



A FORMAÇÃO DO CIENTISTA SOCIAL E A EXPERIÊNCIA DA ATIVIDADE INTEGRADA DE EDUCAÇÃO E CIDADANIA DA UFRN

Autor: Ana Laudelina Ferreira Gomes (UFRN)

RESUMO

Relata-se uma experiência de ensino, no formato de extensão universitária, desenvolvida em 2006, como professora tutora, na Atividade Integrada de Educação e Cidadania (ou simplesmente Programa de Saúde e Cidadania (SACI) que vem sendo realizada desde 2000, em caráter multidisciplinar, envolvendo professores e alunos da área da saúde e eventualmente da área de Ciências Sociais. Para isto, discorre-se sobre o novo Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, ao qual estou vinculada, para falar das razões que balizam a participação no SACI, e, ao mesmo tempo, avaliar a experiência e as contribuições desta para a formação cidadã do cientista social.

Palavras-Chave: Experiência de ensino no formato de extensão universitária, Programa Saúde e Cidadania, Formação cidadã.

Introdução

Este artigo pretende apresentar e discutir a pertinência de pensarmos uma determinada experiência de ensino no formato de extensão universitária, da qual participamos na UFRN, em 2006.2, a fim de tomá-la como um contraponto em nossas reflexões sobre estratégias de ensino que possam responder a necessidades de desenvolvimento de competências e habilidades específicas do cientista social, numa perspectiva de formação cidadã. A experiência em foco é a da Atividade Integrada de Educação e Cidadania, ou simplesmente Programa Saúde e Cidadania (SACI) a qual vem sendo realizada desde 2000, em caráter multidisciplinar, envolvendo profissionais e alunos de diversos cursos da área da saúde e eventualmente de ciências humanas.

Antes de falarmos propriamente da experiência do SACI, discorreremos um pouco sobre o novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais da UFRN, por um lado, para falar das razões que nos incitaram a participar da experiência como professora-tutora; por outro lado, para mostrar o quanto, balizada por ele, podemos avaliar a experiência em termos de potenciais contribuições que ela possa trazer para uma formação crítica e cidadã do cientista social.

A universidade e a extensão no Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Ciências Sociais da UFRN

O atual PPP do curso de Ciências Sociais da UFRN, em suas duas modalidades (Bacharelado e Licenciatura) foi implantado em 2005 e está baseado numa visão de universidade voltada à promoção do conhecimento, tanto no campo da cultura científica como na cultura humanística, não se reduzindo portanto à mera profissionalização. Afirma que a universidade só “[...] pode produzir conhecimento porque sua especificidade é justamente produzir conhecimento, idealmente conhecimento crítico, criativo com efetividade social e política”, sendo seus compromissos históricos, “regenerar, refundir, recriar conhecimentos” (PPP/UFRN, 2004, p.2). Neste sentido, colocou a extensão num mesmo patamar de importância do ensino e da pesquisa, tradicionalmente relevados pela universidade dentre as suas três funções “indissociáveis”, como dita o texto constitucional. Seus elaboradores,

inspirados em idéias dos sociólogos Boaventura Souza Santos e de Edgar Morin, compreenderam a extensão “como uma atividade universitária que não está dissociada do ensino, da pesquisa e da produção cultural, podendo ser pensada em conjunto com estas outras funções universitárias”, devendo todas estas funções serem orientadas para a sociedade. Assim se coloca o texto do Projeto a respeito: “A extensão como uma expressão da forma como acreditamos deva ser o fazer universidade, significando partilha, uma troca de conhecimentos com a sociedade. Onde a universidade reparte com a sociedade aquilo que ela acumulou anos a fio, e, em troca, recebe experiências e outras formas de conhecimento” (p.2).

