

PERCEPÇÕES E PROCESSOS EDUCATIVOS DECORRENTES DA PRÁTICA DA EXTENSÃO POPULAR

Tiago Zanquêta de **Souza** – UFSCar

Resumo

Neste artigo são apresentados os processos educativos decorrentes da prática da extensão popular desenvolvida por quatro alunas de Engenharia Ambiental de uma Universidade em Uberaba/MG, junto às crianças de uma escola pública do mesmo município. É resultado de uma inserção em campo, exigida por uma disciplina cursada no Doutorado, que está em andamento, que tinha como objetivo permitir a compreensão dos modos de educar-se, seja em espaços escolares ou não. A extensão popular, objeto da pesquisa e espaço da inserção, é aqui entendida como processo que coloca em diálogo os conhecimentos acadêmicos, escolares e os populares, com o objetivo de promover a transformação social, tendo como pano de fundo a educação ambiental popular, pensada para as terras latino-americanas. Por meio dessa prática, as alunas socializam o conhecimento acadêmico por elas apreendido e questionam e ressignificam os sentidos da *aula*, do *ser professor*, e propõem o *fazer e o pensar diferente e com*, na tentativa de buscar a transformação da realidade que é percebida como ecologicamente inadequada para sobrevivência das pessoas e de outras formas de vida.

Palavras-chave: Práticas Sociais. Processos Educativos. Extensão Universitária.

PERCEPÇÕES E PROCESSOS EDUCATIVOS DECORRENTES DA PRÁTICA DA EXTENSÃO POPULAR

Introdução

Este artigo foi elaborado com base nos resultados de uma inserção em campo, proposta como instrumento avaliativo de uma disciplina de Doutorado, em andamento. A proposta da disciplina estava atrelada à investigação dos processos educativos consolidados em uma prática social determinada, com vistas a possibilitar ao corpo discente em curso, melhor compreensão dos modos de educar-se ao longo de toda

trajetória da vida, seja em espaços escolares ou não. Tinha ainda a expectativa de buscar apreender de que forma se dá a influência de processos educativos consolidados em ambientes fora da escola, na apropriação do que se ensina e aprende dentro dela.

Nesse sentido, a disciplina encaminhou os/as discentes para o trabalho de pesquisa, ou seja, para a formação de pessoas-pesquisadores/as. Formação que aqui é entendida como processo contínuo, de constante partilha de experiências de vida, pautada no aprender a fazer junto, no respeito às diversidades e diferenças, na tentativa de colocar em diálogo diferentes leituras de mundo e de superar as diferentes formas de opressão e colonização historicamente instaladas na América Latina.

Como sugestão para a coleta de dados, foi proposta a construção de diários/notas de campo, que entendo como o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (BODGAN; BIKLEIN, 1994, p.150), o que pressupõe construções detalhadas, precisas e extensivas.

Pesquisadores/as envolvidos com a elaboração das notas devem ter coragem para não desistir antes de tentar fazê-las. A disciplina acadêmica é fundamental para o êxito do registro das observações, uma vez que até a memória pode ser disciplinada. É interessante lembrar que as notas de campo não “requerem tantas exigências como a generalidade dos textos escritos” (BODGAN; BIKLEIN, 1994, p.151). É possível exprimir um jeito muito particular de elaborar as notas de campo, e, por isso, justifica-se sua feitura até mesmo na primeira pessoa.

É interessante também que o/a pesquisador/a tenha, ao descrever, cuidado e delicadeza, citando as pessoas envolvidas no espaço observado em vez de “resumir o que elas dizem” (BODGAN; BIKLEIN, 1994, p.163). Os autores afirmam que o maior objetivo é propositadamente “tomar em conta quem são e como pensam, o que aconteceu no curso do estudo, e de onde é que as suas ideias surgiram. Eles dedicam-se a registrar estes aspectos de modo a conseguirem um melhor estudo” (BODGAN; BIKLEIN, 1994, p.167).

A prática social investigada é a da extensão popular, realizada por um grupo de quatro alunas estudantes de Engenharia Ambiental de uma universidade do município de Uberaba, regularmente matriculadas no sétimo período do curso/semestre letivo. O aporte teórico de que se serve o grupo para orientar suas ações educativas é o da Educação Ambiental Popular. Aqui, a extensão universitária é entendida como “um processo de transformação social, que liga a universidade à sociedade” (SERRANO,

2011, p.33) e que ainda interliga saberes, o popular, o escolar/científico, por meio de reuniões, que consistem da elaboração de planos, ações e estratégias de educação ambiental popular, para, em seguida, junto aos alunos da educação básica da escola municipal, da cidade de Uberaba/MG, criar, propor e executar outras, com vistas de colocar em diálogo os conhecimentos apreendidos na universidade com aqueles oriundos das experiências de vida, do cotidiano dos alunos da escola e das alunas universitárias em extensão.

