no Dulcina, momento em que conheci o grupo. Lá houveram problemas com a iluminação que deixaram os integrantes bastante exaltados. Também houve dificuldade com o som durante a apresentação da semana de extensão, o que criou desentrosamento na coreografia de entrada porque os atores não escutavam uns aos outros devido à altura elevada. Assim, a dificuldade com equipamentos e recursos gerais, como figurino e bolsas para os estudantes, foram desafios que, apesar dos sobressaltos, sempre foram contornados.”

Foi apontado pelos alunos que o projeto possibilitou, por meio da metodologia utilizada, facilidade de relacionamento interpessoal, entre alunos; e entre alunos e professores. Essa facilidade de relacionamento foi apontada como uma virtude do projeto.

O despertar da consciência ecológica, a relação consigo mesmo e com o mundo, com as outras pessoas e com a natureza também foi pontuado, reflexo dos objetivos do projeto, que tem na sua base conceitual a ecologia humana. A ecopedagogia, sua relação com o mundo e a necessidade de inseri-la no contexto da formação, do bem estar social e coletivo, visando um desenvolvimento sustentável se fez presente tanto nas aulas, quanto nas ações de cidadania.

Os estudantes compartilharam que através do teatro-ecopedagógico puderam atingir na sala de aula através das técnicas do teatro, a utilidade de sua aplicação e do conhecimento produzido.

O trabalho com a interdisciplinaridade (educação e arte), a experiência do trabalho de grupo, a experiência em buscar espaço na sociedade para mostrar o trabalho cênico (teatro, divulgação e etc.), com envolvimento direto com o público ao final das apresentações, possibilitaram oportunidade para mudar diversas cenas. As estratégias utilizadas colaboraram com a mudança de perspectiva e de atividades dos espectadores:

“O fato de levar peças que falam da realidade em que o público vive é dar a chance da platéia se ver no palco.”

O trabalho com questões de sexualidade também foi fator apontado com uma das virtudes do projeto. Tema ainda considerado tabu e de difícil abordagem.

“Ensinar como tratar da sexualidade com mais segurança e respeito. Ser multiplicador de informações. A convivência com outras maneiras de ensinar. A diminuição de alguns preconceitos. Mais informações científicas sobre AIDS/DST. Perda da inibição para falar em assuntos como esses.”

As aulas eram pautadas na perspectiva ativa, onde os alunos tinham a possibilidade de refletir sobre os temas abordados. A arte é uma atividade integradora da personalidade. Fazendo arte, a pessoa usa seu corpo, sua percepção, seus conceitos, sua emoção, sua intuição – tudo isso numa atividade que não a divide em compartimentos, mas ao contrário, integra os vários aspectos da personalidade (CAMARGO, 1989, p. 15).

“Me fazer refletir sobre as minhas próprias concepções de vida. De entendimento sobre a sexualidade, até porque eu achava que sabia demais sobre sexualidade. O projeto tem uma importância social indescritível, pois contribui na conscientização e formação de jovens quanto a necessidade de se prevenir e ter conhecimento sobre as doenças, forma de transmissão e tratamento” (36 PED 11).

O projeto teve uma série de alcances, a citar a efetivação relação entre ensino, pesquisa e extensão, que se faz presente no cerne do projeto. A difusão dos conteúdos abordados durante o projeto também devem ser destacadas, pois até então não havia um projeto na FE que trabalhasse com essa temática.

- “Ele, assim, acrescentou e muito, a quantidade de alunos não dava para aprofundar. Ele instiga agente a procurar mais sobre o assunto. Educação sexual para me aprofundar mais. Enriquecedor, pena que é muito corrido. Espero fazer parte dessa corrente” (57 PED 21).
- “Um dos pontos é a integração ensino-extensão, em que mostra que os assuntos de disciplinas podem alcançar à comunidade. Outro é o fortalecimento do vínculo comunidade acadêmica com sociedade,

especialmente com escolas públicas. Outro é a mudança de paradigma com que os assuntos relacionados à sexualidade são tratados, tanto por parte de quem é aluno do projeto quanto por quem é público-alvo do mesmo” (66 OUT 06).

- “O projeto traz a possibilidade de se trabalhar temas complexos, como por exemplo a sexualidade com humor e naturalidade, incitando as pessoas a refletir sobre os seus conceitos. Outra vantagem é a utilização de outros meios para alcançar a sociedade que não aulas, palestras e mini-cursos, com uma linguagem mais lúdica que diverte enquanto faz refletir. Também há as mudanças internas dos participantes do projeto, que são mais difíceis de quantificar ou qualificar” (76 PED 30).