Desse modo, a extensão foi entendida como “diálogo entre distintos saberes”, sendo que o grande diferencial do atual Projeto em relação à grade curricular anterior foi a existência da extensão, por um lado, relacionada à pesquisa e ao ensino, por outro, integrando a prática curricular, respondendo a antigas e legítimas demandas do corpo discente do curso. Diferentemente do que possa parecer, atendendo a estas demandas não se estava defendendo uma universidade populista. Pelo contrário, havia a convicção “[...] de que a universidade tem que guardar sua especificidade, buscar, acima de tudo, produzir e socializar conhecimento com qualidade acadêmica [...] independente de interesses políticos, sejam partidários, sindicais, corporativos, ou outros “[...] incompatível com suas funções e objetivos”. E por isso, continuou-se a dar relevo à dimensão teórica, sob pena de deixar que a prática pela prática viesse a banalizar o conhecimento acadêmico. Assim, houve necessidade de se refletir sobre a própria prática universitária, chegando-se à conclusão que “para poder ser incorporada ao universo acadêmico, só faz sentido a prática que é articulada a uma teorização [...] sendo pensada enquanto dimensão da teoria”. Com base nesta compreensão, o PPP estruturou-se buscando “[...] preparar o estudante para reproblematicar os temas em emergência, estabelecendo a aliança teoria-prática, sem o que só se faz exercício de mera opinião” (PPP, UFRN, 2004, p.4). Foi então que se criou dentro do projeto uma atividade de “intervenção social como prática curricular”, através de uma atividade de ensino/pesquisa no formato de extensão, e que foi denominada “Atividade Curricular em Comunidade”.¹

¹ Mesmo nome de uma experiência de semelhante natureza que acontece na UFBA como política universitária, que inspirou os idealizadores do PPP.

A proposta de Atividade Curricular em Comunidade (ACC) do PPP do Curso

No Bacharelado, a ACC ainda não está acontecendo uma vez que sua oferta só deve ocorrer no sétimo nível do curso em suas duas modalidades (Bacharelado e Licenciatura), o que se dará no primeiro semestre de 2008. No PPP está prevista uma carga horária de 180 horas, sendo 75 horas de Prática como Componente Curricular (PCC - na terminologia das Diretrizes Curriculares do MEC) e 105 horas de Conteúdos curriculares de caráter científico cultural (CI-CU, terminologias do MEC).

Embora não conste no PPP, enquanto presidente da Comissão de Reestruturação do Curso à época, lembro que a diferença, que foi perspectivada entre os projetos de ACC para o Bacharelado e a Licenciatura, era a de que para a Licenciatura deveriam ser criados projetos de ACC voltados à problematização da relação educação e sociedade, tendo por campo de intervenção a escola ou projetos educativos, preferencialmente escolas de ensino médio ou projetos educativos direcionados para esta sua clientela juvenil.

Assim, foi definida a ementa da ACC no PPP do Curso:

Atividades de formação acadêmica desenvolvidas em comunidades, articuladas com o ensino, a pesquisa e com problemas, demandas e projetos da sociedade. [Acrescenta-se como observação:] A definição dos objetivos, campo de estudo-intervenção social, bibliografia, acompanhamento, orientação acadêmica, duração e outras informações pertinentes deverá ser proposta [...pelos departamentos envolvidos] em articulação com a Comissão Permanente de Reestruturação do Curso, e posteriormente submetida à apreciação e deliberação do Colegiado de Curso, até seis meses antes de seu início. (PPP/Curso de Ciências Sociais UFRN/Cadastro de Atividade).

Em vias da aproximação da implementação das ACCs no Curso, sem que, em contrapartida, os departamentos envolvidos (Antropologia e Ciências Sociais) tivessem começado a trabalhar na elaboração de suas propostas específicas para tais atividades, no segundo semestre de 2006, aceitei prontamente o convite de participar do corpo de professores tutores da Atividade Integrada de Educação e Cidadania do Departamento de Saúde Coletiva da UFRN, conhecida por Programa SACI, apostando que com esta participação, além de contribuir para o Programa, eu poderia trazer subsídios para nossos projetos de ACC, uma vez que se tratando de disciplina em formato de extensão universitária, projeto que, ao lado do da UFBA, serviu de inspiração para construirmos nossa concepção de ACC no PPP do Curso. Segundo Toscano (2006), tal atividade vem se constituindo uma “[...] experiência de flexibilização curricular nos Projetos Político Pedagógicos (PPPs) dos cursos do Centro de Ciências da Saúde (CCS) [...]” (p.116). Durante todo o segundo semestre letivo de 2006, participei da experiência, e com base nela é que discutirei a pertinência deste tipo de prática educativa na formação de cientistas sociais (bacharéis e licenciados).