Por meio da extensão popular as alunas conseguem socializar o conhecimento acadêmico por elas apreendido e, mais que isso, vão questionar e ressignificar os sentidos da *aula*, do *ser professor*, e propor o *fazer* e o *pensar diferente e com*, na tentativa de buscar a transformação da realidade que é percebida ecologicamente inaceitável para sobrevivência dos seres, humanos ou não.

1. Por que Extensão Popular e Educação Ambiental?

A lógica colonial se expressa pela distribuição desigual da riqueza, mas de maneira igual pelo domínio geopolítico da epistemologia. Está radicalizada desde o estabelecimento do sistema de classificação hierárquica em todas as esferas sociais até a supressão de economias e culturas existentes antes da chegada dos colonizadores (DUSSEL, 2000). Diante o que coloca Dussel (2000), faz-se necessário pensar uma educação ambiental voltada para a crítica e para a formação de homens e mulheres mais compreensivos e entendedores da realidade em que vivem.

Segundo Isabel Cristina de Moura Carvalho (2001, p.3)

uma primeira questão diz respeito ao significado do ambiental como qualificador da educação”. Outras correntes pedagógicas antes das EAs também se preocuparam em contextualizar os sujeitos no seu entorno histórico, social e natural. Trabalhos de campo, estudos do meio, temas geradores, aulas ao ar livre, não são atividades inéditas na educação. Estes recursos educativos, tomados cada um por si, não são estranhos às metodologias consagradas na educação como aquelas inspiradas em Paulo Freire e Piaget, entre outras. Assim, qual seria o diferencial da educação ambiental? O que ela nos traz de novo que justifique identificá-la como uma nova prática educativa?

Nessa perspectiva de buscar o novo, a Educação Ambiental Popular propõe-se como

uma educação que se nutre das grandes utopias educativas que assumem e promovem a função social e política da educação. A EPA¹ forma parte da pedagogia ambiental e pode ser também considerada em outras classes de pedagogia (do trabalho, cultural, política, etc.) (PERALTA e RUIZ, 2010, p.242).

Como se sabe, toda ação tem uma intenção educativa, princípios pedagógicos e metodológicos. Aprender a aprender a complexidade ambiental como núcleo da educação ambiental tem se tornado um desafio específico com dois componentes, que de acordo com Peralta e Ruiz (2010) são: em primeiro lugar, as estratégias de ensino-aprendizagem e práticas educativas e; em segundo lugar, a questão da complexidade ambiental, dimensão que é explorada somente após os anos 80 do século XX, na educação.

A educação ambiental compreende hoje em dia marcos ontológicos, epistemológicos, estratégias teóricas e práticas e métodos, técnicas e instrumentos. Pretendeu localizar as tendências educativas em função de sua posição ideológica e científica ante a natureza e a sociedade humana, encontrando distintas maneiras de definir os objetivos e modos de realizar a educação ambiental. Em relação à aprendizagem da complexidade ambiental pode-se afirmar que há mais certezas sobre como não consegui-la que respostas claras e precisas sobre o método e os instrumentos para alcançá-la (PERALTA e RUIZ, 2010).

A história da Educação Popular permite reconstruir seu processo cujo marco no Brasil se apoia nas propostas de Paulo Freire, que na década de 1960 se dirigiu ao desenvolvimento do método psicossocial das palavras geradoras em programas de alfabetização de adultos. Nesse período, definiram-se os condicionantes socioeconômicos e culturais aos quais responde a Educação Popular, empregando as categorias de opressão e marginalidade para valorizar, explicar e interpretar a situação dos oprimidos, os quais recebiam uma educação de má qualidade e útil principalmente para reproduzir as condições sociais imperantes (PERALTA e RUIZ, 2010).

De acordo com Oliveira (2008, p.1), por meio do que aponta Loureiro (2004) uma vertente conhecida como

Educação Ambiental transformadora começou a se configurar nos anos 80, pela aproximação entre pessoas envolvidas com a Educação Popular e instituições públicas do setor educacional, com militantes dos movimentos sociais e ambientalistas em especial, cuja atuação tinha como foco a

¹ O autor refere-se à Educação Popular Ambiental. Coloca o adjetivo Popular antecedendo ao Ambiental porque considera esse último de origem em movimentos sociais ambientais que sucedem aos movimentos da Educação Popular. Muito embora eu perceba que Educação Ambiental Popular está diretamente ligada a educadores ambientais que incorporam, em sua prática, a práxis Educação Popular, e não o contrário.

transformação societária e o questionamento radical dos padrões industriais e de consumo consolidados no capitalismo.