A abrangência do projeto foi discutida como uma virtude, levando-se em consideração que a quantidade de alunos por turma, deve ser ponderada, pois esse foi um fator que foi evidenciado em grande parte das respostas:

- “Virtude é que é um projeto que tem um conteúdo super necessário no curso, não sabia da existência dele antes. Então, virtude de ele ser inovador, de fazer parte do contexto da necessidade atual. De esclarecer as pessoas além do alcance informando futuros docentes do país. A ideia do projeto muito válida e altruísta” (39 PED 12).
- “Uma abordagem direta, sem rodeios, e focada no público-alvo do projeto. Integrando a teoria aprendida na universidade com a prática. O trabalho social realizado além de importante para população” (41 PED 14).
- “Acredito que esse é um projeto ousado, inovador e acima de tudo é a cara dos estudantes não só da pedagogia, mas também de todos os cursos representados pelos seus alunos. É um curso que trabalha de forma bastante lúdica, com muita dinâmica, debates, oficinas enfim, é um projeto que tem tudo para se formar como um marco no que se refere quando se fala de temas ainda tão pouco discutidos.”

O curso, como tem caráter multidisciplinar transversal e se propõe a um trabalho com alunos dos mais diversos cursos da universidade, propondo a integração interdisciplinar entre as mais diversas áreas do conhecimento. Para tanto é importante discernir um conceito do outro como. De acordo com Meneses (2002):

A transversalidade se difere da interdisciplinaridade porque, apesar de ambas rejeitarem a concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, a primeira se refere à dimensão didática e a segunda à abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento. Ou seja, se a interdisciplinaridade questiona a visão compartimentada da realidade sobre a qual a escola se constituiu, mas trabalha ainda considerando as disciplinas, a transversalidade diz respeito à compreensão dos diferentes objetos de conhecimento, possibilitando a referência a sistemas construídos na realidade dos alunos (p.8).

“É um projeto, que apesar de ser na pedagogia, é super importante ser ofertado para outros cursos da UnB, pois é um assunto que interessa a formação de professores como um todo, não só os da pedagogia. Ele faz com que nós pensemos mais em como ajudar o outro e em como trabalhar em sala de aula.”

Como afirma Morin (1990) “a consciência ecológica levanta-nos um problema duma profundidade extraordinária que é o do desenvolvimento sustentável” (p.14). Ao analisar as respostas foi percebido que os alunos têm visões distintas e complementares. Aprenderam sobre metodologias de abordagens de temas complexos, uma vez que o curso se propunha a discutir temas com violência, aborto, gravidez, drogas, matizes sexuais, dentre outros.

Aprender a trabalhar em grupos. Ensinar técnicas corporais relacionadas a dança-teatro para elaboração de cenas. “Eu aprendi como lidar com sexualidade. Aprendi que é preciso estar aberto à diversidade, que é imprescindível se colocar no lugar do outro. Metodologias de abordagem de temas complexos e de grande sensibilidade com impacto na construção da personalidade do indivíduo”.

As turmas eram compostas de alunos de diversos públicos, o que possibilitava o compartilhamento de experiências vivenciais e conceituais, enriquecendo as relações de ensino e aprendizagem dentro do grupo.

A importância da ecopedagogia reside principalmente na proposta de um novo modelo de civilização sustentável do ponto de vista ecológico, implica, por sua vez, uma mudança nas estruturas econômicas culturais e sociais, com o intuito de mudar as relações humanas atuais. É importante ressaltar que o caráter prático do projeto, que implicou em um momento os alunos e, em outro, os espectadores, viabilizou a informação autônoma de opiniões. Se tornou portanto, uma forma de efetivar a relação entre a teoria e a prática, além de corroborar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão:

- “Eu aprendi que a Pedagogia é muito mais complexa do que agente imagina. Eu vejo a questão do próprio grupo, matizes sexuais eu travava. Fui muito aberta à diversidade sexual. Eu não aceitava, mas depois de conhecer e entender foi importante. Eu era uma pessoa muito crítica, mas não procurava conhecer. O projeto me ensinou a ensinar a entender mais. Com relação a aprender, hoje eu não chego dando a minha opinião, hoje eu respeito apesar de ainda não aceitar.”

A participação no projeto além de gerar novos conhecimentos acerca das temáticas, deu solidez teórica aos que já possuíam. Auxiliou na construção de novas formas de abordagem que facilitam a compreensão e, além disso, a disseminação de informações acerca dos temas. Trabalhar o tema ecologia é cada vez mais necessário em todas as áreas para se ter uma visão crítica sobre o fenômeno da consciência ecológica, buscando conhecer e contribuir para com a nossa realidade local e global.

Quanto à atitude ecopedagógica é preciso estimular nas crianças e jovens, e em todos nós, a criatividade, a autonomia, a auto-estima e a capacidade de refletir criticamente sobre vários assuntos do nosso meio.