O Programa Saúde e Cidadania (SACI)

O Programa SACI iniciou suas atividades no segundo semestre letivo de 2002, sendo operacionalizado na burocracia acadêmica, através de seu cadastro como disciplina complementar oferecida pelo Departamento de Saúde Coletiva aos cursos da saúde que podem dispor de docentes para compor o quadro de professores-tutores. Há certa mudança na oferta da disciplina/atividade de semestre a semestre, em função da maior ou menor disponibilidade de tempo dos professores-tutores envolvidos. A saída, mesmo que temporária de um professor-tutor, sem ter quem o substitua, pode acarretar em fechamento de vagas para os alunos da área desse professor, pois geralmente a abertura de vagas para um curso está condicionada à disponibilidade de professor da área para exercer a função de tutor. Na prática, para cada professor-tutor de um determinado curso participante do Programa SACI, abre-se quinze vagas para alunos do curso de graduação oferecido pelo mesmo (ex: um tutor do Departamento de Odontologia possibilita a abertura de quinze vagas para alunos do Curso de Odontologia).

Esta situação desconfortável é fruto de uma estruturação baseada mais no comprometimento de docentes, que abraçam a proposta, do que propriamente no reconhecimento institucional como um todo quanto à importância da disciplina/atividade para a formação cidadã do estudante universitário. O que deixa o Programa SACI bastante fragilizado, sofrendo semestre a semestre o perigo de ter que cancelar turmas de várias áreas da saúde, em que tradicionalmente tem atuado, o que já aconteceu com Psicologia, por exemplo.

No SACI, a organização das atividades é feita através de grupos interdisciplinar e multiprofissional (GIMs), compostos de dois tutores por turma. O Programa conta ainda com uma coordenação e assessoria pedagógica. O tutor é geralmente um professor de departamento acadêmico ligado à área da saúde ou um profissional da saúde exercendo funções em unidade de saúde de bairros da Zona Oeste de Natal, cobertos pelo Programa. Pode ainda ser ocupado por um estudante de pós-graduação - na condição de estágio docente -, desde que tenha outro tutor na qualidade de professor de departamento acadêmico compartilhando a responsabilidade da turma².

A função do tutor é “[...] mediar e facilitar o processo de reflexão sobre os problemas de saúde [e cidadania] identificados nos bairros, para juntos planejarem e executarem atividades voltadas para a atenção à Saúde das comunidades” (Toscano, 2006, p.138). Cada conjunto de dois tutores “[...] se responsabiliza pela formação de uma turma com até 15 (quinze) alunos [...] sendo formada com pelo menos três alunos de cada curso [...]” envolvido (Toscano, 2006, p.139).³

Segundo documento do Programa SACI, a metodologia busca priorizar a problematização e “[...] estabelece o papel do professor como orientador e facilitador do

² Em casos excepcionais, uma turma SACI pode funcionar com somente um professor-tutor, mas, dadas as condições diferenciadas do trabalho extensionista, recomenda-se que funcione com dois professores.

³ A limitação de quinze alunos por turma também se dá em razão do caráter extensionista da disciplina, o que implica em acontecer dentro de unidades de saúde e outros equipamentos sociais sem condições adequadas para o trabalho pedagógico, além de praticar atividades cuja realização fica impossibilitada em grupos maiores, tais com a visita de exploração do bairro, o levantamento exploratório do perfil socioeconômico, cultural e de saúde da população do bairro, realizado através da aplicação de questionário aos passantes de suas ruas e nas casas.

processo ensino-aprendizagem [... propondo-se a] aliar elementos explorados na observação da realidade em estudo e na interlocução com os sujeitos da pesquisa à reflexão de caráter teórico capaz de desconstruir preconceitos e interpretações superficiais” (Programa SACI, 2006).

O SACI conta com 60 horas de carga horária, sendo que apenas umas 12 delas são realizadas em espaços propriamente acadêmicos logo no início da atividade; as demais acontecem na unidade de saúde da comunidade, que será objeto de estudo e, por vezes, de intervenção educativa por parte dos alunos. Estas doze horas em espaços acadêmicos iniciais são realizadas com a presença de todos os alunos matriculados na disciplina/atividade, de vários cursos da saúde, e também de todos os tutores do Programa no respectivo semestre, todos juntos num auditório. Em 2006.2, foram 90 alunos matriculados, formando seis turmas de 15 alunos, distribuídas por seis bairros de Natal, envolvendo doze professores tutores. O objetivo destes grandes encontros é o de socializar os alunos para o novo tipo de experiência universitária que os esperam e sensibilizá-los para atuar como problematizadores e interventores sociais no campo da saúde pública. Estes encontros de todos os envolvidos no SACI acontecem durante três semanas seguidas. Nesta fase inicial, é quando é explicado ao aluno o sentido formador desta prática extensionista e a metodologia de ensino-aprendizagem adotada, entre elas o portfólio individual escrito semanalmente. Além de um instrumento de avaliação processual da aprendizagem do aluno ao longo do processo, o portfólio tem se revelado eficaz também para trazer elementos à avaliação do trabalho dos sacitutores, da pertinência dos textos estudados e das práticas realizadas no bairro. Neste primeiro contato com o Programa SACI, os alunos são levados a problematizar a relação entre Saúde e Cidadania e tomar ciência dos problemas de saúde mais significativos que afetam a população da cidade de Natal, procurando mostrar-lhes o caráter sistêmico dos mesmos. Para este trabalho inicial, são convidados professores e profissionais para apresentar e debater o problema.⁴