A Educação Ambiental Popular nasceu, então, como resposta a uma problemática ambiental identificada em realidades locais e regionais, fruto de educadores que contestavam a relação *opressor/oprimido* e a dominação social.

Paulo Freire, em “Pedagogia do Oprimido” (2005), permite o entendimento de que o ser humano não está fadado à relação entre opressor/oprimido. É o contexto socioeconômico e cultural que a determina, e é possível transformá-lo, mas somente com a condição de que cada ser humano e cada grupo social se transformem em sujeitos históricos e livres para pensar por si mesmos. A ênfase nas relações com a natureza e o desenvolvimento de práticas não depredadoras fica desde então assentada nas propostas do desenvolvimento alternativo. Dessa maneira, de acordo com Peralta e Ruiz (2010) foram sendo incorporadas experiências de Educação Popular, instaurando um novo paradigma das relações sociedade-natureza, que se expressaria com maior força a partir da década de 1990, quando foi assumido o ambientalismo político como referência geral para experiências de Educação Ambiental Popular.

Poderíamos dizer, numa primeira consideração, que o novo de uma EA realmente transformadora, ou seja, daquela EA que vá além da reedição pura e simples daquelas práticas já utilizadas tradicionalmente na educação, tem a ver com o modo como esta EA revisita esse conjunto de atividades pedagógicas, reatualizando-as dentro de um novo horizonte epistemológico onde o ambiental é pensado como sistema complexo de relações e interações da base natural e social e, sobretudo, definido pelos modos de sua apropriação pelos diversos grupos, populações e interesses sociais, políticos e culturais que aí se estabelecem. O foco de uma educação dentro do novo paradigma ambiental, portanto, tenderia a compreender, para além de um ecossistema natural, um espaço de relações sócio-ambientais historicamente configurado e dinamicamente movido pelas tensões e conflitos sociais (CARVALHO, 2001, p.3).

A Educação Popular e a Educação Ambiental se encontram, fundamentalmente, ao redor de temas como: a relação entre o conhecimento e o poder, a dimensão ética, o reconhecimento e a valorização de outros saberes diferentes da racionalidade científica convencional e a ênfase na democracia e na construção cidadã. Com esse encontro fortalece-se a perspectiva da Educação Ambiental Popular.

De acordo com Carvalho (2001, p.6), a Educação Ambiental está associada com a “tradição da educação popular que compreende o processo educativo como um ato político no sentido amplo, isto é, como prática social de formação de cidadania”. A Educação Ambiental Popular compartilha com essa visão a ideia de que a vocação da educação é a formação de sujeitos políticos, capazes de agir criticamente na sociedade.

O destinatário da educação nesta perspectiva são os sujeitos históricos, inseridos numa conjuntura sócio-política determinada cuja ação, sempre intrinsecamente política, resulta de um universo de valores construído social e historicamente. Nesta perspectiva não se apaga a dimensão individual e subjetiva, mas esta é vista desde sua intercessão com a cultura e a história, ou seja, o indivíduo é sempre um ser social.

A Educação Ambiental Popular, então, configura-se como um processo de formação contínuo, permanente e possível. Carvalho (2001) aponta que existem muitas experiências nesse campo que situam como sujeitos prioritários de uma ação educativa ambiental grupos e organizações populares. Nessa perspectiva, pode-se pensar a prática da extensão popular com os alunos de Engenharia Ambiental, a fim de reconhecer e identificar os processos educativos inerentes à essa prática, uma vez que prima pelo “enfrentamento da dicotomia educação/trabalho, pelo rompimento da dicotomia saber científico/popular, estabelecendo um novo patamar de construção do conhecimento envolvendo a universidade e a cultura da comunidade local” (SERRANO, 2011, p.38), e se configurando como instrumento metodológico para a transformação social.

2. A Extensão Popular e seus processos educativos

De acordo com Rosa (2011) existe duas formas de entendimento e compreensão do papel da extensão universitária: uma como uma via de mão única, na qual a universidade, ou seja, a academia, prestaria um serviço à sociedade; e a outra como via de mão dupla, em que se estabelece a partilha de conhecimentos e saberes populares e acadêmicos, desprezando ainda a pluralidade dessa relação existente. Uma terceira vertente, mais atual, vai na contramão dessas duas anteriores, ao propor que a extensão universitária se configura como alternativa para a construção plural das relações entre a academia e as classes populares, uma vez que permite repensar a relação entre a construção do conhecimento e suas finalidades sociais, ou seja, pensar no *como* é produzido e a *quem* serve.

