

**UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROJETOS SOCIAIS DESENVOLVIDOS EM UNIVERSIDADES DA CIDADE DE
SÃO PAULO: MAPEAMENTO E ANÁLISE.**

LIGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI

**SÃO PAULO
2012**

LIGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI

**PROJETOS SOCIAIS DESENVOLVIDOS EM UNIVERSIDADES DA CIDADE DE
SÃO PAULO: MAPEAMENTO E ANÁLISE.**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação sob orientação da Prof^ª. Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn.

SÃO PAULO

2012

Vercelli, Ligia de Carvalho Abões.

Projetos sociais desenvolvidos em universidades da cidade de São Paulo: mapeamento e análise./ Ligia de Carvalho Abões Vercelli. 2012. 276 f.

Tese (Doutorado) – Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2012.

Orientador (a): Profa. Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn

I. Universidade. 2. Projetos Sociais. 3. Compromisso Social. 4. Responsabilidade Social. 5. Educação Não Formal. 6. Cidadania.

I. Gohn, Maria da Glória Marcondes

CDU 37

**PROJETOS SOCIAIS DESENVOLVIDOS EM UNIVERSIDADES DA CIDADE DE
SÃO PAULO: MAPEAMENTO E ANÁLISE**

Por

LIGIA DE CARVALHO ABÕES VERCELLI

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação sob orientação da Prof^ª. Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn.

Presidente: Maria da Glória Marcondes Gohn, Dra. - UNINOVE

Membro: Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, Dra. - UNICAMP

Membro: Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, Dra. – UNITAU

Membro: Angela Maria de Randolpho Paiva, Dra. – suplente - PUC-RJ

Membro: José J. Queiróz, Dr. - UNINOVE

Membro: Ester Buffa, Dra. - UNINOVE

Membro: Marcos Antônio Lorieri, Dr. – suplente – UNINOVE

Dedico este trabalho ao meu marido Roberto, aos meus filhos Daniel e Bruno, à minha nora Alessandra, aos meus pais Alfredo e Maria Thereza (in memorian) e a mais nova integrante da família, esperança de um futuro melhor, minha neta Giulia.

Agradecimentos

Foram muitas as pessoas que compartilharam comigo as dúvidas e as angústias desta trajetória e me ajudaram na realização deste trabalho. Em especial agradeço:

À Universidade Nove de Julho - UNINOVE pela concessão de bolsa integral para a realização desta pesquisa.

À minha orientadora Prof.^a Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn, que, com paciência, atenção, cuidado e sabedoria, acompanhou a execução deste trabalho.

À Prof.^a Dra. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira, que, no exame de qualificação, teceu de maneira muito respeitosa, importantes críticas para a melhoria do meu trabalho.

À Prof.^a Dra. Angela Maria de Randolpho Paiva, que conheci no Colóquio de pesquisa da UNINOVE e que, prontamente, aceitou participar como suplente da banca de defesa.

Ao Prof. Dr. José J. Queiróz, do qual tive o privilégio de ser aluna desde o mestrado e que, no exame de qualificação, apontou, de forma carinhosa, críticas valiosas para a melhoria do meu trabalho.

À Prof.^a Dra. Ester Buffa, com a qual tive a oportunidade de conviver e aprender desde o mestrado e que, carinhosamente, aceitou ser membro da banca de defesa.

À Prof.^a Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon, que aceitou participar da banca de defesa.

Ao Prof. Dr. Marcos Antônio Lorieri, do qual tive o privilégio de ser aluna desde o mestrado e que, carinhosamente aceitou ser suplente da banca de defesa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, que, com toda sapiência, colaboraram com a minha formação durante a realização dos créditos.

Aos discentes da PUC-SP que participam dos projetos sociais estudados e aos alunos da UNINOVE que, gentilmente, aceitaram colaborar como sujeitos da pesquisa.

Aos gestores do Escritório Modelo e do Projeto Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP, do Núcleo de Práticas Jurídicas e do projeto Ler e Escrever da UNINOVE por concederem entrevistas explicando o funcionamento dos projetos.

Aos usuários dos projetos sociais pesquisados que aceitaram participar da pesquisa, fornecendo dados importantes sobre o seu funcionamento.

Ao colega Leandro Proença, que conheci durante o doutoramento e que me auxiliou, ora enviando dados sobre meu trabalho, ora em traduções de resenhas.

À colega de trabalho Niuza Barone Peres, que, gentilmente, colaborou na tradução do resumo desta tese.

À colega de trabalho Rosilei Teixeira que, gentilmente, ofereceu-se para assistir o exame de qualificação com o intuito de anotar as sugestões da banca.

Às colegas do Gruperf, que me apoiaram e incentivaram no decorrer desta jornada.

Aos colegas de trabalho da UNINOVE, que torceram por mim durante esta caminhada.

Às coordenadoras do curso de Pedagogia da UNINOVE, Elaine, Margarete, Adriana e Maria Cecília, que me apoiaram ajustando meus horários de aula para que eu disponibilizasse de tempo para a realização deste trabalho.

A José Carlos de Freitas Batista, diretor do Departamento de Educação da UNINOVE, pelo apoio oferecido nesse percurso.

A todos aqueles que indiretamente colaboraram nessa difícil jornada.

RESUMO

VERCELLI, Ligia de Carvalho Abões. **Projetos sociais desenvolvidos em universidades da cidade de São Paulo: mapeamento e análise**, 276 f. Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Nove de Julho – UNINOVE, São Paulo, 2012.

O presente trabalho tem por objetivo analisar quatro projetos sociais, dois desenvolvidos na Universidade Nove de Julho (UNINOVE) - Projetos Ler e Escrever e Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) e dois na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) - Projetos Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos e Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns”, a fim de investigar se eles exercem ações de Compromisso Social ou de Responsabilidade Social. As primeiras visam provocar alterações na cultura e visão de mundo dos alunos e dos usuários, as segundas se esgotam na prestação de serviço à comunidade. Como etapas metodológicas recorreremos, primeiramente, à pesquisa teórico-bibliográfica, analisando sete categorias, a saber: Responsabilidade Social, Compromisso Social Universitário, Projetos Sociais, Inclusão/Exclusão Social, Cidadania, Reconhecimento Social e Educação Não formal. A segunda etapa metodológica foi a realização de uma pesquisa de campo em que utilizamos entrevista do tipo semiestruturada com os seguintes sujeitos: 4 coordenadores dos projetos mencionados, a psicóloga e a socióloga do “Escritório Modelo” da PUC-SP, 22 alunos e 24 usuários. Após as análises das falas dos sujeitos, concluímos que os projetos Ler e Escrever da UNINOVE e Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP são ações de Compromisso Social. O Núcleo de Práticas Jurídicas da UNINOVE (NPJ) se caracteriza como uma ação de Responsabilidade Social, pois seu objetivo se esgota na prestação de serviços à comunidade. O Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns”, da PUC-SP, no que se refere às ações individuais, isto é, do contencioso, no momento, caracteriza-se como ação de Responsabilidade Social, porém caminha para o Compromisso Social ao passo que as ações coletivas se consolidam como práticas de Compromisso Social.

Palavras-chave: Universidade, Projetos Sociais, Compromisso Social, Responsabilidade Social, Educação Não Formal, Cidadania

ABSTRACT

The present work has the aim to analyze four social projects, two of them developed at Universidade Nove de Julho – UNINOVE – projects Reading and Writing and Legal Practice (NPJ) and two at Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP – projects Interdisciplinarity Education of Youngsters and Adults and Office Model “Dom Paulo Evaristo Arns”, with the goal to investigate if they practice actions of social commitment or social responsibility. The first search to provoke alterations in culture and world view of the students and people who use them, the second finish their aim practicing services to the community. As methodological phases we, first of all, researched through theoretical and bibliographical sources, analysing seven categories: Social Responsibility, Academic Social Commitment, Social Projects, Social Inclusion/Exclusion, Citizenship, Social Recognition and No Formal Education. The second methodological phase was the accomplishment of field research in which was used semi-structured research, with the following subjects: four are coordinators of the mentioned projects, the sociologist and psychologist of Office Model, da PUC_SP, twenty two students and twenty four users. After the speeches analyses and the subjects, we concluded that the projects Reading and Writing from UNINOVE and Interdisciplinarity Education of Youngsters and Adults from PUC-SP are actions of social commitment. The Legal Practice of UNINOVE has its characteristic as an action of social responsibility, because its aim has an end during the services practiced toward the community. The Office Model “Dom Paulo Evaristo Arns”, from PUC-SP, about the individual actions, we mean, contentious, at present is represented as an action of social responsibility, however it goes directly to the social commitment and inversely the common actions consolidate themselves as social commitment

Keywords: University, Social Projects, Social Commitment, Responsibility, No Formal Education, Citizenship

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – documentos analisados referentes aos quatro projetos

Quadro 2 – diferença entre educação formal e educação não formal

Quadro 3 - eixos temáticos da estratégia que a cidade de São Paulo buscou para a inclusão social.

Quadro 4 – projetos sociais desenvolvidos pela UNINOVE nos anos de 2005 a 2007

Quadro 5 – projetos desenvolvidos pelo UNINOVE TRANSFORMA

Quadro 6 – caracterização dos estagiários que atuam no NPJ da UNINOVE

Quadro 7 – caracterização dos estagiários que atuam no NPJ da PUC-SP

Quadro 8 – caracterização dos assistidos que frequentam o NPJ da UNINOVE

Quadro 9 – caracterização dos assistidos que frequentam o NPJ da PUC-SP

Quadro 10 - caracterização dos estagiários que participam do projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP

Quadro 11 - caracterização dos usuários que frequentam o projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP

Quadro 12 – caracterização dos estagiários/usuários que participam do projeto ler e Escrever da UNINOVE

LISTA DE SIGLAS

ABONG – Associação Brasileira das Organizações Não Governamentais

ABRAPSO - Associação Brasileira de Psicologia Social

ADCE - Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas

ACFP - Atividades Conjuntas de Formação de Professores

ALCESTE - Análise dos Lexemas Co-ocorrentes num Conjunto de Segmentos de Texto

ANPED - Associação Nacional de Pesquisa em Educação

ANPOCS - Associação Nacional de Pesquisa em Ciências Sociais

AP – Aluno pesquisador

APAT – Aprender e Atuar para Transformar

ARQ-SP - Associação de Arquivistas de São Paulo

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BNDES - Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social

CAEF - Centro de Artes e Educação Física

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDC – Código de Defesa do Consumidor