⁴ A título de ilustração, em 2006.2, na função de ministrantes dos conhecimentos que estavam sendo veiculados, além de professores do Programa SACI, participaram destas sessões uma promotora da saúde do Ministério Público, uma pesquisadora ambiental sobre a cidade de Natal e a presidente da ONG Natal Voluntários.

Só após esta etapa é que os alunos dos diversos cursos de saúde são distribuídos em turmas e definidos os bairros para os quais serão destinados, devendo haver no mínimo três alunos por curso em cada turma. A cada um destes grandes encontros do Programa SACI, os estudantes vão ficando cada vez mais ansiosos para vivenciar a experiência no seio das comunidades onde as aulas acontecerão.

Desta maneira é que se formam turmas interdisciplinares de estudantes, todas funcionando às quintas-feiras pela manhã, horário que todos os cursos envolvidos precisam deixar disponíveis os alunos para que possam cursar a disciplina/atividade SACI. Cada turma organizada é então distribuída num bairro da Zona Oeste de Natal. O objetivo é que a atividade aconteça sempre dentro da unidade de saúde do bairro, mas, devido à sua inapropriação para o adequado trabalho de ensino, nem sempre isso acontece, havendo casos em que a turma se reúne em outros locais do bairro, como creche, escola, ou outro equipamento social que ofereça colaboração.

Os encontros nas unidades de saúde acontecem semanalmente. Geralmente são abertos com a discussão de textos indicados para leitura. Posteriormente é realizada alguma atividade “de campo”, entre elas, a conversa informal com a equipe de saúde da unidade, o passeio exploratório pelo bairro, a visita aos seus equipamentos sociais, e o levantamento diagnóstico do perfil da clientela de saúde, através da aplicação de questionário com moradores que passam nas ruas ou mesmo em suas casas. Estas explorações são sistematizadas pelos alunos e discutidas na turma sob a orientação dos professores-tutores.

Por fim, após todo o conhecimento que é produzido sobre a situação socioeconômica, cultural e de saúde do bairro e de seus moradores, a turma é orientada, pelos tutores, a escolher um problema social a enfrentar através de um projeto educativo de intervenção social, que dura uma ou duas sessões de aula. Este projeto pode ser voltado para um problema específico de um equipamento social determinado ou voltar-se a um tema problema para todo o bairro, como foi o caso, por exemplo, da questão do lixo ou da poluição ambiental.

Em Monte Líbano, comunidade onde participei, como professora-tutora, já há alguns semestres, as turmas do SACI costumam escolher equipamentos sociais de educação

(creches e escolas) para objeto de sua intervenção educativa. Em 2006.1, escolheram uma creche para trabalhar duas temáticas: 1) a orientação sexual para o uso de métodos contraceptivos e para a proteção contra as doenças sexualmente transmissíveis, junto às mães das crianças; 2) a alimentação saudável e higienização bucal, diretamente com as crianças. Para tanto, no trabalho de intervenção, que durou uma única sessão, foram realizadas palestras com as mães e atividades lúdicas e recreativas com as crianças. Como previsto no programa da disciplina/atividade, todo o processo foi planejado anteriormente e formulado em projeto específico, sendo este apresentado anteriormente aos tutores para avaliação conjunta e para que estes procedessem a modificações, se julgassem necessário. Do mesmo modo, se deu o trabalho de levantamento exploratório através de aplicação de questionário, que contou com acompanhamento dos tutores e de um agente de saúde, desde a elaboração do instrumento de pesquisa até sua aplicação e posterior sistematização. O mesmo também se deu na visita exploratória do bairro.