A extensão universitária, aqui então adjetivada de extensão popular, ganha outro sentido, uma vez que é “mediada por sujeitos comprometidos com as transformações sociais e implicados na conquista de uma formação universitária e uma produção de conhecimentos mais próximos aos setores populares” (ROSA, 2011, p.49).

A extensão popular alimenta-se da crítica para o exercício de ações educativas. Nesse sentido, tem papel determinante, pois além de

superação do “senso comum”, também é propositiva. A extensão popular assume um ideário transformador, constituindo uma dimensão que vai além de um *trabalho simples*. Assumindo a crítica como pressuposto, envolvendo os setores populares e desenvolvendo atividades coletivas, a extensão popular, na área rural ou na área urbana, adquire a dimensão metodológica exposta, podendo ser caracterizada como *trabalho social útil*. Isso possibilita um avanço para além de vários receituários sobre a extensão, superando, por exemplo, as perspectivas de “mão única” e “mão dupla”. Extensão como trabalho social é criadora de produtos culturais. Tem origem na realidade humana e abre possibilidade de se criar um mundo, também, mais humano. É o trabalho social que transforma a natureza, criando cultura. Um trabalho social e útil, com explícita intencionalidade de transformação (MELO NETO, 2005, s/p).

A Extensão Popular, dessa forma, se constituiu e constitui como um espaço em que alunas de Engenharia Ambiental podem expressar, de maneira autônoma, o que estão aprendendo ao longo da jornada acadêmica, externando seus posicionamentos com relação às práticas docentes por elas percebidas e confrontando-os com o que pensam sobre elas, no *como pode ser*. Sendo profissionais em formação da área ambiental, e de engenharia, colocam-se nessa prática com a responsabilidade de colaborar para a mudança de hábitos que muitas vezes degradam o ambiente. Assumiram o compromisso social de trabalhar com crianças de uma escola por acreditarem e esperançarem, estar a partir delas, a construção de uma nova história, de um mundo mais equilibrado ambientalmente.

Essa consciência do *fazer junto* se aproxima à concepção popular de educação popular, que demonstra a emergência de uma concepção de educação comprometida com a construção de uma sociedade vinculada aos interesses das classes populares, no interior das experiências de organização e lutas populares, na **convivência**. Para a Maria Waldenez Oliveira (2009), o processo de afirmação da Educação Popular como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas, foi um processo lento e gradativo. Partindo das próprias bandeiras colocadas pelo pensamento liberal e das reflexões sobre os muitos episódios envolvidos nas diferentes lutas, foi, aos poucos, elucidando os limites das proposições do pensamento liberal em relação à educação e estabelecendo uma diferenciação teórica e política com as mesmas, tanto no âmbito das políticas educacionais, quanto no âmbito pedagógico, condenando a educação bancária.

Para Maria Waldenez de Oliveira (2009, p.312),

Na relação opressora da educação bancária, o elemento básico é a prescrição, ou seja, falar da realidade como algo alheio à experiência

existencial das pessoas, onde a sonoridade da palavra e o discurso domesticador dão o tom. Palavra quase sempre acompanhada de uma falsa generosidade, e que nunca a ultrapassa. Palavra alienada, pois reconhece a ignorância apenas no outro. Palavra alienante, pois nega a vocação para a humanização de todos os seres humanos e absolutiza a ignorância do outro, vendo nela a razão da existência do educador. Nessa educação, “o sujeito não se encontra mais no mundo que ajuda a reconstruir; nele, nesse mundo desumanizado, fica retido como objeto de outro sujeito: aliena-se” (Fiori, 1986, p. 7). A contradição educador-educando sequer está posta, pois se trata de relação entre ser e não-ser (Dussel, s/d), entre sujeito e objeto (Fiori, 1986), entre “ser mais” e “ser menos” (Freire, 1987).

Freire (2008) propõe abandonar a educação bancária, a qual transforma os homens e mulheres em “vasilhas”, em “recipientes”, a serem “preenchidos” pelos que julgam educar, pois acredita que essa educação defende os interesses do opressor, que trata homens e mulheres como seres vazios, dependentes.