CECOM - Conselho de Cultura e Relações Comunitárias

CEDIC - Centro de Documentação e Informação Científica

CEI – Centro de Educação Infantil

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CFP – Centro de Formação do Psicólogo

CIA – Conselho Internacional de Arquivo

COGSP - Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo

COMEX – Comissão de Extensão

CONARQ - Conselho Nacional de Arquivos

CT – Centro de Treinamento

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DE - Diretoria de Ensino

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

ECA - Escola de Comunicação e Arte da USP

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EF – Ensino Fundamental

FDE - Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FEA – Faculdade de Economia e Administração

FBB - Fundação Banco do Brasil

FENABB - Federação Nacional das Associações Atléticas do Banco do Brasil

FGV - Fundação Getúlio Vargas

FUNART - Fundação Nacional de Artes

HTPC - Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IEE - Instituto de Estudos Especiais

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IES - Instituições de Ensino Superior

IMAB - Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IRPF - Preenchimento de Imposto de Renda de Pessoa Física

JEC – Juizado Especial Cível Central

LOAS - Lei Orgânica de Assistência Social

LOS – Lei orgânica da Saúde

MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NAPP – Núcleo de Atendimento Psicopedagógico

NEATs - Núcleo de Estudos Avançados do Terceiro Setor

NEI – Núcleo de Educação Inclusiva

NIS - Núcleo Integrado de Simulação

NPJ – Núcleo de Práticas Jurídicas

NTC – Núcleo de Trabalho Comunitário

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

OFA – Ocupante de Função Atividade

PAC – Programa de Atendimento Comunitário

PAJ - Procuradoria de Assistência Judiciária

PCOPs - Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas

PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional

PEI – Programa de Educação Interdisciplinar

PIC - Projeto Intensivo no Ciclo I

PNBE - Pensamento Nacional das Bases Empresariais

POs – Professores Orientadores

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSC – Programa de Saúde à Comunidade

PT - Partidos dos Trabalhadores

PUC Minas - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RMSP - Região Metropolitana de São Paulo

RS – Responsabilidade Social

SAJU – Serviço de Assistência Jurídica

SDTS/PMSP - Gestão da Informação da Secretaria do Desenvolvimento da Prefeitura de São Paulo

SEE - Secretaria de Estado da Educação

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

STF - Superior Tribunal Federal

STJ - Superior Tribunal de Justiça

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UAAJ – Unidade de Atendimento Avançado do Judiciário

UBS – Unidade Básica de Saúde

UNESP – Universidade Estadual de São Paulo

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

UNIVAI – Universidade vai à Escola Pública

USP – Universidade de São Paulo

VRACOM - Vice-reitoria Comunitária

SUMÁRIO

Lista de quadros.....	I
Lista de siglas.....	II
Introdução	17
Capítulo I – Quadro teórico e quadro histórico	44
1.1. Responsabilidade social: o conceito.....	44
1.1.1. Responsabilidade social no Brasil.....	49
1.2. Compromisso Social Universitário.....	51
1.3. Projetos e Projetos Sociais.....	62
1.4. Inclusão/Exclusão Social;.....	68
1.5. Cidadania.....	73
1.6. Reconhecimento Social	77
1.7. Educação Não Formal.....	81
1.8. Cenário político e econômico do Brasil e da cidade de São Paulo nos anos 1970 a 2010.....	87
Capítulo II – Histórico e mapeamento dos projetos existentes na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e na Universidade Nove de Julho - UNINOVE	100
2.1. A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP: um pouco da história.....	100
2.1.1. Mapeamento dos projetos sociais existentes na Pontifícia Universidade Católica.....	101
2.2. A Universidade Nove de Julho - UNINOVE: um pouco da história.....	108
2.2.1 .Mapeamento dos projetos sociais existentes na Universidade Nove de Julho.....	110
Capítulo III – Projetos sociais selecionados para análise	120
3.1. Projetos selecionados da Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP.....	120
3.1.1. Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns” – Núcleo de Prática Jurídica – Faculdade de Direito.....	121
3.1.2. O Núcleo de Trabalho Comunitário – NTC da PUC-SP.....	126
3.1.3. O projeto de Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos.....	128
3.2 – Projetos selecionados da Universidade Nove de Julho - UNINOVE.....	130
3.2.1. O Programa Ler e Escrever/ Bolsa Alfabetização da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo.....	130

3.2.2. A Universidade Nove de Julho - UNINOVE – como parceira no Programa Ler e Escrever.....	135
3.2.3. Núcleo de Práticas Jurídicas da Universidade Nove de Julho - projeto Saju – Curso de Direito.....	140
Capítulo IV – Análise dos dados das entrevistas referentes aos Núcleos de Práticas Jurídicas da PUC-SP e da UNINOVE.....	144
4.1. Estagiários participantes da pesquisa do núcleo de práticas jurídicas da UNINOVE e da PUC-SP.....	144
4.1.1. Quanto ao trabalho realizado no NPJ.....	150
4.1.2. Quanto ao processo ensino/aprendizagem.....	165
4.1.3. Quanto à relevância social e acadêmica do trabalho realizado.....	171
4.2. Assistidos participantes da pesquisa dos NPJs da UNINONE e da PUC-SP.....	174
4.2.1. Quanto ao atendimento realizado nos NPJs da UNINOVE e da PUC-SP sob a ótica dos assistidos.....	177
Capítulo V – Análise dos dados das entrevistas referentes ao projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP e do projeto Ler e Escrever da UNINOVE.....	191
5.1. Educadores sociais que participam do projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP.....	191
5.1.1. Quanto ao processo ensino/aprendizagem.....	198
5.1.2. Quanto à relevância social e acadêmica do trabalho realizado.....	208
5.2. Usuários que frequentam o projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP.....	214
5.2.1. Quanto ao estudo.....	215
5.2.2. Quanto ao processo ensino/aprendizagem.....	218
5.2.3. Quanto à família, amigos e sociedade.....	224
5.3. Estagiários/usuários que participam do projeto Ler e Escrever desenvolvido pela UNINOVE.....	230
5.3.1. Quanto ao trabalho realizado pela UNINOVE.....	232
5.3.2. Quanto ao processo ensino/aprendizagem das alunas pesquisadoras e das crianças.....	243
5.3.3. Quanto à relevância social e acadêmica do trabalho realizado.....	254
Considerações finais.....	261
Referências Bibliográficas.....	269

INTRODUÇÃO

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade”.

Paulo Freire

A temática deste trabalho está voltada para o Compromisso Social via extensão universitária, mais precisamente os projetos sociais desenvolvidos por duas universidades situadas na cidade de São Paulo. Realizar esta pesquisa foi muito gratificante e interessante uma vez que a bibliografia existente e trabalhos concluídos apontam a extensão como necessária na formação do aluno, mas poucos destacam os resultados e os impactos dos projetos sociais para a comunidade que deles se apropriam. Além disso, minha trajetória profissional permitiu que eu ficasse à frente, junto com outras colegas, de dois projetos desenvolvidos na universidade Nove de Julho (UNINOVE), que deram bons frutos.

Um deles foi o projeto Brincar é Coisa Séria, iniciativa da Secretaria Municipal de Saúde com parceria com a UNINOVE do qual participei de 2003 a 2005. Visava apontar a importância do lúdico no desenvolvimento global da criança e capacitar profissionais da educação e da saúde para atuarem em brinquedotecas hospitalares e de Unidades Básicas de Saúde (UBS).

Este projeto foi muito procurado por alunos da UNINOVE e por profissionais da saúde, pois para atuarem nas brinquedotecas, a Secretaria Municipal da Saúde exigia que os profissionais fossem capacitados a fim de entender a importância da brincadeira e do jogo de faz-de-conta na recuperação da criança hospitalizada.

Tratava-se de um trabalho voluntário por parte dos participantes e a adesão não parava de crescer. Realmente existia motivação daqueles que participavam para ajudar no restabelecimento dessas crianças.

Participar como formadora de brinquedistas foi um grande desafio uma vez que eu era responsável em abordar os aspectos psicológicos envolvidos na brincadeira e a linguagem

latente trazida por meio da expressão lúdica, além dos medos e angústias gerados pela doença. Infelizmente, por motivos de ordem institucional, o projeto foi extinto no final de 2007.

Em 2006, fui convidada pelo diretor do Departamento de Educação a coordenar, junto com outra colega, o projeto Universidade vai à Escola Pública (UNIVAI). Ele visava levar os alunos de diferentes cursos da UNINOVE à escola pública para realizar trabalho voluntário e estágios. Também oferecia palestras gratuitas para os professores e gestores das escolas parceiras e alunos da universidade.

Acompanhei muitas alunas que fizeram parte deste projeto. Os diretores das escolas parceiras solicitavam-nos para atuar em situações de maior emergência, entre elas junto às crianças que apresentavam dificuldade de aprendizagem e no auxílio àquelas com necessidades especiais.

Os alunos do curso de Pedagogia se interessavam, pois articulavam situações práticas às discussões teóricas ocorridas em sala de aula. Além disso, foram adquirindo experiência a respeito do cotidiano escolar. Deram-se conta das dificuldades que enfrentariam depois de formados em função do descaso que vivenciavam por parte das autoridades e por parte de alguns profissionais da educação.

Nas palestras realizadas nas escolas tive oportunidade de expressar minha indignação quanto aos encaminhamentos desnecessários. Orientava os professores no que se referia ao trato com a criança “problema” como muitos as chamavam. Muitas crianças, que a princípio seriam encaminhadas, conseguiram superar suas dificuldades com o trabalho realizado pela equipe escolar. Outras realmente necessitaram de ajuda especializada. O projeto foi encerrado no final de 2007, pois deixou de ter adesão dos alunos. As escolas com as quais deveríamos fazer parceria ficavam muito distantes, fato este que o inviabilizou.

Atualmente participo do projeto Monitoria Cidadã. Sou a professora responsável do campi Santo Amaro em acompanhar os alunos veteranos no auxílio aos alunos iniciantes nas dificuldades encontradas na disciplina Psicologia da Educação I e II. Os alunos veteranos são selecionados anualmente para atuarem como monitores de disciplinas apoiando os iniciantes nas dificuldades encontradas. O projeto tem como objetivos despertar os discentes para a carreira docente, ampliar e aprimorar os conhecimentos, aperfeiçoar as atividades vinculadas ao processo de ensino, à pesquisa e à extensão e propiciar melhores condições de integração dos estudantes na instituição e na comunidade em geral.