Vê-se portanto que, na disciplina/atividade SACI, o estudante aprende competências e habilidades específicas que também podem ser solicitadas do profissional das ciências sociais – seja antropólogo, cientista político ou sociólogo – tais como: a problematização da realidade, a fim de construir um objeto de estudo e de intervenção social; a elaboração e aplicação de instrumento de pesquisa de campo (no caso, o questionário); a tabulação e sistematização de dados quantitativos; o exercício do trabalho etnográfico (no caso da visita exploratória); a elaboração escrita de um projeto de intervenção educativa e colocação do mesmo em prática; a elaboração de material escrito descritivo, crítico e reflexivo sobre a própria prática de estudante pesquisador (através do portfólio que alia experiência prática vivida em campo com os conteúdos estudados e discutidos em sala).

Podemos verificar isso com mais clareza quando tomamos como referência as competências e habilidades desejadas para o bacharel e para o licenciado do Curso de Ciências Sociais da UFRN::

[Para o bacharel:] “1. elaboração e execução de projetos de pesquisa no campo das ciências sociais; 2. elaboração e condução de projetos de intervenção social; [...] elaboração de diagnósticos socioculturais [...]”. (PPP, Curso de

Ciências Sociais, UFRN, 2004, p.43). [Para o licenciado]: “[...] 2. ensino e condução de atividades escolares de temáticas transversais no campo das ciências humanas e sociais (tais como: sexualidade, meio ambiente, pluralidade cultural, direitos humanos, participação política, etc);, [...] 4. condução de atividades pedagógicas (oficinas, vivências, seminários etc) em instituições educacionais formais e informais; 5. formulação e desenvolvimento de atividades pedagógicas com jovens e adultos em situação de exclusão e/ou vulnerabilidade social; [...]”. (PPP, Curso de Ciências Sociais, UFRN, 2004)

Fazendo este contraponto entre o que se realiza na disciplina/atividade SACI e o que se espera do bacharel e licenciado de Ciências Sociais na UFRN, vemos que ela pode se constituir efetivamente numa estratégia pedagógica, não só para realizar na prática um pouco do projeto de universidade, que tem a extensão comunitária como um de seus pilares básicos, mas também para exercitar a aprendizagem de algumas competências e habilidades requeridas para o egresso da área.

Uma avaliação inicial da experiência de ensino do Programa SACI

A pretensão de avaliar a experiência da disciplina/atividade SACI nos põe à frente de duas ordens de questões a serem previamente esclarecidas por nós: a primeira diz respeito à definição de quais aspectos/dimensões serão objeto de nossa avaliação; a segunda, é relativa à pergunta sobre os princípios/pressupostos teóricos e metodológicos em que nos basearemos, ou seja, à pergunta sobre qual abordagem orientará esta nossa avaliação.

Resposta à primeira questão: definimos que nossa avaliação da experiência se daria no tocante à metodologia de ensino utilizada, bem como em relação ao sistema de avaliação de aprendizagem de caráter processual baseado no portfólio, no projeto e na intervenção social dos alunos.

O conteúdo dos portfólios é elucidativo da experiência nos aspectos objetivo e subjetivo. A escrita do mesmo, por parte dos alunos, implica em apresentar os conteúdos estudados na forma em que eles vêm à tona nos encontros semanais da turma, não só descrevendo o que

foi aprendido ou ficou por aprender, mas refletindo sobre o sentido objetivo e subjetivo dos conteúdos e práticas realizados no SACI.

Medeiros Jr. e outros (2004) analisaram quinze portfólios do ano de 2004 e, através da análise de conteúdo, construíram três categorias onde as falas podiam ser agrupadas: 1) convivência; 2) texto e contexto; e 3) reflexão e crítica.

Em “convivência” estão agrupadas falas que se referem ao SACI como oportunizador da construção de uma ação coletiva cooperativa, pautada no espírito de equipe e no respeito às diferenças, como ilustra a seguinte passagem de um portfólio:

[...] percebemos a importância do trabalho em equipe, partilhando-se dos mesmos objetivos e construindo um plano, o que facilita o alcance de uma meta. Por exemplo, na área da saúde um aspecto importante da prevenção é a informação, orientação, mobilização da comunidade na busca por eliminar as raízes do problema, a partir de uma dimensão individual, a técnica profissional, e uma dimensão coletiva, através de políticas [e] organização da comunidade. (Depoimento da aluna Abelha, Comunidade de Monte Líbano, 2006.2)