Nesse sentido é que Freire (2008) sugere a defesa de uma educação por meio da conscientização, da desalienação e da problematização. Para Freire (idem), a Educação Popular e verdadeiramente libertadora, se constrói a partir de uma educação problematizadora, alicerçada em perguntas provocadoras de novas respostas, no diálogo crítico, libertador, na tomada de consciência de sua condição existencial. O grupo mostrou-se engajado a essa proposta de educação. Como ressalta Oliveira (2009)

A razão de ser da educação popular, da educação libertadora, diz Freire (1987), está no seu impulso inicial conciliador, na superação dessa contradição educador-educando. Na relação dialógica opõe-se a convivência autêntica à gregarização, a criadora à adaptação, atores a espectadores; busca-se ter opções ao invés de seguir prescrições (Freire, 1987). Já é notória a seguinte frase desse autor: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens se libertam em comunhão” (idem, *ibid.*, p. 52). Não se justifica numa relação pedagógica que nos aproximemos do outro como “quase coisas”, na pretensão de transformá-lo em ser humano, numa educação para eles e não com eles. Não há um *a posteriori* libertador que justifique um meio opressor ou uma visão do outro como objeto, ainda que inicial. Ambos são sujeitos do conhecimento da realidade e de sua recriação (OLIVEIRA, 2009, p.312).

Nesse mesmo sentido, Fiori (2014) afirma que o homem só se realiza enquanto sujeito a partir do momento em que ele assume a responsabilidade de seu próprio destino. Para ele o mundo é um grande teatro no qual o homem deve ser o protagonista de si mesmo. Só através da autonomia o homem se hominiza, do contrário sempre será um mero reprodutor do *eu* de outros homens e mulheres e um objeto das consciências dominadoras, europeias e distantes das nossas raízes latino-americanas.

Fazer história é para Fiori (2014) o próprio ato de autonomia e liberdade. Só uma educação realmente libertadora pode devolver ao sujeito sua autonomia de atuar ativamente no mundo. Mas a educação libertadora não pode ser uma educação formatada e entregue ao sujeito como um saber que se dá enquanto o outro apenas recebe passivamente, *seria alienação do mesmo jeito*. A verdadeira educação dá condições de o sujeito ser no mundo e produzir seu próprio conhecimento.

Para Fiori (2014), a consciência do mundo é autoconsciência histórica de si mesmo, é um saber-se fruto de uma cultura, de uma época e de um mundo. Toda consciência do mundo implica na autoconsciência da própria personalidade. A esse respeito, o autor ainda ressalta que no processo de tomada de consciência do mundo, é primordial que o sujeito se distancie de si mesmo para se ver enquanto ser atuante desse mundo, latino-americano. Nesse momento de distanciamento, ele será capaz de ver o mundo pelo seu reverso, em suas raízes e em sua verdade.

Mas não basta conhecer o mundo ou se apropriar da cultura. Isso seria tão somente a reprodução do mesmo. Aprender não deve ser apenas receber, repetir e ajustar-se. Pelo contrário, Fiori (2014) defende o oposto; para o autor, a verdadeira aprendizagem deve promover no sujeito a capacidade de recriar e desadaptar-se dos padrões. O processo cultural deve ser dinâmico, em um constante fazer-se e refazer-se, caso contrário é reprodução de cultura morta.

A bravura de dizer a própria palavra reflete a coragem de se impor e de se fazer presente no mundo. A grande aventura do homem e da mulher não é ser uma cópia do mundo, mas um sujeito capaz de atuar no mundo, transformando-o e contribuindo ativamente para a continuação de sua história. Nisso consiste o grande desafio do oprimido: deixar de viver a verdade que lhe foi imposta para tomar posse de si mesmo enquanto sujeito capaz de autoproduzir-se.

No entanto, Fiori (2014) adverte que a cultura popular não deve ser extensão da cultura erudita, a autêntica educação popular deve ser feita pelo povo, e não para o povo. Isso por que a dominação também se disfarça em cultura erudita que, desde sua eminência, pretende dizer a palavra libertadora do povo e orientadora de sua cultura. A cultura popular é um processo global, no qual os intelectuais devem renunciar ao seu mandarinato para serem, tão-só, os participantes de uma ação cultural comum.

Fiori (2014) ainda comenta que o saber nunca devia ter sido institucionalizado nas escolas e nas universidades, pois isso foi um mecanismo de alienação; defende o ideal de uma sociedade que por si só fosse uma grande escola. Ele convida o povo

através da colaboração participativa e intersubjetiva, a lutar pela transformação da realidade onde o saber popular vigora sobre os saberes mistificadores.