A arte, de modo geral, e o teatro, em diferentes variações, foram identificadas tanto como importantes instrumentos metodológicos, quanto como sensíveis linguagens na expressão, na transmissão, na difusão e na construção coletiva e experimental de conhecimentos, qualidades essenciais à realização de ações afirmativas de cidadania em uma perspectiva ecopedagógica (Bareicha, 2005, p.12).

O primeiro resultado foi a mudança na postura pessoal dos envolvidos. Transpondo tais reflexões para as diferentes formas de expressão artísticas que foram promovidas, outras tantas reflexões e discussões sobre as relações éticas e estéticas na sociedade e com a natureza, fortalecem a idéia de ações em rede de cuidado e proteção à vida.

É preciso imprimir de modo mais incisivo o conceito da consciência ecopedagógica, porquanto algumas pessoas ainda não têm esse conceito claro. Como por exemplo:

- “Minha consciência ecológica é, se eu for levar em consideração minha relação na sociedade. É uma relação, pelo local que eu moro, eu não tenho contato. O lugar onde eu moro eu não sei. Minha atitude ecopedagógica é assim, como ecopedagogia é preocupação com o meio ambiente.. Eu me preocupo com o meio ambiente. Eu não gosto de lixo no chão. Praticar a paz, evitar brigas, se eu vejo sujeira me preocupo em limpar.”
- “Acho que tenho a consciência ecológica bem construída, mas ainda há posturas e atitudes que podem ser melhoradas em minha postura no que se refere a consciência ecológica. Quanto o projeto, acredito que contribuí em sua execução de modo a ser também fruto do nosso trabalho o sucesso do projeto.”

“Percebo a importância do projeto sobre mim melhor após esses anos de separação do que na época. Hoje percebo que o projeto serviu como um chute numa bola, onde ela vai indo cada vez mais longe conforme o tempo passa. E foi isso que aconteceu em relação ao projeto. Ele reforçou certas atitudes e trouxe outras que estão presente no meu viver de agora. Como foi dito em outra pergunta, são vivências e experiências que carrego comigo e que fazem parte do que eu sou. O que ganhei ali não foi o saber formal, acadêmico, pois este já esqueci quase todo. Mas foi a perspectiva de como ver ao outro e poder ajudá-lo. Ainda que se fale em capacidade de crítica, isso não descreve bem. Eu diria que o projeto me “instrumentalizou” para uma série de atitudes que, não apenas pelo projeto, mas pelo

reflexo do projeto em diversas outras experiências, posso chamar de compaixão. Ainda que me tornar uma pessoa diferente não tenha sido o objetivo do grupo e do projeto, todas aquelas vivências e experiências deram o impulso inicial necessário a todo um ser que não seria o que é e como é se não tivesse estado nele. É como se fosse uma pedra de dominó que, quando derrubada, derruba outras tantas de forma a gerar justamente o “efeito dominó” e surpreender com tudo aquilo que se forma após ela. Assim foi com o projeto, ele foi capaz de “abrir o leque” e de ter influências inesperadas sobre todo o meu viver. É essa a perspectiva que tenho daquelas experiências e vivências com o grupo passados alguns anos desde nosso último encontro, desde o último ensaio.”

As atividades práticas, onde os alunos vivenciam junto à comunidade aquilo que estão aprendendo na universidade, fez com que houvesse maior possibilidade de internalização em decorrência do significado que aquela atividade teve para ele. Essas estratégias de aprendizagem deveriam fazer parte do cotidiano dos alunos, mas infelizmente essa realidade não é percebida. É preciso que haja reformulação no currículo dos cursos de formação para que possa se inserir disciplinas em que os estudantes possam efetivar a tríade apregoada como princípios norteadores das universidades, ensino, pesquisa e extensão.

As atividades de extensão, de certa forma, para não se afastarem das responsabilidades típicas da universidade, precisam sempre envolver alunos aprendendo.

Las diversas concepciones a respecto de la universidad y su relación con el medio social han dado lugar a distintas definiciones o tipologías de extensión universitaria. Esto explica de alguna manera la multiplicidad de enfoques, acciones, interlocutores y posicionamientos en este vínculo entre la universidad y la sociedad (CONSEJO INTERUNIVERSITARIO NACIONAL, p. 85).

A concepção que os alunos ainda têm sobre extensão universitária e sobre a relação com o ensino e com a pesquisa ainda é muito limitada. Porém vêm apresentando alguns avanços a partir de experiências como a do PEAC Teatro Ecopedagógico.

No contexto da extensão universitária, muitas das respostas ainda estão ligadas ao trabalho assistencialista, onde que o trabalho deve ser voltado para as comunidades carentes.