Em “texto e contexto”, encontram-se falas que dizem respeito à forma como o estudante relacionava os textos e os conceitos estudados com a realidade observada, numa atitude de criação contrária a da memorização de conteúdos arbitrários para os quais não consegue atribuir significação. O conhecimento resultante da experiência no SACI ocorreria “[...] com seu próprio desenvolvimento; o desenvolvimento do potencial humano e a vivência de valores humanos [...]”, como aparece nesta passagem:

Formamos um trio e lemos o texto chamado abrigo subterrâneo que pedia para salvarmos seis pessoas de um bombardeio. Tivemos que fazer escolhas difíceis (...) apesar de tratar-se de um texto, observamos que na vida faremos algumas escolhas e que nem sempre serão fáceis e justas [...] (Depoimento de aluna em portfólio apud MEDEIROS JR. e outros, 2004).

Em “reflexão e crítica”, estão dispostas falas relativas aos próprios limites do conhecimento na área da biomedicina e a importância da interação dos profissionais com o ambiente natural e social onde acontece a produção das condições de saúde da população. Entendo que esta interação pode produzir diálogo entre diferentes saberes, como o saber médico com os saberes da população, por exemplo, sobre a mesma manifestação de um fenômeno que afeta

a saúde para o qual a mera prescrição médica é impotente, pois seus condicionantes são de ordem econômico-social, ambiental, política etc. , como fica elucidado nesta fala de aluna:

Um dos fundamentos da medicina consiste em instruir a comunidade a fim de que a falta de higiene deixe de se constituir como causa das patologias. Contudo, isso perde sua eficácia quando as condições a que esta população está submetida , tornam-na incapaz de assim proceder. (Depoimento de aluna em portfólio apud MEDEIROS JR. e outros, 2004).

Estas três categorias analíticas construídas por Medeiros Jr. e outros (2005) em relação à metodologia do SACI nos permitem fazer um paralelo com alguns aspectos críticos apresentados nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNs) para o ensino da sociologia na escola média, que será a partir de agora objeto de nossas reflexões, tendo em vista que nos perguntamos sobre a pertinência deste tipo de prática educativa na formação de cientistas sociais que se tornam, em geral, professores de sociologia do ensino médio.

A avaliação da disciplina/atividade SACI em face de alguns pontos colocados pelas OCNs para a Sociologia

O texto das OCNs mostra, através da experiência histórica do ensino da sociologia no Brasil, que nem sempre a disciplina teve um caráter crítico e transformador como desejariam alguns ideólogos atuais, aparecendo até mesmo em alguns momentos como discurso conservador. E poderíamos acrescentar que ela nem tem o monopólio da formação cidadã. Em sendo assim, se não é uma questão só de conteúdos ou da forma como estes conteúdos são problematizados – quando são problematizados –, então parece que o que tem escapado por demais é a questão do processo de formação cidadã através daquilo que o documento denomina “vivência investigativa do estranhamento e da desnaturalização dos objetos de estudo”, o que, segundo ele, possibilitaria o “alargamento da visão da realidade”, e poderíamos completar usando Bourdieu (2001):

Através do sociólogo, agente histórico historicamente situado, sujeito social socialmente determinado, a História, ou seja, a sociedade na qual sobrevive,

volta um momento sobre si mesma, reflete a si mesma; e, através dele, todos os agentes sociais podem saber um pouco melhor o que são, o que fazem (p.30).

Assim, entendemos que o estranhamento e a desnaturalização aludidos no documento seriam princípios epistemológicos de produção de conhecimento para, na acepção de Bourdieu (2001), “dissolver as certezas práticas que se insinuam no discurso científico através dos pressupostos inscritos na linguagem ou das pré-construções inerentes à rotina do discurso cotidiano sobre os problemas sociais [...]” numa necessária “disposição rigorosamente crítica” do cientista social (p.36).

Nesta visão de um “racionalista aplicado” – tributário de Gaston Bachelard (BACHELARD, 1977, BOURDIEU et alli, 2000, BARBOSA, 2003) –, o estranhamento e desnaturalização começam pela problematização da realidade, ou seja, partindo da discussão teórica e dirigindo-a à realidade, como aparece neste depoimento encontrado em portfólio de aluna do SACI:

[A leitura do texto *Iniquidades em saúde no Brasil: nossa mais grave doença*] “nos mostra como a questão da saúde da população está relacionada intimamente com o grau de divisão das riquezas do país entre a sociedade. E que o mais importante não é o quanto uma nação é desenvolvida, mas como é sua distribuição de renda. (Depoimento da aluna Abelha, Monte Líbano, 2006.2)