Freire (2008) aprofunda a questão afirmando que o medo da liberdade, impresso nos oprimidos ao longo de sua vida, os leva a assumir mecanismos de defesa e, “através de racionalizações, escondem o fundamental, enfatizam o acidental e negam a realidade concreta” (FREIRE, 2008, p. 112). Assim, sua tendência é ficar na periferia dos problemas evitando o confronto com ele. O grupo de alunas que faz a extensão popular elege os problemas ambientais como pano de fundo para discussão e promoção de mudanças da realidade de crianças de uma escola pública, da cidade de Uberaba. Não porque o grupo se coloca como mais competente para tratar do assunto, mas como possibilidade de colaborar para a construção da diferença. Por isso, de acordo com Oliveira (2009, p.313), é necessário buscar por postura que dê condições ao diálogo, que

[...] pressupõe a visão do outro como sujeito, a compreensão de que os saberes da população “são elaborados sobre experiência concreta, sobre vivências distintas daquelas do profissional”, sendo, portanto, saberes apenas diferentes, mas não inferiores (VALLA, 1998, p. 14). Este reconhecimento do outro como sujeito e da ação que ele conduz implica um respeito pelos saberes de experiência.

Dessa forma, existe a necessidade de não subestimar ou negar os saberes de experiência feitos. Negar o saber popular é tão contestável quanto sua mitificação, quanto sua exaltação, natureza (OLIVEIRA, 2009, p.313).

É importante destacar que, como coloca Freire (2007), o ato de estudar está atrelado a essa prática. Não esquecendo de que, estudar, é também um trabalho, que demanda de quem estuda, um olhar aprofundado sobre o que trata o autor, de modo a estabelecer com ele um diálogo que permita o pleno entendimento do que é abordado. É um processo que pode ser “duro”, “penoso” e difícil. Que demanda tempo. E para esse entendimento, é necessário humildade e exercício crítico, de modo a questionar (refletir) e a relacionar (refletindo) o que se estuda à realidade em que vive. Desse modo, se é possível recriar, reinventar e reescrever, transformar, aprender. A disciplina, a curiosidade, o compromisso e a recorrência a outras fontes bibliográficas que ajudam o estudante no entendimento de um texto também se fazem necessárias para o bom desempenho do ato de educar.

Para Dussel (2001) faz-se necessário resgatar o ser dos comportamentos assumidos pelos povos latino-americanos em suas lutas de resistência e libertação: as

lutas dos índios, dos negros, dos operários e dos lavradores, das mulheres e de todos os grupos discriminados. Todas essas lutas ensinam importantes lições de fraternidade, de prática da justiça, de exercício do poder, de cooperação, de educação comunitária e de sabedoria compartilhada. O problema ambiental, não é então, por exemplo, a “sacolinha” ou o “copinho de plástico”, mas reside no campo da educação das pessoas, na forma como historicamente construíram a sua realidade, saiu em busca de atividades e interações que incitavam a reflexão, o aprendizado coletivo, a valorização dos diferentes saberes e a do diálogo possível entre esses.

Enrique Leff (2010a) corrobora com esse pensamento, quando aponta que a problemática ambiental é de caráter eminentemente social, gerada e atravessada por um conjunto de processos sociais. Segundo esse mesmo autor e Santos (2010), os estilos de desenvolvimento e a ordem econômica mundial hegemônica, reforçam práticas opressoras que tem como pano de fundo uma ciência racionalizada. A conexão entre o social e o natural limitou-se ao “propósito de internalizar normas ecológicas e tecnológicas às teorias e às políticas econômicas, deixando à margem a análise do conflito social e o terreno estratégico do político” (LEFF, 2010a, p.111) que permeiam o campo ambiental.

A crise da modernidade, então, econômica e epistemológica, exige profundas reflexões sobre as práticas pedagógicas vigentes de modo a questionar a validade e as bases conceituais e operativas que propõem um desenvolvimento que desconsidera ainda diferentes cosmovisões e modos de vida (LEFF, 2010b). É necessário, para isso, elaborar estratégias educativas em favor da promoção “de movimentos cidadãos e populares, com o propósito de transformar as atuais tendências do desenvolvimento não sustentável” (PERALTA e RUIZ, 2010, p.241).

E esses movimentos incitam o ato de educar, que é inerente à convivência humana. As pessoas se educam ou “deseducam” a partir da convivência que tem umas com as outras e com o próprio espaço onde vive. Se conviver é compartilhar experiências, como coloca a professora Maria Waldenez Oliveira (2009), é por meio dessa convivência que se vai “ensinando e aprendendo”. E nesses espaços, estão as crianças, e com elas se convive. Uma convivência que, muitas vezes, invisibiliza, oprime e exclui.

Seria interessante que as crianças já nascessem “sujeito contextualizado”, ou seja, que nas relações entre seus pares e com os adultos, houvesse o diálogo para a horizontalidade, o respeito às diferentes experiências, para que, de fato, o protagonismo

seja mútuo. As crianças não poderiam se tornar depósitos de desejos dos adultos, muito embora pareça ser cultural e histórico os desejos dos pais se manifestarem na e para a criança. Uma vez que o olhar sobre elas é o de inferioridade, parece tornar-se natural que as crianças sejam depositárias desses desejos paternos e maternos. E como o ser humano é inacabado e na convivência existe a partilha de experiências, a partilha da vida, não justifica esse olhar desumanizador.