No âmbito do trabalho do PEAC uma das estratégias para se chegar á comunidade foi utilizar o teatro:

- “O teatro é um instrumento que pode ser utilizado para fomentar essas ações. Acredito que é preciso incentivar mais atividades como essa. Embora seja difícil transportar as idéias surgidas nas universidades para o dia a dia, sugiro que os projetos fossem também desenvolvidos nas escolas, qualquer delas, de qualquer nível, e que fossem acompanhadas, se possível, por alguém da universidade, não para controle, mas por mostrar interesse com o que eles estão desenvolvendo, além de ensinar novas técnicas e, por que não, também aprender com eles (alunos e comunidade)” (13 LET 13).

Foi aferido que é preciso ter mais oficinas e ir a campo, em locais de risco. Essas respostas estão diretamente ligadas à experimentação da teoria na prática, onde se prepara as oficinas no campo teórico e depois coloca em prática em locais que supostamente o público alvo careça do tema a ser abordado.

Foi citado que para fomentar mais atividades práticas é preciso levar as demandas para autoridades educacionais. “Levar o conhecimento adquirido para as autoridades educacionais e enfatizar a necessidade de reorganizações curriculares, necessariamente demonstrando a importância de um meio ambiente sadio para as futuras gerações” (25 PED 05).

“Acredito em uma mudança na forma de ensino como ela vem sido realizada até hoje. Essa nova forma de ensino promove um desenvolvimento grupal, onde o conhecimento não e mais transferido de uma pessoa para outra mais sim criado na relação” (26 OUT 06).

“Políticas que priorizem a interdisciplinaridade. Que os estudos sejam úteis para a sociedade, de forma que se trave uma comunicação com o conhecimento

científico e o popular. Que contribuam ampliando as possibilidades de vida dos indivíduos” (28 TEA 03).

A relação entre ensino, pesquisa e extensão, ainda distante da plena efetivação, é algo que deve ser buscado a todo o momento. Os estudantes ao participarem do projeto, tinham a oportunidade de colocar em prática a tríade, percebendo as suas inter-relações.

Os alunos tinham de pesquisar sobre determinado tema, preparar o grupo por meio de métodos e técnicas que seriam experimentados junto ao público alvo, como uma forma de validação e constante pesquisa.

Os alunos apontaram que “é preciso que tenha mais projetos como esse na UnB, não lembrava de um projeto que falasse sobre isso. Se tiver mais projetos acredito que mais estudantes irão participar. Que trabalhos como esse sejam mais divulgados e mais ofertados não só na UnB, mas em todas as faculdades. Acho que a questão dos projetos, só no projeto quatro é que alguns são “obrigados” a ir á campo. Acho que se tivesse obrigatoriedade de ir a campo melhoraria. Se eu entrar num projeto que tem isso como premissa – obrigação - DST eu tive que passar adiante o que eu aprendi para obter nota. É preciso incluir isso ao currículo da faculdade.”

- “Para fomentar a política de ensino, pesquisa e extensão é necessário que tenhamos mais projetos e disciplinas que efetivem a pesquisa e conseqüente ida a campo por parte de seus alunos. Que tenhamos maior envolvimento de estudantes em projetos de extensão, para que ao menos conheçam e diminuam o preconceito e desvalorização que tem. Que a extensão seja mais bem difundida, para que possamos ter cada vez mais estudantes envolvidos com esta relação. A UnB faz muito a teoria. As coisas têm que andarem juntas para proporcionar pesquisa e extensão. A escola de medicina que vai estudando e executando as questões práticas de acordo com a realidade. É necessário ampliar mais os horizontes.”

A consciência ecológica na visão dos alunos é cuidar de si mesmo, do outro, é valorizar as coisas belas da vida. Somos co-responsáveis pela preservação da vida no planeta Terra.

- “O melhor significado, e não o maior é poder contar com um indivíduo que sabe dar valor no ar que respira que tem consciência de que as condições climáticas e outras com as quais estamos convivendo podem piorar muito, mas também podemos retardar ou até reverter o que está aí.”

Consideram ainda que consciência ecológica e atitude ecopedagógica “é conviver respeitando o meio em que se vive e transformando a mente das pessoas para uma convivência harmoniosa e próspera com o todo, utilizando-se de capacidades como a persuasão e vivência cotidiana. Consciência ecológica para outro é uma educação que se preocupa com verdadeira necessidade do ser humano. Que a educação, bem como as criações parte da vontade do homem e não o inverso. O foco deve ser na complexidade humana (sentimento e razão).”