Participar da Monitoria Cidadã tem sido um aprendizado à medida que os alunos veteranos me procuram para esclarecer as dúvidas que eles têm a respeito dos conteúdos da disciplina e conteúdos a elas relacionados. Os alunos monitores percebem a responsabilidade que têm e o estudo deixa de ser uma obrigação. Eles estudam para preparar as aulas e a cada dúvida encontrada percebem que suas buscas devem ir além da leitura dos textos. A maioria está aproveitando a experiência, pois objetivam, futuramente, lecionar para o ensino superior.

Os alunos iniciantes gostam de participar porque têm a oportunidade de estudar com o auxílio direto de um monitor. Nos semestres anteriores verificou-se que a maioria dos alunos que participou da monitoria obteve bons resultados nas avaliações. Esses dados são quantificados pela coordenadora do curso ao término de cada semestre letivo.

Recentemente fui convidada pelas coordenadoras dos cursos de Pedagogia e de Psicologia a compor, juntamente com outros profissionais, o projeto Núcleo de Atendimento Psicopedagógico (NAPP) que tem por objetivo o atendimento psicopedagógico aos alunos, inicialmente dos cursos de Psicologia e de Pedagogia, que encontram dificuldades em apreender os conteúdos trabalhados, além de dificuldades na escrita, na leitura e na interpretação de textos.

Foi devido a essas experiências que surgiu a motivação por pesquisar os projetos sociais desenvolvidos pelas universidades. Apesar de já ter participado e coordenado projetos não havia feito pesquisas sobre os impactos causados na comunidade que deles se apropriaram e nem como contribuem na formação acadêmica dos alunos que participaram. No momento, são esses os dados que busco obter.

Levantamento de alguns trabalhos realizados sobre o tema

Entendemos que nenhum trabalho científico parte do ponto zero, há sempre um conhecimento precedente já adquirido por outros pesquisadores que também se interessam pelo mesmo tema. Partindo desse pressuposto, realizamos um levantamento dos trabalhos existentes com a temática Compromisso Social no banco de teses e dissertações no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), portanto pesquisas realizadas em todo Brasil. Utilizamos as seguintes palavras-chave: projetos sociais universitários, compromisso social universitário e extensão universitária.

Salientamos que, apesar de diferenciarmos os termos Compromisso Social e Responsabilidade Social (apresentamos essa diferenciação no decorrer dessa tese) procuramos

também trabalhos com a expressão responsabilidade social, pois muitos autores utilizam esses termos como sinônimos e é essa a expressão que mais aparece.

Nessa busca, encontramos 550 trabalhos, a saber: 151 digitando a palavra-chave **projeto social universitário**, 41 ao escrevermos a palavra-chave **Responsabilidade Social Universitária** e 358 ao digitarmos **extensão universitária**. Devido à grande quantidade de pesquisas sobre o tema, selecionamos dissertações e teses defendidas a partir do ano 2000. Com essa limitação, o número se esgota em 61 trabalhos, sendo 41 de mestrado e 20 de doutorado.

Para afinar ainda mais selecionamos os que têm mais proximidade com o nosso tema, ou seja, aqueles que apresentam questões relacionadas a diferentes projetos sociais. Com esse foco encontramos 31 trabalhos, 18 de mestrado e 13 de doutorado. Desses 31 trabalhos, 24 foram realizados em universidades do Estado de São Paulo, sendo 17 de mestrado e 7 de doutorado. Decidimos limitar nossa busca em três universidades, a saber: UNICAMP (4 de mestrado e 1 de doutorado), USP (1 de mestrado e 1 de doutorado), PUC-SP (1 de mestrado e 5 de doutorado) somando 13 trabalhos. Desses apenas 5 abordam como as universidades desenvolvem seus projetos sociais, os quais 3 são de mestrado e 2 de doutorado. São essas pesquisas que passamos a apresentar nesse momento, a saber: **Bomfim** (2010, Doutorado, USP), **Veiga** (2009, Doutorado, PUC-SP), **Machado** (2010, Mestrado, USP), **Vanin** (2005, Mestrado, UNICAMP) e **Paiva** (2003, Mestrado, UNICAMP). Escolhemos essas três universidades, pois além de estarem situadas no Estado de São Paulo, oferecem Programas de Pós-Graduação em Educação consolidados e bem conceituados pela CAPES. Também procuramos pesquisas realizadas no MACKENZIE e na UNINOVE, porém não encontramos nenhum trabalho concluído com essa temática.

A pesquisa de doutorado de Bomfim (2010) intitulada “*Projeto social: um objeto de estudo construído na teia de suas significações sociais*” desenvolvida pelo Departamento de Psicologia Social da Universidade de São Paulo - USP - não analisa um determinado Projeto Social, mas tem como objeto de estudo a expressão Projeto Social, por isso nosso interesse em explicá-lo.

A autora objetivou apontar elementos para a elaboração de um quadro de referência de caráter científico, para orientar processos de desenvolvimento, de planejamento e de avaliação de projetos denominados sociais com base em fundamentos empíricos de caráter psicossocial, cognitivo e político.

Buscou identificar, delimitar e analisar imagens, pensamentos, sentidos e significações da expressão utilizando sujeitos de diferentes áreas do conhecimento envolvidos nessa atividade, a saber: beneficiários, técnicos e divisores de investimento.

Bomfim utilizou o instrumento ALCESTE (análise dos lexemas co-ocorrentes num conjunto de segmentos de texto) para poder analisar as falas e o desempenho dos grupos operativos no que se refere à dinâmica das interações entre eles.

As representações sociais dos sujeitos a respeito da expressão projeto social foram analisadas com base na teoria crítica de ordem filosófica construída por Adorno e pela teoria crítica de ordem científica desenvolvida por Moscovici e seus seguidores, sendo que dois aspectos foram obtidos como resultado: em um polo encontram-se aspectos conhecidos, ou seja, os Projetos vistos como construções racionais que buscam minimizar os problemas de uma dada realidade; em outro, encontra-se um aspecto obscuro, isto é, núcleos de interações sociais dinamizados por Projetos nos quais se entrevê três âmbitos relacionados: o psicossocial (estruturado por relações entre desiguais), o epistemológico (cisão entre pensamento concreto e pensamento abstrato) e o político (jogo de força que podem inviabilizar um Projeto).

Com esse estudo Bomfim (2010) conclui que não existe um conceito (ela apresentou vários no decorrer da pesquisa) para a expressão Projeto Social que abarque todos os significados semânticos expressos pelos sujeitos entrevistados e constata o seguinte: 1- a expressão Projeto Social está associada às palavras cuidar e felicidade nas falas de todos os sujeitos entrevistados, 2- as formulações mais científicas do ato de planejar se encontram na representação tanto de leigos como de técnicos, 3- as representações sociais sobre a expressão se divide em: situações concretas e pensamentos abstratos.

Outro estudo encontrado e que faz consonância com o nosso é o de Veiga (2010) que em seu doutoramento realizou uma pesquisa intitulada *“Gestão de Projetos Especiais em uma Universidade Comunitária (PUC_SP): análise de uma situação concreta”*. O trabalho foi desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP - e teve por objetivo compreender as potencialidades em projetos especiais para a universidade, suas características agregadoras e emancipadoras, abordando sua complexidade. Apresenta como esses projetos são desenvolvidos desde sua aceitação pelas Instituições de Ensino Superior (IES) a fim de verificar as dificuldades enfrentadas, os encaminhamentos dados e os resultados obtidos sob a ótica de seus principais responsáveis.

O autor salienta que a relevância do tema escolhido se deve ao fato de que projetos especiais estão cada vez mais fazendo parte das atividades das universidades, são complexos, exigem múltiplos saberes, possibilitam habilidades e competências a seus executores e áreas envolvidas contribuindo na formação em serviço, além de capacitar os envolvidos e projetar a instituição em sua finalidade social.

Veiga (2009) teve como foco conhecer como funciona o projeto PEC (Programa de Educação Contínua) da PUC-SP desde sua captação, o processo de gestão e a opinião dos principais envolvidos no que se refere à sua importância e conveniência.

Como instrumento metodológico, utilizou-se da pesquisa qualitativa com entrevistas semiestruturadas que foram realizadas pelos responsáveis pelos projetos. Foram levantados dados e informações quanto ao momento histórico e contexto do projeto, sua importância para a PUC-SP, a participação deles no projeto, possibilidades, escolha dos participantes responsáveis e assessorias necessárias. Além das entrevistas, o autor fez uso de análise bibliográfica, análise documental e pesquisa de campo. A fundamentação teórica foi pautada em autores que se debruçam sobre o tema projetos, a saber: Santomé (2003), Maximiano (2004), Moura e Barbosa (2007), Moreira (2006), Colombo (2004), Mizukami (2002) entre outros.

Os sujeitos da pesquisa são 19 funcionários da PUC-SP que lá trabalham há muito tempo, selecionados devido à atuação ou ascendência a Projetos. Os resultados apontaram que Projetos Especiais estão intimamente ligados às Universidades como instituição social com objetivos explícitos que diferenciam da atividade de ensino, que se abre às demandas sociais para aplicação do desenvolvimento de suas potencialidades por meio dos seguintes conteúdos: atitudes, conhecimentos, habilidades, procedimentos, tecnologias e valores.

O autor constatou que não é fácil entender a abrangência de um projeto especial, ele é construído a várias mãos e utiliza-se de diversos saberes. Segundo Veiga (2009), as políticas públicas, muitas vezes, não define os objetivos com clareza, exigindo compromissos e documentações que acabam impedindo que um Projeto se desenvolva.

O estudo de mestrado de Paiva (2003) intitulado “*Lazer, política cultural e extensão universitária no projeto de ensino, pesquisa e extensão: recreação comunitária*” teve por objetivo investigar as relações entre extensão universitária, política cultural e lazer tendo por base o Projeto de ensino, pesquisa e extensão denominado “*Recreação Comunitária*”,

desenvolvido no Departamento de Estudos do Lazer da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP.

O trabalho destaca que as ações de extensão podem originar políticas culturais quando intervêm na realidade cultural de uma dada comunidade, entendendo cultura como produto e processo da ação humana.

Como instrumento metodológico, o autor utilizou-se de pesquisa documental e de campo. Na primeira, apresenta a história do Projeto “Recreação Comunitária” e como ele é desenvolvido. Na segunda, aponta contribuições de 15 alunos participantes do Projeto e que concordaram em participar dessa pesquisa. Paiva (2003) ressalta que o Projeto começou a funcionar na cidade de Campinas, na Vila 31 de março e na Vila Costa e Silva e, posteriormente nas cidades de Diadema e São José dos Campos.