Esse fato permite questionar se realmente a escola educa e se nos educamos. Se esses espaços, escolares, não desumanizam ou deseducam. A proposta da educação ambiental popular, por exemplo, aparece na tentativa de humanizar, de retomar o diálogo, de dar vez e voz àqueles que são historicamente oprimidos. A formação da criança, a partir da amorosidade, da afetividade, do respeito, da partilha de vida, de saberes, pode garantir, evidentemente, a saída da situação de opressão (DUARTE et al., 2013).

Por meio do diálogo se constrói novos conhecimentos, aprende-se a ver o cotidiano de uma maneira diferente. Existem, dessa forma, diferentes maneiras de tornar o diálogo multicultural presente também em outros momentos da vida.

Assim, pode se dar a prática social da extensão popular, uma vez que o sujeito, na luta pelo vir a ser homem e mulher, deve “agora” conquistar a propriedade sobre si mesmo e sobre sua história: O ser do homem só é verdadeiramente pessoa enquanto dono do seu destino, enquanto capaz de consciente e livre auto-determinação. Não se trata, apenas, de escolher; trata-se de dominar-se e realizar-se — não só de liberdade inicial, mas liberdade de autonomia.

Autonomia essa que pode ser conquistada a partir do momento em que a relação entre opressão/oprimido se vê enfraquecida diante o entendimento e a compreensão da realidade em que vive. Realidade latino-americana. Pois,

em outras palavras, a ideia de que o mundo europeu conteria o que de mais perfeitamente humano existe, imperava e impera. Por isso, todos que estivessem fora dele, deveriam se converter o mais próximo possível a seus ideais e ideias, para serem admitidos e reconhecidos entre as elites, hoje, constituídas, pelos descendentes ou representantes daqueles invasores e colonizadores de territórios e mentes (OLIVEIRA; GONÇALVES e SILVA, 2014, p.50).

Distanciando-se do objeto, o sujeito tem a oportunidade de ver como ele vive e como o mundo atua sobre sua consciência, e ao observar o mundo que lhe constituiu, o sujeito vai se re-descobrir enquanto presença significativa desse mundo. E “para reconhecer as raízes e valores latino-americanos, é preciso fazê-lo como alguém que faz

parte da América Latina e não como um curioso que olha de fora” (OLIVEIRA; GONÇALVES e SILVA, 2014, p.51). Para isso, precisa-se abandonar a postura historicamente construída no individualismo para se colocar na “perspectiva das comunidades a que se pertence e que fecundam nossas identidades” diversas.

A comunidade, nessa perspectiva assim como na dos povos originários da América Latina, é constituída pelo encontro das pessoas umas com as outras e também pelo seu encontro com o ambiente que as circunda, ou seja, a natureza, as sociedades com as diferentes culturas e histórias daqueles que as compõem (OLIVEIRA; GONÇALVES e SILVA, 2014, p.51-52).

A Extensão Popular então, traz a tentativa de reconhecer na vida e nos pensamentos desses povos originários, formas outras de viver e de *bem-viver*², de *vida boa*. Esse é o pano de fundo que sustenta a prática social da extensão popular, que também está atrelada ao perfil de formação do Engenheiro Ambiental, que é o de identificar e resolver problemas de planejamento e de gerenciamento ambiental, considerando os aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, apto a assimilar e desenvolver novas tecnologias em atendimento às demandas da sociedade.

O grupo que constituiu a prática estava no movimento de questionar e ressignificar os sentidos da *aula*, do *papel* e da *identidade*³ do ser professor. *Papel* que o grupo entende como o de colaborar para a mudança, para enxergar a realidade utilizando-se de outras lentes, que superam o que o cotidiano esconde e oprime. Quanto à *identidade*, esta é forjada a partir do diálogo entre diferentes leituras de mundo, enraizadas em solos latino-americanos. E, quanto à *aula*, entendem o momento de encontro para *fazer, ser e estar juntos*, construindo conhecimento, partilhando a vida.