A consciência ecológica tem um significado primordial na atual conjuntura mundial, principalmente no contexto natural que tem se construído. Os recursos naturais não têm sido suficientes para suprir as necessidades da sociedade capitalista, assim com muita poluição, desmatamento e outros pontos a natureza dá indícios de mudanças climáticas que poderão comprometer a vida humana. Por isso, a consciência ecológica, a meu ver, é importantíssima para que nós possamos ter em mente a importância do meio ambiente e em nossas atitudes demonstrar isso. Ou seja, temos que fazer nossa parte.

Foi pontuado que “um projeto desses que amplia a visão que a UnB tem, sobre determinado assunto. Para que a sociedade cresça é necessário que o educador entenda como esses processos ocorrem, caso contrário não adianta. O cuidado com a sociedade, natureza, relações sociais... Tudo que envolve o meio ambiente. Ter mais consciência ecológica é citar, consciente onde você estiver do que você faz parte daquele meio e pode contribuir com você.”

“Consciência ecológica é muito mais que ter bons modos para com a natureza, embora eu considere isso o mais importante, mas envolve também uma educação no que concernem as relações sociais. Significa cuidar do próximo, não só das pessoas como também todo o meio que as cerca, considerando os seus valores, as suas responsabilidades e as suas experiências para, a partir deles, promover seu maior desenvolvimento.”

- “Ter consciência ecológica é perceber-se atuante e partícipe nas escolhas diretas e indiretas, que o grupo social faz enquanto grupo representativo de determinado nicho social; no entanto não diminui a responsabilidade daquele que por omissão ou desconhecimento não emite opinião individual ou pessoal a respeito das diretivas deste mesmo grupo.”

Atitude ecopedagógica é estar atuante e partícipe deste mesmo processo, interagindo, discutindo novas abordagens, para minimizar os efeitos nocivos do progresso, desenvolvimento e ocupação dos espaços naturais pelo ser humano. Levando condição de maior compreensão deste mesmo elemento humano à capacidade da natureza de transformar e absorver aquilo que ele produz desnecessariamente, que é o que chamamos “lixo”. Ter consciência ecológica e atitude ecopedagógica é a capacidade que temos de nos adaptar a um “modus vivendi” coerente com nossa construção de saberes reais, percepção de interação entre todas as coisas e pessoas, e de como somos responsáveis por cada gesto e atitude de nossos parceiros nessa nave estelar chamada “TERRA”.

Trabalhar o tema ecologia é cada vez mais necessário em todas as áreas para se ter uma visão crítica sobre o fenômeno da consciência ecológica, buscando conhecer e contribuir para com a nossa realidade local e global.

A palavra ecologia foi criada em 1866 pelo biólogo alemão Ernst Haeckel (1834-1919), como um capítulo da biologia, para designar o estudo das relações existentes entre todos os sistemas vivos e não-vivos entre si e com seu meio ambiente. Hoje podemos distinguir quatro grandes vertentes da ecologia: a ecologia ambiental - que se preocupa com o meio ambiente, a ecologia social que insere o ser humano e a sociedade dentro da natureza e propugna por um desenvolvimento sustentável, a ecologia mental ou profunda que estuda o tipo de mentalidade que vigora hoje e que remonta a vida

psíquica humana consciente e inconsciente, pessoal e arquetípica-, e a ecologia integral que parte de uma nova visão da Terra surgida quando, nos anos 60, ela pôde ser vista de fora pelos astronautas (Boff, 1996). “A era planetária começa com a descoberta de que a Terra é apenas um planeta” (MORIN e KERN, 1993, p.16, apud GADOTTI, 2008, p. 91).

A concepção no contexto da evolução da própria ecologia que surge ainda discretamente é o que chamamos de “ecopedagogia”, inicialmente chamada de “pedagogia do desenvolvimento sustentável” e que hoje ultrapassou esse sentido. A ecopedagogia está se desenvolvendo seja como um movimento pedagógico seja como abordagem curricular (Gadotti, 2008, p.92).

Esse movimento se destaca juntamente com novos processos de ensino-aprendizagem, sendo a interlocução, a conversa é a essência do ato educativo: “a interlocução significa encontro, diálogo horizontal, ter sempre presente o outro como legítimo outro, porque partimos de suas experiências, crenças, sonhos, desejos... Assim, interlocução implica respeito, tolerância e reconhecimento das idéias e contribuições do outro, comunicação, comunhão, amor” (Gutiérrez, 2008, p. 93).

Quanto à atitude ecopedagógica foram feitos apontamentos no sentido de que “é preciso estimular nas crianças e jovens, e em todos nós, a criatividade, a autonomia, a auto-estima e a capacidade de refletir criticamente sobre vários assuntos do nosso meio. Para tal olhemos em nossa volta e analisemos como o cultuamos/cultivamos. O primeiro resultado é a mudança na postura pessoal dos envolvidos” (26 OUT 03).