Segundo o autor, a participação dos alunos no projeto foi intensa, desde atuações nos bairros citados e em discussões em sala de aula. Paiva buscou investigar quais motivações levavam os alunos a participar do projeto, uma vez que o aspecto financeiro não era atrativo, pois nenhuma ajuda de custo foi oferecida por parte da Universidade.

Segundo Paiva (2003), enquanto ação de extensão o projeto “Recreação Comunitária” promoveu a aprendizagem dos alunos e uma intervenção direta nas duas comunidades localizadas na cidade de Campinas propiciando aos participantes um olhar crítico da realidade.

Outro estudo de mestrado encontrado foi o de Machado (2010) chamado “*Ensino superior privado: uma experiência de pesquisa como recurso pedagógico e de extensão como diálogo*” desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – USP. O trabalho apresenta um percurso formativo constituído pelas dimensões formal e não formal. A primeira como processo de auto-organização comunitária no bairro periférico Cabuçu, localizado no município de Guarulhos. A segunda, como processo construtivo da proposta pedagógica do curso de Turismo de uma faculdade isolada.

O referencial teórico-metodológico é composto a partir de discussões sobre concepções de educação e da pesquisa e extensão como recursos pedagógicos que busca qualificar uma formação superior de baixa qualidade, mercantilizada e delegada às instituições particulares. Nesse sentido, o trabalho apresenta a evolução da educação superior no Brasil desde o seu surgimento, mostrando como ocorre o processo formativo nessas instituições. Como procedimento de pesquisa, Machado (2010) utilizou estudo de caso tendo

como fontes de evidência a observação direta, o levantamento documental e entrevistas, além da revisão da literatura sobre o tema.

Ressalta que buscou analisar as dimensões formal e não formal do processo educativo em função da insatisfação dele e de outros universitários no que se refere à formação que recebiam em suas instituições de origem, a maioria particular, cuja finalidade estava em atender somente demandas do mercado e não a sociedade. Essa insatisfação os levou a desencadear um processo coletivo, auto-organizado e autoformativo em conjunto com moradores de um bairro periférico do município de Guarulhos.

Em função desse processo de mobilização dos estudantes, surgiu em dezembro de 2002, o Projeto Cabuçu que envolveu o autor e outros recém-formados em Turismo em três Universidades, a saber: Universidade Paulista, Anhembi-Morumbi e a Escola de Comunicação e Arte – ECA/USP. Eles atuavam junto a estudantes de Ensino Médio e tinham por objetivo abordar a questão ambiental. O projeto chegou a envolver cerca de 50 pessoas entre moradores, estudantes, professores, pesquisadores, e servidores públicos municipais. Segundo Machado (2010), a pesquisa revelou a dimensão não formal uma vez que levou os integrantes à transformação social.

O projeto ficou conhecido como projeto Cabuçu de desenvolvimento local e também como uma rede, a rede Cabuçu, composta por relações entre pessoas, instituições, ideias e ações. Todos os envolvidos desenvolveram diversas ações, a saber: implantaram uma horta orgânica, o resgate histórico-cultural do bairro, sessões de ginásticas destinadas às senhoras, confecção de manufaturados com material reciclável, biblioteca comunitária, entre outras.

Como resultado do caminho investigativo, o autor observou um movimento inconsciente da auto-organização comunitária como processo formativo dos envolvidos direta e indiretamente o que apontou uma concepção de educação entendida como mediadora de alternativas antecipatórias que busca superar conflitos identificados na realidade a partir de uma análise crítica dessa realidade.

Vanin (2005) em seu mestrado realizado na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP - fez uma pesquisa cujo título foi “*Universidade na Comunidade*”. Objetivou discutir como os trabalhos comunitários contribuem na formação dos graduandos a fim de responder de que modo esse trabalho vem acontecendo na UNICAMP e a quais demandas sociais ele responde. A partir dessas perguntas, a autora

buscou documentar, compreender e avaliar o programa “Universidade na Comunidade” por meio das falas dos graduandos e dos professores envolvidos.

O projeto “Universidade na Comunidade” consiste em levar alunos de diferentes cursos da graduação a realizar trabalhos em uma escola pública de Campinas. A autora ressalta que o Projeto “Universidade na Comunidade” só pôde acontecer pelo espaço que a própria Universidade abriu em sua grade curricular, na tentativa de atender às demandas da sociedade por uma formação acadêmica e social, portanto o Projeto iniciou como disciplina.

Analisa a extensão como comunicação dialógica e para isso se utiliza dos seguintes autores: Freire (1977), Jaramillo (2003), Garcia (2002) e Fontana (2003). Para Freire (2003) o diálogo é um princípio ético, devemos reconhecer que não somos superiores aos outros, mas diferentes. Assim, o conhecimento torna-se uma aventura libertadora de todos os envolvidos.

Como instrumento metodológico, Vanin (2005) utiliza o paradigma indiciário, desenvolvido principalmente nas Ciências Humanas desde meados do século XIX. Seu principal teórico, Carlo Ginzburg, “[...] defende que esse paradigma permite remontar uma realidade complexa e “opaca” por meio da decifração de seus sinais e indícios. Pode-se, através da análise de escritas, pinturas ou discursos, conhecer e compreender processos ocultos, privilegiando indícios não perceptíveis de imediato”. (p. 41)

Para tal, a autora fez uso da pesquisa-ação, portanto seu trabalho está pautado em uma abordagem qualitativa, de aspecto crítico dialético, pois o estudo tenta responder quais são os resultados da interação universidade, escola e comunidade no processo de formação de alunos da graduação. Além disso, utiliza leituras e discussões em grupo como meios de levantar os sentimentos e as ideias dos participantes.

Durante a participação no projeto, os graduandos produziram diferentes materiais, tais como: projetos, artigos, sugestões de atividades, apresentações, site e artefatos, além dos relatórios semanais.

Segundo Vanin o projeto ‘Universidade na Comunidade’ consolida a cada semestre o objetivo a que se propõe, isto é, constrói novos caminhos de interação universidade e escola destinados a criação e recriação de conhecimentos que possibilitam transformações sociais, porém para dar certo, é necessário que a universidade se integre à comunidade e promova o diálogo permanente entre seus grupos, articulando, dessa forma, ensino, pesquisa e extensão na geração de conhecimentos.

Os trabalhos citados acima, exceto o de Veiga (2010) não oferecem um mapeamento dos projetos sociais desenvolvidos pelas Universidades estudadas. Todos investigam a prática dos Projetos citados e como são desenvolvidos no cotidiano, porém nenhum analisa como a comunidade recebeu essas ações. Apenas os trabalhos de Paiva (2003) e Vanin (2005) analisam de que forma os projetos contribuem na formação acadêmica dos alunos participantes. A relação educação formal e não formal é discutida apenas no trabalho de Machado (2010).

Objeto e objetivos da pesquisa

Após o levantamento do estado do conhecimento apontado acima delimitamos que o foco deste trabalho está em analisar quatro projetos sociais desenvolvidos por duas universidades situadas na cidade de São Paulo, a saber: Universidade Nove de Julho – UNINOVE e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, sendo dois de cada uma. Na UNINOVE, escolhemos para análise os Projetos **Ler e Escrever**, pertencente à diretoria de Educação e o **Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ)** pertencente ao núcleo de extensão do curso de Direito.

Na PUC-SP escolhemos os projetos **Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos** que compõe o Núcleo de Trabalho Comunitário (NTC), departamento de extensão da diretoria de educação e o **Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns”**, núcleo de extensão da faculdade de Direito. A opção de escolha dessas duas universidades se encontra no item metodologia. Dito isto, os **objetivos gerais dessa pesquisa são:**

- Analisar se os projetos sociais Ler e Escrever e o Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) desenvolvidos pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE e os projetos Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos e o Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns” desenvolvidos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP exercem ações de Compromisso Social ou de Responsabilidade Social.

- Verificar como os projetos sociais citados acima contribuem para a formação acadêmica e pessoal dos discentes que deles participam.

Como **objetivos específicos** elencamos:

- Conhecer pelo histórico da UNINOVE e da PUC-SP e como essas universidades colocam em prática seus discursos sobre suas atuações no campo do Compromisso Social.

- Apresentar um mapeamento e análise geral dos projetos sociais desenvolvidos pelas duas universidades.

- Analisar, por meio das falas dos participantes dos projetos sociais citados, a relação existente entre educação formal e educação não formal.

Delimitando os problemas da pesquisa

Esclarecemos acima a escolha pelo tema de pesquisa, isto é, a relevância do Compromisso Social Universitário via projetos sociais desenvolvidos na ou em parceria com a universidade para a comunidade que deles se apropriam e para os alunos que participam. Portanto, nesse momento, basta delimitar o problema de pesquisa que constitui nosso objeto de análise. São quatro aspectos relacionados à extensão pouco abordados por outros pesquisadores em relação aos projetos sociais que nos inquietam, tais como: eles são ações que visam a Responsabilidade Social ou o Compromisso Social, como os projetos beneficiam a comunidade assistida, que benefícios proporcionam na formação acadêmica e pessoal dos alunos que participam dos projetos e a relação existente entre educação formal e educação não formal. Diante dessas inquietações, procuramos responder as seguintes perguntas:

1- Para onde caminham os projetos Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) e Ler e Escrever desenvolvidos pela UNINOVE e os projetos Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) e Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos desenvolvidos pela PUC-SP: miram a suscitar a Responsabilidade Social ou ao Compromisso Social?

2- De que forma a UNINOVE e a PUC-SP, como instituições de ensino e de pesquisa têm impactado a comunidade com os projetos citados desenvolvidos via extensão universitária?

3- Esses projetos auxiliam no resgate do reconhecimento social e da cidadania dos participantes?

4- Esses projetos colaboram para a formação acadêmica dos alunos participantes?

5- Esses projetos funcionam como uma via de mão dupla como propõe o Plano Nacional de Extensão Universitária?

Essas perguntas serão respondidas com base nos quatro projetos mencionados acima. Esclarecemos que não fizemos análise comparativa de projetos e de instituições, apenas apontamos como cada universidade os desenvolve e se suas ações são capazes de responder as perguntas formuladas anteriormente.

No planejamento de suas atividades, a Comissão de Extensão da PUC-SP - COMEX identificou caminhos, para a construção de um conceito de extensão universitária, que fossem pautados nas seguintes diretrizes registradas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI):

- Defesa do princípio da indissociabilidade entre as ações acadêmicas de extensão, pesquisa e ensino;
- Articulação (bidirecional) com a sociedade;
- Institucionalização da extensão;
- Participação de toda a comunidade acadêmica, alunos, docentes, funcionários, nas ações com a sociedade;
- Não substituir o Estado;
- Privilegiar a interdisciplinaridade.