Mas alguns depoimentos nos mostram que o estranhamento não se dá só a partir da teorização do problema social em pauta, mas do confronto entre realidades objetivas e subjetivas presentes no trabalho de contato do aluno do SACI com a realidade vivida pelos sujeitos estudados, cujas posições sociais diferem substancialmente daquelas do estudante pesquisador aprendiz, como verificamos nesta fala:

Todo o passeio exploratório para mim foi um grande choque. Na verdade eu já tinha visto famílias que vivem em situações precárias, como podemos observar pela TV, em reportagens, jornais. Mas foi uma sensação muito diferente, e também estranha, estar cara a cara com essa realidade, até então desconhecida. Pois uma coisa é saber que existem pessoas precisando de ajuda, vivendo sem o que é fundamental, e outra coisa é presenciar, estar lado a lado delas. Vivenciar isso foi realmente muito doloroso e triste. (Depoimento da aluna Abelha, Monte Líbano, 2006.2).

Mas, por vezes, este estranhamento de choque, diferentemente do trabalhado em sala de aula através de leituras, não é suficiente para evitar cair nas armadilhas das aparências,

tomando por verdadeiro o discurso dos sujeitos pesquisados sem estabelecer mediações críticas, quando então o estranhamento pode levar a uma relativização tal, a ponto de se perder a possibilidade de um ponto de vista mais amplo onde possa se ancorar algum discurso com pretensão científica, como, acreditamos, deveria ser o do aluno universitário. Vejamos o que segue:

[Discutimos o texto “Por que usar técnicas etnográficas no mapeamento”]. Esse texto afirma que devemos transformar nossos valores em “estranhos” e transformar em “familiar” aquilo que nos parece estranho à primeira vista, para que a observação seja feita de maneira correta. Entretanto, na realidade, o que o texto propõe é um pouco complicado de ser feito na prática, pois é natural que o contato com o “outro” cause um estranhamento por parte de quem observa. O que se deve fazer é uma relativização do lugar, dos costumes e das opiniões de cada um, respeitando, desta forma, as disparidades e mudando nossa concepção acerca do modo de vida que levamos e do que as outras pessoas levam. (Depoimento da aluna Borboleta, Monte Líbano, 2006.2).

Penso que, assim como ocorre na pesquisa social *stricto senso*, onde tanto o investigador como os sujeitos da pesquisa, os instrumentos, ferramentas, métodos e teorias mediam uma comunicação e um saber ali produzidos (BOURDIEU, 1989; 2000), no caso da pesquisa, enquanto dimensão do ensino, o processo não é diferente. Parece ser nesta linha de pensamento que as OCNs colocam com muita propriedade pois, no processo de ensino-aprendizagem, professor e aluno são pólos de uma relação educativa e constituem mediações de um processo de comunicação que produz saberes, não só conhecimentos disciplinares, mas valores, crenças, visões de mundo, éticas etc... o que também observamos em depoimento de aluna do SACI:

Às vezes reclamamos de tantas coisas, que nos falta isso e aquilo, qualquer coisa é motivo para nos deixar “para baixo”, tristes, desanimados, com raiva. Diante dessa realidade [vista no passeio exploratório] tudo se torna muito pequeno [...]. (Depoimento da aluna Borboleta, Monte Líbano, 2006.2).

(In)conclusões

Com estas formulações, penso que conceber uma atividade de ensino de graduação no formato de extensão comunitária leva necessariamente a perceber e problematizar as relações entre ensino/pesquisa/extensão para além do mero formalismo legal de sua indissociabilidade. Parece-me que há um pano de fundo mais amplo que precisa ser