Capítulo 5 - Considerações Finais

O projeto se justifica pela necessidade de integração entre as diversas áreas do conhecimento artístico e humano, difundindo a metodologia do teatro ecopedagógico. A abordagem prioriza a integração de conhecimentos na formação do estudante em seus diversos aspectos.

A integração interdepartamental no âmbito da UnB, bem como a integração graduação/pós-graduação em atividades de ensino, pesquisa e extensão, possibilitam ingresso mais organizado na comunidade, além de uma aproximação mais efetiva da universidade com a sociedade. O aluno pode se implicar em duas frentes, uma para a pesquisa e outra, extensionista. As duas implicadas no ensino e na aprendizagem no ensino superior e no ensino médio.

As atividades de extensão universitária, tão imprescindíveis à formação do aluno universitário, quanto o ensino e à pesquisa, precisam merecer por parte das universidades, maior atenção e apreço. As universidades não podem prescindir da extensão, pois sem ela estarão divorciadas das comunidades onde estão inseridas, além de estarem alijadas de instrumentos e condições capazes de propiciar, aos novos profissionais, uma formação integral consolidada.

A pesquisa descreveu que o Projeto promove atividades ecopedagógicas, possibilitando atividades de pesquisa, de ensino e de extensão à comunidade interna e externa, promovendo a integração de associações com a universidade e com a comunidade.

A interdisciplinaridade, a multireferencialidade e a transversalidade são fundamentais no processo de discussão e implementação de propostas de PEAC na UnB, com vistas à integração do ensino, da pesquisa e da extensão. O projeto tem por um de seus objetivos propor, através de diferentes ângulos, analisar fatos, práticas e situações dos fenômenos educativos, quebrando fronteiras disciplinares, a partir de sistemas de referências distintos, mas não redutíveis uns aos outros.

O projeto tem sua base teórica na perspectiva da interdisciplinaridade. Por um lado é muito bom porque contribui para a cooperação e a integração de disciplinas e

de práticas escolares. Isso é bom para todos os cursos. O currículo organizado por projetos oferece, como na Pedagogia, ao aluno uma possibilidade vivencial de participar criativa e produtivamente num projeto. O currículo por disciplinas não consegue.

Apesar de apresentar uma série de limitações, o Projeto apresenta-se como um potencial ímpar de contribuição no campo da educação e da promoção da saúde. Há problemas curriculares, alunos não habituados à metodologia de formação de multiplicadores, com dificuldade para acessar equipamentos que dêem base para um melhor aproveitamento das atividades, há dificuldades para alguns estudantes em lidar com alunos de diferentes cursos, toda essa complexidade não afeta a essência do Projeto. Apesar das dificuldades apresentadas por pequena parte dos estudantes, fazer com que entendam que o que eles estão fazendo não é uma disciplina, mas um projeto, é um avanço. A relação interdepartamental é um salto curricular, um salto transdisciplinar e de sustentabilidade.

A complexidade que se apresenta, no entanto, como uma possibilidade de diálogo entre disciplinas, ainda que na direção de uma unidade política, apresenta dificuldade de articulações. Esse não deve ser um exercício de tentar homogeneizar o que é heterogêneo. Mas, neste caso, constituir assumidamente por heterogeneidades enquanto constitutivas da própria realidade tomada na sua complexidade. Esta compreensão é uma das bases da multirreferencialidade, buscada incessantemente.

É importante ressaltar que estratégias de sustentabilidade devem estar presentes para garantir a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão. A pesquisa apontou, ainda, que o projeto tem nas parcerias uma estratégia de sustentabilidade. Uma de suas principais são outros departamentos da Universidade de Brasília, além da cooperação com diversas organizações não-governamentais, organizações governamentais e organismos internacionais.

Apesar do tempo cronológico, o Projeto teve ações que iam até dezembro, como por exemplo, ações no Dia mundial de luta contra a AIDS. A implicação dos alunos vai além da participação nas aulas durante o semestre letivo regular, onde os

mesmos atuam para além do cronograma regular, quando necessário. Essa implicação do aluno, principalmente, promoveu uma maior interação e compromisso para com o Projeto e o grupo. Eles sabiam que, caso necessário, poderia haver apresentação e ou atividade nas férias e que tinham que estar disponíveis para isso, como por exemplo, nas ações no carnaval.

Um Projeto típico de extensão deve procurar mecanismos de implicação dos seus alunos ao longo de todo o período do Projeto. Seja por meio de créditos, de bolsas de extensão ou de outra natureza. É preciso ter estudantes com vontade de realizar as atividades e motivadas. O dinheiro é efêmero.