Ao ressaltar esses tópicos, a PUC-SP conceitua extensão como uma:

atividade de intervenção social e de difusão de conhecimentos, configurada por demandas da realidade, bem como por discussão e apresentação de propostas para o enfrentamento dos desafios presentes no contexto em que se insere, enquanto Instituição de Ensino Superior. Assim sendo, desenvolve iniciativas que compreendem: a Comunicação e Divulgação Cultural, os Serviços Comunitários, a Educação Continuada e a Prestação de Serviços. (AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2005-2006, p. 107)

A PUC-SP entende que “[...] extensão universitária é, ao mesmo tempo, uma etapa do processo de produção do conhecimento e uma atividade articuladora entre ensino e pesquisa, pois leva à sociedade conhecimentos produzidos na universidade, no sentido de sua transformação e, nesse movimento, interage com o ensino e a pesquisa, criando um vínculo fecundo entre universidade e sociedade”. (op., cit, p. 109)

Para a PUC-SP, o Compromisso Social passa pela concretização de ações afirmativas. A universidade entende ação afirmativa como:

atividades e orientações que estruturam as políticas da Universidade, estabelecidas com a finalidade de corrigir desigualdades de diferentes naturezas. O sentido de afirmação é a condução positiva, afirmativa e convicta de remover barreiras – discriminação física, social e política, sejam

de natureza racial, de gênero, de idade, nacionalidade, de credo ou de compleição física – que impeçam os sujeitos de viverem, usufruírem do desenvolvimento educacional e profissional que a Universidade pode oferecer. (AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2005/2006, p. 220)

Em 2009, foi implantada uma nova estrutura para a universidade e a extensão “[...] passou a ser reconhecida na transversalidade como ação acadêmica, portanto permeando quatro Pró-Reitorias: de Graduação, de Pós-Graduação e de Educação Continuada, por meio do CEPE, e de Cultura e Relações Comunitárias, por meio do Conselho de Cultura e Relações Comunitárias (CECOM)” (AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2008/2010, p. 57)

Os relatórios sociais da UNINOVE não esclarecem o que essa instituição entende por extensão e por Compromisso Social. Apenas apontam os projetos sociais desenvolvidos, os objetivos de cada um, os parceiros envolvidos e os resultados obtidos.

Entendemos que os projetos sociais desenvolvidos pelas universidades e/ou em parceria com outros órgãos como atividades extensionistas deveriam proporcionar aos discentes o envolvimento com os problemas sociais, reflexão crítica sobre esses problemas e novas pesquisas a respeito das situações observadas durante a atuação na e com a comunidade.

Nesse sentido, os projetos sociais deveriam ser entendidos não apenas como serviços de prestação de serviço, mas como prática de Compromisso Social que deveria ter por finalidade relacionar os diferentes saberes e produzir conhecimentos baseados na realidade concreta. Para a comunidade, os projetos sociais deveriam promover transformações no modo de agir de todos os envolvidos, portanto a relação dialógica comunidade/Universidade é fundamental para que esse compromisso seja realmente efetivado.

Concordamos com Gohn (2010b) que o Compromisso Social da universidade só é válido para a comunidade, se forem feitas análises sobre os impactos que os projetos causam às pessoas que deles se apropriam e não sobre os benefícios que eles trazem à imagem da instituição. Além disso, os projetos sociais deveriam contribuir no processo de aprendizagem de todos os envolvidos a fim de que possam questionar a realidade na qual estão inseridos.

Nessa perspectiva, conceituamos **projeto social universitário** como um programa que se origina a partir de discussões coletivas realizadas em uma determinada universidade com o intuito de promover ações no campo dos problemas sociais. Para isso, os Projetos precisam ser redigidos de forma coerente e detalhada contendo as etapas necessárias a fim de que se

atinja os objetivos propostos. Além disso, eles devem proporcionar aprendizagem e mudança social a todos os atores sociais nele envolvidos, as quais devem ser socializadas por meio de pesquisas para o público em geral.

Nesse sentido, os projetos institucionais desenvolvidos pelas universidades via educação formal também são sociais à medida que atendem as necessidades de formação do aluno. Porém, esclarecemos que esta tese se ocupa em analisar somente os projetos que são direcionados à população via educação não formal, pois o ensino não ocorre somente no espaço físico da sala de aula; deve também propiciar ao aluno um contato com a realidade para que eles possam refletir sobre ela e se posicionar a respeito do seu papel como futuro profissional.

Hipótese

Após delimitar o problema e os objetivos da pesquisa apresentamos nossa hipótese: Buscamos comprovar se os projetos sociais Ler e Escrever e o Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) desenvolvidos pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE e os projetos Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos e o Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns” desenvolvidos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP poderão ser considerados ações de Compromisso Social, isto é, se visam causar transformações nos discentes e usuários envolvidos ou se eles se limitam a ações de Responsabilidade Social, ou seja, se o trabalho se limita à prestação de serviço.

Justificativa

Desde o final da década de 1990, muitas instituições inclusive as educacionais desenvolvem ações que visam o compromisso social e salientam em seus relatórios sociais, quando existem, que tais ações visam o resgate da cidadania das pessoas excluídas socialmente.

Esse fato ocorreu em função de fatores econômicos e políticos ocorridos em nosso país (veremos com detalhe no capítulo III). Nos anos 1990, com o aumento da globalização da economia, as políticas neoliberais passaram a ser o centro das discussões, o desemprego vivenciado na década anterior continua e com a informatização tecnológica há transformação no processo de trabalho, pois as empresas se veem obrigadas a diminuir o quadro de funcionários.

Além disso, diminui o emprego industrial o que favorece o aumento do trabalho informal. Nesse período aumenta o número das pessoas que gritam por estarem “sem terra”,

“sem teto”, “sem escola”, “sem alimento”, “sem atendimento na saúde”, “sem emprego”, isto é, “sem dignidade” e “sem reconhecimento” como cidadãos.

Diante deste cenário, diferentes programas foram implementados pelo Estado e pelas prefeituras das grandes capitais em todo o Brasil e as empresas e as universidades também passam a desenvolver ações de compromisso social. As universidades, como instituições de formação devem equacionar os problemas e demandas sociais emergentes apontando possíveis causas e resoluções.. Sabemos que muitas dessas ações em algumas universidades privadas foram motivadas pela isenção de impostos, porém nosso objetivo não é discutir essa relação, mas como essas ações, e no nosso caso, os projetos sociais, têm sido desenvolvidos por essas instituições.

Entre as atividades efetivadas pela universidade temos: ações pontuais, cursos de extensão realizados pelas diferentes diretorias, palestras, congressos, simpósios, seminários, colóquios além de projetos sociais, cujo objetivo é efetivar ações junto à sociedade nos setores de maior carência a fim de minimizar os problemas existentes favorecendo o bem-estar social.

Todas essas atividades se enquadram no eixo da extensão universitária. É importante salientar que as atividades extensionistas promovidas pelas universidades, no decorrer da história, foram criticadas uma vez que, frequentemente, apresentam apenas ações de prestação de serviço destinando à comunidade atividades, muitas vezes, desvinculadas do contexto social. A crítica torna-se viável e legítima, à medida que ações realizadas dessa forma, possivelmente, não provocam mudanças sociais, pelo contrário, reafirmam as carências sociais existentes.

Nessa perspectiva, entendemos que os termos Responsabilidade Social e Compromisso Social diferem entre si. Veremos no capítulo I que a expressão Responsabilidade Social é entendida de diferentes maneiras e surgiu na administração pautada numa ordem mercadológica. Segundo Ashley (2003), o mundo empresarial vê na Responsabilidade Social uma nova estratégia para aumentar o lucro da empresa e reforçar o seu desenvolvimento. Dessa forma, a autora conceitua Responsabilidade Social como:

[...] o compromisso que uma organização deve ter para com a sociedade, expresso por meio de atos e atitudes que a afetem positivamente, de modo amplo, ou a alguma comunidade, de modo específico, agindo proativamente e coerentemente no que tange ao seu papel específico na sociedade e a sua prestação de contas para com ela. A organização, nesse sentido, assume obrigações de caráter moral, além das estabelecidas em lei, mesmo que não

diretamente vinculadas às suas atividades, mas que possam contribuir para o desenvolvimento sustentável dos povos. Portanto, numa visão expandida, responsabilidade social é toda e qualquer ação que possa contribuir para a melhoria da qualidade de vida da sociedade.

Percebemos, portanto, que o conceito acima carrega em si a conotação de um agir responsável a fim de melhorar a qualidade de vida das pessoas beneficiando a empresa e a população em geral. Não aponta que essa responsabilidade deveria visar uma mudança social no sentido de conscientização dos atores sociais, de fazê-los refletir sobre seus atos, atitudes e ações e importância de determinada ação para suas vidas.

O termo Compromisso Social possui nuances que ultrapassa este último. Buscamos em Paulo Freire (2010, p. 16) o que entendemos por Compromisso Social. Esta expressão implica que haja uma tomada de posição de todos os envolvidos; engloba decisões de todos os atores sociais e ocorre no plano das ações, da realidade concreta. Isso significa que: “A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir”.

Para o autor, apenas os sujeitos situados no seu tempo histórico e em relação aos determinantes culturais, políticos e econômicos que condicionam seu modo de estar no mundo poderão operar mudanças e sair do conformismo, comprometendo-se em ser um sujeito da práxis. O compromisso social requer um sujeito capaz de construir um saber crítico sobre si mesmo, sobre seu mundo e sobre sua inserção nesse mundo.

A universidade como espaço privilegiado de difusão do conhecimento e de criação de novos conhecimentos deve mostrar à sociedade qual o seu papel, portanto, no caso dos projetos sociais, não cabe somente efetuar um trabalho para melhorar a situação de vida das pessoas, mas principalmente, de levá-las a refletir que são suas ações que poderão suscitar mudanças.

Quanto a isso, Pereira (2011) ressalta que a extensão na universidade de Harvard, melhor do mundo, passou a fazer parte do currículo uma vez que reafirma a importância de uma formação ampla do aluno, tanto cultural quanto social. Dessa forma, em Harvard, os discentes devem ir à comunidade, refletir sobre as condições que ela vive e propor projetos de ação. Com essa postura a universidade busca semear nos alunos o Compromisso Social, pois sua função não está voltada apenas em formar o aluno para o mercado de trabalho, mas também levá-los a refletir, criticar e analisar as questões sociais.