A prática social da extensão popular exigia também um esforço quanto ao *estudar*. O grupo, para propor e pensar atividades para o projeto, sentiu por muitas vezes, necessidade de aprofundamento teórico com relação ao que propunha desenvolver. É possível perceber então, como coloca Freire (2007), que o grupo pensa o ato de estudar como também um trabalho, que demanda de quem estuda, um olhar aprofundado sobre o que trata o autor, de modo a estabelecer com ele um diálogo que permita o pleno entendimento do que é abordado. É um processo que pode ser “duro”,

² O bem viver andino visa uma ética da suficiência para a toda a comunidade e não apenas para o indivíduo. Pressupõe uma visão holística e integradora do ser humano inserido numa grande comunidade terrenal que inclui, além do ser humano, o ar, a água, os solos, as montanhas, as árvores e os animais, o Sol, a Lua e as estrelas; é buscar um caminho de equilíbrio e estar em profunda comunhão com a energia universal, que se encontra na Terra, com as energias do universo e com Deus (BOFF, 2012, p.62).

³ Identidade e papel docente que estão compreendidos no que entendemos por ser professor.

“penoso” e difícil. Que demanda tempo. E para esse entendimento, é necessário humildade e exercício crítico, de modo a questionar (refletir) e a relacionar (refletindo) o que se estuda à realidade em que vive. Desse modo, se é possível recriar, reinventar e reescrever, transformar, aprender. A disciplina, a curiosidade, o compromisso e a recorrência a outras fontes bibliográficas que ajudam o/a estudante no entendimento de um texto também se fazem necessárias para o bom desempenho do ato de educar.

Referências

BODGAN, Roberto; BIKLEIN, Sari. Notas de Campo. In: BODGAN, Roberto; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994, p.150-175.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade: o que é: o que não é**. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Qual educação ambiental? Elementos para um debate sobre educação ambiental popular e extensão rural. **Revista Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.2, n.2, abr/jun, 2001.

DUARTE, C.; SOMMERHALDER, A.; SANTOS, C. M. dos.; JOLY, I. Z. L. Brinquedos nas práticas de musicalização com crianças. In: SERPA, A.; PÉREZ, C.; SILVESTRI, M. (Orgs.). **Infâncias e brinquedos de ontem e hoje II**. Rio de Janeiro: Editora da UFF, 2013, p. 1-14.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Europa, modernidad y eurocentrismo. In: _____. **Hacia una filosofía política crítica**, 2001, p. 345-358.

FIORI, E. M. Conscientização e Educação. In: BRASIL. Ministério da Saúde. II **Caderno de educação popular em saúde**. Brasil: Ministério da Saúde, 2014, p. 55-72.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

_____. Considerações em torno do ato de estudar. In: FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a liberdade**. Petrópolis RJ: Paz e Terra, 2007, p.9-13.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. **Discursos Ambientais**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

MELO NETO, José Francisco de. Extensão popular – valores éticos para uma cultura política pela extensão universitária. 2005. In. **VIII Congresso Ibero-Americano de extensão universitária**. Navegar é preciso... Transformar é possível. [evento na internet]. 2005; Rio de Janeiro, Brasil. [Acesso em 02 de Nov. 2014].

OLIVEIRA, Haydée Torres de. Popular education and environmental education in Latin America: converging path and aspirations (no prelo). In: González-Gaudiano, E. & Peters, M. **Handbook of environmental education**. Amsterdam, Sense Pub., 2008.

OLIVEIRA, Maria Waldenez. Pesquisa e trabalho profissional como espaços e processos de humanização e de comunhão criadora. **Cadernos CEDES** (Impresso), v. 29, n. 79, p. 309-321, 2009.

OLIVEIRA, Maria Waldenez; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; GONÇALVES JUNIOR, Luiz; MONTRONE, Aínda Victória Garcia; JOLY, Ilza Zenker Leme. Processos educativos em práticas sociais: reflexões teóricas e metodológicas sobre pesquisa educacional em espaços sociais. **Anais da 32ª Reunião da ANPED**, 2009.

OLIVEIRA, M.W. de.; GONÇALVES e SILVA, P.B. Leituras de artigo de Fiori, com a intenção de despertar outras leituras. In: BRASIL. Ministério da Saúde. II **Caderno de educação popular em saúde**. Brasil: Ministério da Saúde, 2014, p. 49-54.

PERALTA, Joaquim Esteva; RUIZ, Javier Reyes. Educação popular ambiental. Para uma pedagogia da apropriação do ambiente. In. LEFF, Enrique. **A complexidade ambiental**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSA, Isaquiel Macedo da. **Educação popular, integralidade e formação em enfermagem no cenário da extensão universitária**. [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-graduação em Enfermagem, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SERRANO, Rossana Maria Souto Maior. As tensões na universidade e as pretensões da extensão universitária popular. In. BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida; PALHANO, Tânia Rodrigues. **Educação, Extensão Popular e Pesquisa: metodologia e prática**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011.