A inserção dos projetos na Universidade é um avanço no caminho da efetivação da premissa do ensino, da pesquisa e da extensão, porquanto permite que alunos da graduação e da pós-graduação participem das ações propostas pelo projeto. A participação dos estudantes com a estratégia da formação de multiplicadores permite que um dos eixos de continuidade dos trabalhos seja efetivado, uma vez que o processo tem um ciclo completo.

Nesse contexto, os projetos de extensão, que contemplam as mais diversas formas de extensão universitária, assumem papel central no contexto que visa ocupar uma posição central de criação de uma nova cultura pedagógico-docente desde que assumam, intencionalmente, nos planos teórico e organizacional, políticas de formação dos profissionais nas universidades.

A extensão mostra à comunidade que as universidades não produzem conhecimentos por elas e para elas mesmas, mas sim produzem conhecimentos que são em sua grande maioria emergentes das universidades, mas com interface direta com a comunidade.

É notório que a universidade busca incessantemente uma profunda compreensão da realidade social para que, a partir do ensino e da pesquisa possa entender os processo complexos e a partir da extensão possa intervir diretamente na realidade.

As atividades de extensão bem planejadas, bem estruturadas e bem executadas permitem à universidade socializar e democratizar os conhecimentos dos

diversos cursos e áreas e também preparar seus profissionais, não somente com a estratégia do ensino-transmissão, mas complementando a formação com a estratégia do ensino-aplicação. Uma interdependência entre as relações de ensino, pesquisa e extensão é fato para êxito na sua realização. Para concluir, citamos que Bernheim (2001) salienta:

(...) uno de los más importantes es volcar la Universidad hacia el paia real, hacia la comprensión de sus problemas concretos, merced a programas de investigación aplicables a la realidad nacional, a debates amplios que movilicen a todos os órganos y servicios. En sociedades acometidas de lacras tan dramáticas como las latinoamericanas, nada es más aleccionador, concretizador e incluso revolucionário que el estudio de la realidad, el diagnóstico de los grandes problemas nacionales, el sondeo de las aspiraciones populares y la demostración de la total incapacidad del sistema vigente para encontrarles soluciones viables y efectivas dentro de prazos previsibles (p. 46).

A relação entre os PEAC e a extensão universitária, pautadas na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é fator pouco explorado e que remete a certo distanciamento na relação com a práxis educativa. Ao ser explorado pode possibilitar transformações sociais.

Referências

AGUIAR, M.A.S. & MELO, M.M.O. Pedagogia das Faculdades de Educação: Vicissitudes e Possibilidades da Formação Pedagógica e Docente nas IFES. Educ. Soc., Campinas, vol 26, n 92, p. 959-982, Especial – Out. 2005. Disponível em: www.cedes.unicamp.br, acessado em 10 de fevereiro de 2010.

ALVES, Fernando. Prazer em conversar, Portal Onda Jovem | Edição 17 - novembro de 2009. São Paulo, 2009.

ARDOINO, J. Abordagem Multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, Joaquim (Coord.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. Trad. Rosângela B. de Camargo. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998. p. 24-41.

AYRES, J.R. de C.M. Deve-se definir Transdisciplinaridade? Revista Ciência & Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, p.36-38, 1997.

BARBIER, R. et al. A escuta sensível na abordagem transversal. In. BARBOSA, J.H. (Org.). Multirreferencialidade nas ciências e na educação. São Carlos: Ed.UFSCar, 1998. p.168-179.

BARDIN L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições, 1977.

BAREICHA, P.; COSTA, C.; BAREICHA, L.; CAMPOS, S.; MIRANDA, E. Teatro Ecopedagógico: Articulando o ensino, a pesquisa e a extensão. Revista Interagir: pensando a extensão. N. 9: p.139-147. Rio de Janeiro: UFF/UERJ, 2006.

BAREICHA, Paulo: Relatório Técnico Projeto Circuito das Águas. Decanato de Extensão – Dex/UnB, 2005.

BERNHEIM, C. Tünnermann. El Nuevo Concepto de la Extensión Universitaria. Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

BOTOMÉ, S. Paulo. Extensão Universitária: Equívocos, Exigências, Prioridades e Perspectivas para a Universidade. Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

BRASIL, Constituição da República Federativa do Brasil. 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO E FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Plano Nacional de Extensão. 2000. Acessado em 25 de Junho de 2010 www.renex.br

BRASIL. PCN + Ensino Médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BURNHAM T, Fróes; FAGUNDES, N. Carapiá. Transdisciplinaridade, Multirreferencialidade e Currículo. Revista da FAGED, nº 05, 2001.