No Brasil, nas últimas décadas do século XX e início do século XXI muitos projetos e ações têm ultrapassado as fronteiras dos campi das universidades e passam a ser discutidos em seminários e encontros. Em outubro de 2010, no Jornal “Comunidade” da Universidade de São Paulo (USP) foi publicado o artigo intitulado “Uma ponte entre a academia e a sociedade” fruto do Seminário Paulista de Cultura e Extensão Universitária ocorrido entre os dias 21 e 24 de setembro de 2010 na Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade (FEA) da USP.

O Seminário foi resultado de uma parceria entre o Ministério da Cultura e a USP e teve por objetivo debater a atuação da universidade como produtora de cultura com ênfase nos projetos extensionistas, pois segundo Maria Arminda do Nascimento Arruda, Pró-Reitora de Cultura e Extensão Universitária da USP “A atividade de extensão é impensável sem a conexão com a cultura e a ciência” (COMUNIDADE, JORNAL DA USP, 2010, p. 6). O presidente da Fundação Nacional de Artes (FUNART), Sérgio Mamberti ressaltou, neste evento, que a cultura promove o respeito à diversidade, ao diferente e, nesse sentido, afirmou: “A cultura e a extensão têm que urgentemente resgatar sua importância no âmbito acadêmico”. (p. 6)

Gustavo Vidigal (2010, p. 6) secretário do Ministério da Cultura, também se pronunciou no evento citado o quanto as atividades de extensão foram essenciais na sua formação. Enquanto aluno participou do Movimento Sem Terra e do Movimento Sem Moradia. Quanto a essa experiência sinaliza: “É através da extensão que se aproxima da cultura. A extensão rompe fronteiras, supera isolamento, estabelece laços, procura parceiros, amplia relações”.

Finalmente, Maria Amélia Máximo Araújo (2010, p. 6), Pró-Reitora de Cultura e Extensão Universitária da UNESP, ressaltou que o papel da universidade não é apenas a produção científica, mas também o de atuar com profissionais sociais. Apontou que deve existir uma política de valorização do professor que se envolve com a extensão como acontece com o professor que se envolve com a pesquisa. Dessa forma, afirmou: “É relevante observar que é através da extensão que se faz a ponte entre a universidade e a sociedade”.

Em princípio, toda instituição social deveria ter por meta melhorar a qualidade de vida das pessoas que pertencem a uma sociedade, porém cada uma tem objeto de trabalho próprio e objetivos a serem alcançados. O conhecimento é o objeto de trabalho das instituições de ensino, entre elas, a universidade. Logo, ensinar os conhecimentos sistematizados ao longo da história da humanidade e produzir novos conhecimentos por meio da pesquisa são

compromissos sociais que a universidade tem de cumprir, porém ensino e pesquisa deveriam ser articulados por meio da extensão.

De acordo com o Plano Nacional de Extensão Universitária (2001, p. 5), elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e do Desporto a Extensão Universitária é:

[...] o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e Sociedade. 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 acadêmico. No retorno à Universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social.

Esta conceituação nos permite pensar que a universidade deve produzir e socializar o conhecimento e intervir na realidade concreta. Dessa forma, a extensão é entendida como compromisso político democrático, à medida que objetiva buscar soluções aos problemas sociais. Além disso, promove aos discentes a articulação entre teoria e prática tornando o processo ensino/aprendizagem mais significativo, pois possibilita a reflexão teórica crítica dos aspectos vivenciados no cotidiano.

Acrescentamos que a extensão via projetos sociais ao colocar os alunos e a comunidade externa participando efetivamente, deveria preocupar-se em realizar discussões para que todos pudessem repensar suas práticas e seus papéis na sociedade. A mudança poderá ocorrer a partir do momento que os sujeitos se derem conta que são capazes de, por meio de suas ações, modificar, mesmo que a passos curtos, a situação na qual se encontram.

Nesse sentido, a relevância social deste estudo está em analisar se os projetos sociais escolhidos se configuram como ações de Compromisso Social ou de Responsabilidade Social. A universidade é o espaço privilegiado onde se busca conhecer a cultura universal e as diferentes áreas do saber. Tem por finalidade o ensino, a pesquisa e a extensão e, por meio

delas visa a mudança social de todos os envolvidos. Portanto, trata-se de averiguar se estamos diante de uma universidade que busca fazer uma “leitura do mundo” dos indivíduos excluídos socialmente e que tanto necessitam dos conhecimentos nela produzidos.

Esperamos que esta pesquisa contribua com a comunidade acadêmica no sentido de divulgar os projetos e seus resultados, bem como ressaltar a identidade da universidade privada, trazendo dados importantes para os que já pesquisam sobre o assunto e para futuros pesquisadores interessados no tema.

A metodologia

Para atingir os objetivos citados acima, selecionamos duas universidades e escolhemos dois projetos de cada uma para serem analisados. Optamos pela PUC-SP por ser uma universidade tradicional da cidade de São Paulo, tanto na graduação quanto na pós-graduação. Além disso, trata-se de uma instituição confessional, comunitária e filantrópica. A escolha pela UNINOVE deveu-se pelo rápido crescimento alcançado nos últimos anos na graduação e na pós-graduação e por isso, encontra-se como a terceira maior universidade, em número de alunos, da cidade de São Paulo.

Na UNINOVE, escolhemos analisar os projetos “Ler e Escrever” e “Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ). O primeiro faz parceria com o Programa Ler e Escrever de iniciativa da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE) e pertence ao Departamento de Educação – Curso de Pedagogia e Letras e o segundo pertence à Diretoria de Ciências Jurídicas – Curso de Direito.

Na PUC-SP selecionamos o “Escritório Modelo Dom Evaristo Arns” e o projeto de Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos. O primeiro pertence à Diretoria de Ciências Jurídicas - Curso de Direito - e o segundo pertence ao Núcleo de Trabalhos Comunitários (NTC) – Faculdade de Educação. Cabe mencionar que para selecionar esses quatro projetos utilizamos os seguintes critérios:

- 1- Os projetos devem funcionar há mais de três anos.
- 2- Dois projetos, um de cada universidade, devem envolver alunos do curso de Pedagogia uma vez que é nossa área de formação e atuação.
- 3- Dois Projetos iguais, em universidades diferentes, no caso os NPJs.

A escolha em analisar o projeto “Ler e Escrever” encontra-se no fato de sermos docentes do curso de Pedagogia, portanto, formadoras de professores alfabetizadores. Dessa forma, entendemos a urgente necessidade da melhoria no processo de alfabetização. Além

disso, desde sua implantação pela Secretaria de Estado da Educação, o vimos com “bons olhos”, porém, temos ciência de que o mesmo dará resultado se os professores responsáveis, orientadores dos alunos nas universidades, traçarem um plano de estudo e de discussões que permita, ao futuro professor, esclarecer suas dúvidas referentes às dificuldades encontradas no cotidiano escolar no que se refere ao processo de aprendizagem e aos métodos de alfabetização.

Como pedagogas também vimos a importância de núcleos de Educação de Jovens e Adultos que trabalhem de maneira coerente e responsável com essa parcela da população que, por motivos diversos, não puderam estudar na idade correta de escolarização. São pessoas que passaram por diferentes situações que devem ser levadas em conta no processo. Dessa forma, justificamos nossa escolha pelo projeto Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP.

Selecionamos o Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) das duas universidades a fim de analisar se o trabalho desenvolvido pelos advogados orientadores leva o aluno a um olhar e a um agir pautados no Compromisso Social ou se apenas se limita à interpretação de Leis. Também buscamos conhecer de que forma esses núcleos atendem a população e se realmente resolvem as questões jurídicas dos assistidos¹ e/ou se os encaminham para os órgãos competentes, quando necessário.

Dessa forma, podemos avaliar como os NPJs proporcionam acesso aos direitos dos assistidos e como são tomadas as providências cabíveis, a ponto de que eles percebam que também têm deveres para com a sociedade. Na UNINOVE e na PUC-SP, com a finalidade de coletar dados, entrevistamos os coordenadores dos projetos escolhidos, os discentes que neles atuam e, por últimos as pessoas da comunidade que usufruem dos projetos. Mas, quem são e como foram escolhidos esses sujeitos?

O coordenador do NPJ da UNINOVE é advogado e professor do curso de Direito. É responsável pelo contencioso² e pela conciliação. Foi ele quem reescreveu o projeto que está em ação na universidade trazendo mudanças que serão apontadas no capítulo IV. Somente ele foi entrevistado, pois é o único responsável pelos NPJs dos quatro campi. Na PUC-SP são quatro os responsáveis pelo Escritório Modelo, a saber: o supervisor jurídico, o gestor dos projetos sociais, o gestor do contencioso e o gestor de mediação.

¹ termo utilizado pelos advogados e discentes dos Núcleos de Práticas Jurídicas das duas Universidades.

² seção onde se tratam questões litigiosas.

Todos são advogados e professores do curso de Direito. Além deles, pudemos contar com a participação da psicóloga e da socióloga. Elas não são professoras dos cursos de graduação.

O coordenador do projeto Ler e Escrever da UNINOVE é graduado em Letras e Pedagogia e ministra as aulas de Língua e Produção Textual e de Fundamentos da Alfabetização para o curso de Pedagogia na mesma universidade e o gestor do Núcleo de Trabalhos Comunitários da PUC-SP no qual se encontra o Projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos é também coordenador do curso de Pedagogia com formação nessa área. Além dele contamos com a participação do assistente de coordenação do NTC que também forneceu dados sobre o projeto. É ele quem acompanha os trabalhos e realiza as reuniões semanais com os educadores sociais.

Os 12 discentes entrevistados dos NPJs das duas universidades são alunos do curso de Direito, os educadores do projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos são alunos do curso de Pedagogia da PUC-SP e os sujeitos do Projeto Ler e Escrever são egressos e alunos do curso de Pedagogia da UNINOVE.

Os 12 usuários dos NPJs da UNINOVE e da PUC-SP e os 6 usuários do Projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos foram escolhidos aleatoriamente. Os usuários do projeto Ler e Escrever são os próprios alunos pesquisadores, portanto, egressos e discentes do curso de Pedagogia. Todos os dados referentes aos discentes e usuários dos Projetos são apontados em quadros contidos no capítulo IV.

O primeiro contato com os coordenadores das duas universidades foi feito por e-mail onde marcamos futuro encontro mediante a disponibilidade oferecida. Na UNINOVE entrevistamos a coordenadora do projeto Ler e Escrever. Em seguida agendamos horário com o coordenador do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ).