enfrentado, que é a clássica – no entanto cada vez mais polêmica – relação entre conhecimento comum e conhecimento científico, em última instância entre ciência, educação e sociedade. Quando o texto das OCNs, para a sociologia, traz a perspectiva do estranhamento e da desnaturalização, esta é a discussão que está subjacente. Adicionalmente, colocam a necessidade de “tradução” ou adequação dos conhecimentos das ciências sociais a serem trabalhados na escola média em função das especificidades de sua clientela, totalmente diferenciada do público que está no ensino superior. Entendemos que também esta concepção de “tradução” esteja lidando com o mesmo pano de fundo, colocando-nos a pensar sobre o estatuto do conhecimento sociológico neste nível de ensino, se realmente podemos falar aí em ciência. Mas, se não podemos falar em ciência, de que tipo de conhecimentos estaríamos falando? Afinal, em que medida a universidade prepara formadores que não terão a cultura científica como base de seu saber a socializar? Se não se trata meramente de cultura científica, por que então deve ser socializada unicamente por profissionais credenciados/titulados pelas Instituições de Ensino Superior (IES)? São questões que levanto aqui sem a pretensão de respondê-las, até porque ainda não tenho respostas para elas, por enquanto; apenas trago-as como provocação, na tentativa de incitar que nos debrucemos mais sobre elas. A experiência da atividade extensionista comunitária do SACI nos leva a pensar que o contato direto com a realidade em estudo e seus sujeitos se constitui numa relação entre alteridades que podem ou não estabelecer um diálogo fecundo e criativo para produzir conhecimentos carregados de sentido não só para as ciências sociais *stricto sensu*, mas também para os próprios sujeitos estudados e para os estudantes que os estudam.

Eis um desafio a enfrentar, por isso precisamos trabalhar também no nível das questões teóricas, que ele nos impõe, em relação à construção do conhecimento no processo de ensino, especialmente em atividades extensionistas em comunidades. Adicionalmente, impõe-se ainda o desafio de construirmos a possibilidade de nossos alunos vivenciarem tais experiências, mesmo que erremos, se considerarmos que “o espírito científico é essencialmente uma retificação do saber, uma ampliação dos quadros do conhecimento. Ele julga seu passado histórico condenando-o. Sua estrutura é a consciência de suas falhas históricas. Cientificamente, pensamos o verdadeiro como retificação histórica de um longo

erro; pensamos a experiência com retificação da ilusão vulgar primeira”. (BACHELARD, 1977, p.112)

Inspirados nesta concepção bachelardiana de razão, a qual não reduz o racional ao lógico, nas ciências sociais podemos pensá-la como resultado de um embate fecundo entre duas alteridades, a dos estudantes que se põem a conhecer e a dos sujeitos que são por eles postos como sujeitos das vivências a conhecer. Mas se o saber a construir será *ruptura* (BOURDIEU et alli, 2000; BOURDIEU, 1989, 2001), *ruptura da ruptura* (SOUSA SANTOS, 2002) ou *diálogo* (EDGAR MORIN, 1996; ALMEIDA, 2002, 2004/2005) com o conhecimento comum, eis um ponto ao qual não nos poderemos furtar de discutir. Está feito o convite!

Referências

ALMEIDA, M. C. X. de. Reforma do pensamento e extensão universitária. In: LIBERALINO, N. (Org.) . *Reforma do Pensamento, Extensão Universitária e Cidadania. Síntese do XXVI Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Regional Nordeste*. Natal, UFRN/PROEX, abril 2002. p.13-54.

_____. Novos contextos das Ciências Sociais. *CRONOS*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Natal-RN, v.5/6, n.1/2, p. 137-145. jan./dez. 2004/2005.

BARBOSA, Elyana. Gaston Bachelard e o racionalismo aplicado. *Cronos*. Revista do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Dossier Gaston Bachelard. Natal-RN, vl. 14, n.1/2, p. 33-38.

ATIVIDADE INEGRADA DE EDUCAÇÃO SAÚDE E CIDADANIA – SACI. Departamento de Saúde Coletiva. Programa de Disciplina. Natal, 2006.1.

BACHELARD, G. *Epistemologia*. Trechos escolhidos. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Memória e sociedade. Difel, 1989. .

_____. *Lições da aula*. Aula inaugural proferida no Collège de France. São Paulo: Ática, 2001.

_____. CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, Jean-Claude. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. 2a. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MEDEIROS JR, A. ARAÚJO, M. D. ; ROCHA, V. M. da; GROSSI, T. R. M

. O portfólio como instrumento de avaliação do processo ensino-aprendizagem. *Annais do Congresso Internacional de Formação Continuada e Profissionalização Docente*. Resumos ampliados. Natal, 12 a 15 de jan. de 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. UFRN. CCHLA. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais em suas duas modalidades: bacharelado e licenciatura*. Natal, out. 2004.

_____. ORIENTAÇÕES CURRICULARES NACIONAIS. Sociologia na Escola Média.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. Vol. 1. 4ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 55-117.

TOSCANO, G. da S. *Extensão Universitária e Formação Cidadã: a UFRN e a UFBA em ação*. UFRN-CCHLA-Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Tese de Doutorado. Natal, 2006.