CÔRDOVA, Rogério de Andrade; Pedagogia como Práxis: Multirreferencialidade e Complexidade. Ed. Mundial, 2007.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

GUTIÉRREZ, Francisco; PRADO, Cruz; tradução Sandra Trabucco Valenzuela. Ecopedagogia e cidadania planetária / – 4. Ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2008. – (Guia da escola cidadã; v.3).

JAPIASSU, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976. 220 p.

JAYME PAVIANI. Interdisciplinaridade. Portal Onda Jovem | Edição 14 - Março de 2009.

LUIS CAMARGO (org.).Arte-educação: da pré-escola à universidade. São Paulo: Nobel, 1989.

MAE, A. T. B. (ORG.). Arte-educação: Leitura no subsoló /– 6.ed. – São Paulo : Cortez, 2005.

MARCOS RIZOLLI. A arte e sua natureza interdisciplinar. (PUC-Campinas / UP Mackenzie), 2004.

MARIA H. S. BEGNATO; ROGÉRIO D. R.; GREICELENE A. H. B. De Interdisciplinaridade e Multirreferencialidade na Educação Superior em Saúde. Cogitare Enferm 2007 Jul/Set; 12(3):365-70.

MARTINS, Lígia Márcia. Ensino-Pesquisa-Extensão como Fundamento Metodológico da Construção do Conhecimento na Universidade. Unesp – Iniversidade Federal Paulista. Acessado em 15 de setembro de 2009 <http://www.franca.unesp.br/oep/Eixo%20%20-%20Tema%203.pdf>

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos."Transversalidade" (verbeta). Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002, <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=70>, visitado em 5/1/2010.

NOGUEIRA, M. D. P. Maria. Extensão Universitária no Brasil: uma Revisão Conceitual. Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

PAVIANI, J. Interdisciplinaridade: conceitos e distinções. Caxias do Sul: EDUCS, 2008.

RAFAEL M. Hauer. LINGUAGEM TEATRAL E AQUISIÇÃO DE CONTEÚDOS ESCOLARES: UMA PERSPECTIVA CULTURAL E HISTÓRICA. Dissertação de Mestrado. Curitiba, 2005.

ROCHA, R. M. Roberto. A Construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: uma reflexão sobre a prática /; tradução Ernani F. da F. Rosa. – 3. Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEIDEL, Jussara. O Protagonista no psicodrama sócio-educacional e no teatro-educação. Brasília – DF, Faculdade de Educação – UnB, 2009.

SILVA, M. G. M. Silva. Extensão Universitária no Sentido do Ensino e da Pesquisa. Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

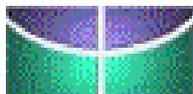
SILVA, O.D. O que é extensão universitária. Ecientífico cultural. 2009. Acesso em 25/09/2009.

SOUSA, A. L. Lima. Concepção de Extensão Universitária: ainda Precisamos Falar sobre Isso. Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

TAVARES, M. G. M. Maria. Os Múltiplos Conceitos de Extensão. Construção conceitual da Extensão Universitária na América Latina. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. Manual de Extensão. A Extensão na Universidade de Brasília: O que é e como participar. Brasília, 2004.

Apêndices



Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TEATRO-ECOPEDAGÓGICO: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DE UMA AÇÃO CONTÍNUA.

Caro (a) colaborador (a),

Você participou como professor(a), estudante, gestor(a) ou membro da comunidade na realização do Projeto de Extensão de Ação Contínua (PEAC) TEATRO ECOPEDEGÓGICO. Solicitamos sua colaboração no sentido de informar, através desta entrevista, sua opinião sobre aspectos da realização do Projeto. A partir dessas informações será produzida uma monografia de graduação e uma dissertação de mestrado na FE-UnB, sob orientação do Prof. Dr. Paulo Bareicha. Sua identidade será mantida em sigilo. Contamos com sua colaboração e desde já agradecemos a participação.

Aluno de Pedagogia: ()sim ()não

Se não qual o seu curso: _____

1) Quais as dificuldades na execução do projeto?

➤ **Relacionais:**

➤ **Técnicas:**

➤ **Equipamentos:**

➤ **Outras:**

2) Como é ser orientado por professores com formações diferentes?

3) Quais as principais virtudes e alcances do projeto?

4) O que você aprendeu / ensinou nessa perspectiva?

5) Qual sua sugestão para uma política de fomento ao ensino, pesquisa e extensão a partir dessa experiência?

6) Na sua opinião qual o significado de consciência ecológica e atitude ecopedagógica?

7) Avalie sua consciência ecológica e atitude ecopedagógica após sua participação no projeto?

8) Como uma atividade como essa poderia / pode ser incluída no currículo de um curso?

Outras observações:

Brasília, ____ de _____ de 2009