Na PUC-SP, o primeiro encontro ocorreu no Escritório Modelo (NPJ) e na semana seguinte no Núcleo de Trabalho Comunitário (NTC), setor que condensa os Projetos da Faculdade de Educação. Fomos muito bem recebidas nas duas instituições e, nenhum coordenador recusou-se a oferecer informações.

Em seguida realizamos a entrevista com os alunos que realizam estágio no NPJ da UNINOVE e no Escritório Modelo da PUC-SP. Os coordenadores ajudaram nesse processo de agendamento do trabalho de campo da pesquisa.

No primeiro encontro, nas quatro situações, explicamos o porquê da pesquisa e quanto a colaboração deles seria importante para o entendimento do projeto, para a divulgação e para sugestões de mudança, caso seja necessário. Deixamos claro, que suas identidades não seriam reveladas a fim de preservá-los. Explicamos que usaríamos apenas as iniciais ou letras como E1, E2, E3 e assim por diante, sendo que a letra E corresponde ao termo estagiário e educador. Dito isto, marcamos uma data para a entrevista. Participaram somente aqueles que assim desejaram. Não fizemos escolhas. Eles assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. As entrevistas com todos os estagiários ocorreram ao longo de um ano, mais precisamente de novembro de 2010 a agosto de 2011.

Por último, entrevistamos os sujeitos que se utilizam dos projetos sociais. Foram entrevistados 6 sujeitos de cada um. Os mesmos critérios referentes ao sigilo utilizados com os coordenadores e com os estagiários foram mantidos com os usuários dos projetos sociais. Essas entrevistas foram realizadas nos meses de março, abril, maio e outubro de 2011.

Procedimento de coleta de dados

Para coletar os dados utilizamos os seguintes procedimentos: entrevista semiestruturada com os coordenadores dos projetos sociais escolhidos a fim de que eles contassem o histórico e as especificidades de cada um, além de oferecer dados referentes a todas as etapas necessárias para que um projeto ocorra. Utilizamos o mesmo tipo de entrevista com os estagiários que participaram dos projetos e com os assistidos que deles se apropriam. Para complementar nossos dados analisamos documentos oferecidos pelas instituições tais como: ficha de triagem utilizada no NPJ da UNINOVE e da PUC-SP, roteiro de observação e de coleta de dados que os alunos-pesquisadores da UNINOVE preenchem referente ao Projeto Ler e Escrever e os documentos oficiais do projeto Ler e Escrever que constam no site da FDE, folder referente ao NTC fornecido pela PUC-SP e os relatórios sociais disponibilizados nos sites das instituições.

As entrevistas

As entrevistas realizadas com os coordenadores, com os estagiários e com os usuários dos projetos sociais analisados são do tipo semiestruturada. Escolhemos essa forma de entrevista, pois segundo Lüdke e André (1986, p. 34) não segue uma ordem rígida, mas possui um esquema básico permitindo que o pesquisador faça intervenções quando necessário.

Para as autoras, a entrevista semiestruturada permite que o entrevistador obtenha as informações imediatas desejadas com “[...] qualquer tipo de informante e sobre os mais

variados tópicos [...]”. Além disso, “[...] permite correções, esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas [...]”. (op.,cit, p. 34)

Inicialmente conversamos com os coordenadores, com os estagiários e com os usuários antes de iniciarmos as entrevistas, pois de acordo com as autoras acima citadas a interação que se cria nessa relação é fundamental para que as informações a serem obtidas sejam relevantes. Dessa forma, ao chegarmos ao local da entrevista, em primeiro lugar, nos apresentamos oferecendo dados tais como: nome completo, profissão, instituição de origem e informações sobre a pesquisa.

Em seguida, pedimos permissão para gravar e após consentimento entregamos o termo de consentimento livre e esclarecido para serem assinados e reafirmamos que suas identidades seriam mantidas em sigilo. Todos receberam uma cópia do termo assinada por nós. Durante a entrevista, em momento oportuno, retomávamos questões fundamentais que deveriam ser aprofundadas. As entrevistas com os gestores tiveram duração de 1 hora e meia a duas horas, com os estagiários durou em torno de 1 hora e com os usuários por volta de 1 hora.

O roteiro de entrevista com os coordenadores, com os estagiários e com os usuários dos projetos foram divididos em duas partes, a saber: a primeira contendo **dados pessoais** com objetivo de caracterizá-los quanto ao sexo, data de nascimento, naturalidade, estado civil, número de filhos, profissão, salário, cor, religião, Estado e Município que reside, Estado e Município onde trabalha, formação inicial e pós-graduação Lato Sensu e Stricto Sensu; a segunda refere-se ao **perfil dos estagiários** com questões referentes quanto ao trabalho realizado, quanto ao processo ensino/aprendizagem e quanto à relevância social e acadêmica do trabalho realizado.

A segunda parte da entrevista com os usuários foi específica por se tratar de projetos diferentes. No projeto Interdisciplinar de Jovens e Adultos estabelecemos o **perfil do alfabetizando** abordando questões referentes quanto ao estudo e quanto à família, amigos e sociedade. No Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) da UNINOVE e da PUC_SP foi pedido aos usuários que se expressassem quanto ao problema que os fizeram procurar o NPJ e, aos usuários do projeto Ler e Escrever a entrevista direcionou-se quanto ao processo de alfabetização das crianças.

Com todos os coordenadores, a segunda parte refere-se aos dados dos projetos, tais como: como e quando iniciou o projeto, apresentação, introdução, justificativa, objetivo geral,

objetivos específicos, público-alvo, metas, metodologia, identificação dos parceiros, cronograma, e equipe envolvida no projeto.

As entrevistas com os coordenadores e com os estagiários foram agendadas previamente. Na PUC-SP foram realizadas no espaço destinado ao Núcleo de Trabalho Comunitário (NTC) que fica localizado na Rua Bartira, 387 e no Escritório Modelo que tem sua sede instalada na Rua João Ramalho, 295.

Na UNINOVE, entrevistamos a coordenadora do projeto Ler e Escrever na unidade da Vila Maria, situada à Rua Guaranésia, 425 em uma sala destinada ao projeto e o coordenador do NPJ foi entrevistado no núcleo da unidade de Santo Amaro situado na Rua Amador Bueno, 389. Os alunos pesquisadores do projeto Ler e Escrever foram entrevistados no auditório do prédio da pós-graduação situado na Avenida Francisco Matarazzo, 612 e os estagiários do NPJ foram entrevistados na sede do núcleo da unidade Memorial localizada no mesmo endereço.

As entrevistas com os assistidos do NPJ da UNINOVE e da PUC-SP foram realizadas em sala reservada no próprio núcleo. Os alfabetizandos do projeto Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP foram entrevistados em uma sala localizada na Paróquia da instituição e em sala de aula do Colégio São Domingos.

Entendemos que os usuários do projeto Ler e Escrever são os próprios estagiários uma vez que eles são os beneficiários diretos das novas práticas pedagógicas de alfabetização propostas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e pelas orientações que recebem durante a formação que recebem na universidade. Eles são os mediadores do processo, são eles que, por meio do estágio realizado na escola, observando o cotidiano, presenciam as dificuldades e os sucessos obtidos no dia a dia para que possam ser discutidos ao longo do ano letivo com os demais colegas e com a coordenadora do Projeto a ponto de refletirem como as práticas ocorridas nas instituições de ensino fundamental viabilizam a melhora do processo de alfabetização.

Análise de documentos

A fim de complementar nossos dados, os gestores forneceram os seguintes documentos, a saber: ficha de triagem utilizada no NPJ da UNINOVE e da PUC-SP, roteiro de observação e de coleta de dados para pesquisa referente ao projeto Ler e Escrever, folders explicativos do Escritório Modelo e do Projeto Ler e Escrever. Além disso, obtivemos, por meio eletrônico, documentos oficiais do projeto Ler e Escrever e dados dos quatro projetos

mencionados contidos nos relatórios sociais disponibilizados no site das instituições. Os documentos originais referentes aos quatro projetos **não** foram disponibilizados pelas instituições. O quadro abaixo fornece uma melhor visualização dos documentos analisados.

Quadro 1 – Documentos analisados referentes aos quatro Projetos

PROJETO/INSTITUIÇÃO	PUC-SP	UNINOVE
NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS (NPJ)	<ul style="list-style-type: none"> - ficha de triagem contendo dados pessoais que os assistidos devem preencher - folder explicativo sobre o Escritório Modelo - dados disponibilizados no Relatório Social 	<ul style="list-style-type: none"> - termo de consentimento informado contendo os dados que os assistidos devem saber para iniciar o processo - ficha de triagem das áreas cível e penal contendo dados pessoais que os assistidos devem preencher - dados disponibilizados no Relatório Social
LER E ESCREVER – BOLSA ALFABETIZAÇÃO	X	<ul style="list-style-type: none"> - folder do Programa Ler e Escrever – Bolsa alfabetização - roteiro de observação e coleta de dados para pesquisa. - Guia de Planejamento e Orientações Didáticas. - documentação oficial: Decreto nº 51627/01.03.2007 Resolução SE nº 83/04.12.2008 Resolução SE nº 90/08.12.2008 Resolução SE nº 91/08.12.2008 Regulamento Dados disponibilizados no Relatório Social
ALFABETIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE JOVENS E ADULTOS	<ul style="list-style-type: none"> - Folder explicativo do NTC - Dados disponibilizados no Relatório Social 	X

Segundo Lüdke e André (1986, p. 38) a análise documental complementa as informações obtidas por meio de outras técnicas “[...] podendo se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos [...]”. Além disso, as autoras ressaltam que:

Os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto. (p.38)

Entre os documentos, segundo as autoras, encontram-se: “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”.

Os documentos recolhidos para esta pesquisa foram lidos e relidos para que pudéssemos apreender as informações e verificar se os dados contidos são coerentes com as atividades praticadas. Todos os trechos significativos foram selecionados para análise.

Análise dos dados

Iniciamos a análise tabulando as questões referentes aos dados pessoais dos alunos estagiários e dos usuários. Em seguida, fizemos várias leituras da segunda parte das entrevistas a fim de apreender os dados relevantes para com os objetivos da pesquisa.

No que se refere aos gestores, preenchemos os dados obtidos das etapas necessárias que um projeto social deve possuir, a saber: como e quando iniciou o projeto, apresentação, introdução, justificativa, objetivos gerais, objetivos específicos, público-alvo, metas, metodologia, avaliação, formulação de indicadores, identificação dos parceiros e descrição, identificação dos responsáveis pelo projeto, título, justificativa, orçamento, cronograma e equipe (os nomes dos responsáveis e da equipe foram mantidos em sigilo)

Para cada pergunta feita aos alunos estagiários selecionamos as verbalizações mais contundentes que serviram como indicadores referentes ao trabalho realizado, ao processo ensino/aprendizagem e à relevância social e acadêmica. O mesmo procedimento foi adotado com os dados obtidos pelos usuários.

Organização do trabalho

Este trabalho é composto de cinco capítulos. No capítulo I chamado “Quadro Teórico e Quadro Histórico” analisamos as seguintes categorias: Responsabilidade Social (RS), Compromisso Social Universitário e Projetos Sociais. Para que o objetivo seja alcançado seguimos o seguinte caminho: Em primeiro lugar indicamos como surgiram os termos

Responsabilidade Social e Compromisso Social Universitário articulando com o tripé extensão universitária à medida que os projetos sociais se enquadram nesse eixo. Em seguida apresentamos a conceituação de projetos sociais e como o entendemos.

Continuamos o capítulo analisando as categorias Inclusão/Exclusão Social, Cidadania e Reconhecimento Social. Esta análise nos possibilita entender de que forma os diferentes projetos sociais favorecem aos indivíduos excluídos socialmente que lutem pela cidadania negada a fim de que sejam incluídos na sociedade e reconhecidos como cidadãos. Além dessas, utilizamos a categoria Educação Não Formal a fim de fazer uma relação com a educação formal e suas contribuições no processo ensino/aprendizagem dos discentes que participam dos projetos.

Em seguida apresentamos o histórico da conjuntura econômica e política do Brasil dos anos 1970 a 2010 a fim de entendermos porque, na década de 1990, as universidades passaram a desenvolver projetos sociais com a finalidade de atender as carências da população que se alastraram naquele período e persistem até hoje. Focamos nossa atenção para as dificuldades vividas pela população da cidade de São Paulo porque as universidades cujos projetos serão analisados se localizam nesse município.

No capítulo II apresentamos um breve histórico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e da universidade Nove de Julho – UNINOVE, o mapeamento e uma análise geral dos projetos sociais por elas desenvolvidos.

No capítulo III apresentamos os projetos sociais selecionados para análise. Na UNINOVE analisamos os projetos Ler e Escrever e o Núcleo de Prática Jurídicas (NPJ) e na PUC-SP, os projetos Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos e o Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns”. Apontamos como cada um deles é desenvolvido de acordo com as respostas dadas pelos respectivos coordenadores e com base nos relatórios sociais e documentos descritos no item análise de documentos.

Seguimos nossa caminhada com a finalidade de apresentar, no capítulo IV, a análise dos dados das entrevistas realizadas com os discentes e com os assistidos do Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns” da PUC-SP e do Núcleo de Práticas Jurídicas da UNINOVE.

Em seguida, no capítulo V, apresentamos os dados obtidos nas entrevistas realizadas com os discentes e usuários do Projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos desenvolvido pela PUC-SP e do projeto Ler e Escrever desenvolvido pela UNINOVE.

Nas considerações finais, apresentamos um relato das conclusões obtidas.

CAPÍTULO I - QUADRO TEÓRICO E QUADRO HISTÓRICO

“O compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto”.

Paulo Freire

Este capítulo tem por objetivo apresentar as categorias que irão sustentar nossas análises e o quadro histórico da conjuntura econômica do Brasil dos anos 1970 até 2010. Como os projetos sociais são uma forma de ação de Compromisso Social da universidade vimos necessário, em primeiro lugar, contextualizar e conceituar o termo Responsabilidade Social (RS), pois é a partir dele, no âmbito da administração, que surge a expressão Compromisso Social Universitário. Em seguida apresentamos quando surge a expressão Compromisso Social Universitário e como ela é entendida; por último, explicamos o termo projetos sociais e de que forma o conceituamos.

Daremos continuidade apresentando as categorias Inclusão/Exclusão Social, Cidadania e Reconhecimento Social. Estas categorias serão utilizadas para entender como os diferentes projetos sociais se apresentam. Também analisamos a categoria Educação Não Formal, pois ela oferece subsídio para entender o processo ensino/aprendizagem dos discentes que participam dos projetos, uma vez que eles são desenvolvidos extra muros da universidade.

Em seguida apresentamos o histórico da conjuntura econômica e política do Brasil dos anos 1970 até 2010 a fim de entendermos porque, na década de 1990, as universidades passaram a utilizar a expressão compromisso social. Focamos nossa atenção para as dificuldades vividas pela população da cidade de São Paulo porque as universidades cujos projetos serão analisados localizam-se nesse município.

1.1 - Responsabilidade Social: origem e conceito

O termo Responsabilidade Social (RS) apareceu escrito pela primeira vez em um manifesto subscrito por 120 industriais ingleses. Esse documento definia que a “responsabilidade dos que dirigem a indústria é manter um equilíbrio justo entre os vários interesses dos públicos, dos consumidores, dos funcionários, dos acionistas. Além disso, a

maior contribuição possível ao bem estar da nação como um todo” (DIAS e DUARTE, 1986, p. 41).

Nos Estados Unidos e na Europa, segundo Ashley (2003) a ética e Responsabilidade Social corporativa eram aceitas como doutrina até o século XIX, quando regras extremamente rigorosas ditavam como privilégio do Estado a forma de conduzir os negócios, negando o interesse econômico privado.

Porém, apenas no início do século XX com os americanos Charlies Eliot (1906), Hakley (1907) e John Clark (1916) e em 1923 com o inglês Oliver Sheldon que as primeiras manifestações dessa ideia tomaram forma. Eles defendiam, além do lucro dos acionistas, a inclusão da questão social entre as preocupações das empresas, porém suas preocupações não foram aceitas na época.

Oliveira (2002) salienta que os questionamentos, estudos e debates sobre Responsabilidade Social iniciaram com o lançamento do livro *Responsibilities of the businessman* de Howard Bowen, nos Estados Unidos, em 1953, porém o termo tornou-se popular e foi aceito neste país apenas no início da década de 1960, pois os acontecimentos e as transformações sociais da época deram ênfase aos problemas socioeconômicos.

Na Europa Ocidental, as ideias sobre Responsabilidade Social tomaram força no final da década de 1960 com artigos de revistas e notícias de jornais vindas dos Estados Unidos e na década de 1970, difundiram-se por toda Europa tanto nos meios empresariais quanto nos meios acadêmicos. Na metade da década de 1970, na Alemanha, cerca de duzentas das maiores empresas passaram a integrar os balanços financeiros aos objetivos sociais.

Essa mudança de comportamento empresarial aponta a aceitação pelo tema Responsabilidade Social, mas o assunto só é formalizado na França por ser o primeiro país a “obrigar as empresas a fazerem balanços periódicos de seu desempenho social no tocante à mão de obra e às condições de trabalho”. (DIAS e DUARTE, 1986, p. 46)

A origem do conceito de Responsabilidade Social ocorre no campo da administração sob a ótica empresarial totalmente focado para a questão da produção e do lucro. Apenas a partir da formalização ocorrida na França o termo se transforma num novo campo de estudo passando a ser um fator decisivo para o desenvolvimento e crescimento das empresas.

Oliveira (2002) ressalta que as ideias de Responsabilidade Social (RS) chegam a vários países do chamado “capitalismo periférico” ainda na década de 1970, mas devido à conjuntura política vivida na época como a recessão, a ação é prejudicada. No início da

década de 1980, percebe-se um campo favorável à discussão e difusão das ideias de responsabilidade social nos países em via de democratização política, com aumento das pressões sobre as organizações em busca de alteração no aspecto econômico. Atualmente, a noção de Responsabilidade Social, constitui num vasto campo de estudo, cada vez mais amplo e estruturado. Muitas instituições, inclusive as educacionais já incluem em seus relatórios informações sobre seu desempenho social.

Antes de conceituarmos Responsabilidade Social sob a ótica de diferentes autores, vimos necessário esclarecer qual o significado dos termos “responsabilidade” e “social” separadamente. De acordo com o Dicionário brasileiro da língua portuguesa de Fernandes e Guimarães (2000) a palavra **responsabilidade** significa “qualidade ou condição de responsável” ou “obrigação de responder por certos atos próprios ou de outrem”. A palavra **social** significa “relativo ou pertencente à sociedade, que convém à sociedade”.

Portanto, se juntarmos as definições das duas palavras, conceituamos **Responsabilidade Social** como uma ação responsável para conosco, para com os outros e para com a sociedade. Em termos institucionais podemos entender que é uma ação da instituição em benefício dela própria, para com seus funcionários e para com a comunidade na qual está inserida.

O termo Responsabilidade Social, segundo Ashley (2003) é polêmico quanto a sua conceituação, pois alguns autores entendem que Responsabilidade Social é incorporar valores éticos nas decisões dos negócios, cumprir as leis, além de respeitar as pessoas, a comunidade e o meio ambiente. Outros, entendem que Responsabilidade Social é participar da reorganização do espaço público e contribuir para a melhoria de vida das pessoas implementando ações educativas e dando respostas às carências da sociedade. Há ainda aqueles que entendem que o termo vai além do cumprimento das obrigações legais.

Segundo Ashley et al (2003, p. 6) o primeiro conceito de Responsabilidade Social surgiu em 1953, com Howard Bowen. Nessa época, ele a definiu como: “a obrigação do homem de negócios de adotar orientações, tomar decisões e seguir linhas de ação que sejam compatíveis com os fins e valores da sociedade”.

A autora salienta que, a partir dessa época, as empresas começam a se conscientizar que devem contribuir com a sociedade, portanto, a Responsabilidade Social busca, no âmbito interno da empresa, à formação de uma cidadania empresarial e, no âmbito externo, à execução de direitos sociais.

Pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) apontam que as empresas estão preocupadas em realizar projetos sociais porém com intuito meramente filantrópico. Essas ações devem ter seu reconhecimento, mas Responsabilidade Social é um conceito muito mais amplo.

Oliveira Neto (2000) ressalta que, para ser socialmente responsável, é necessário reavaliar seus valores, postura ética e como se relaciona com funcionários, fornecedores, clientes, consumidores, acionistas, comunidade, poder público e com o meio ambiente.

Para consultores da empresa Focus Social, Responsabilidade Social é a demonstração da empresa em participar de forma ativa nos projetos sociais voltados para o bem-estar da comunidade onde está inserida e para a comunidade em geral.

O Instituto Ethos (2004) define a RS como:

a forma de gestão que se define pela relação ética e transparente da empresa com todos os públicos com os quais ela se relaciona e pelo estabelecimento de metas empresariais compatíveis com o desenvolvimento sustentável da sociedade, preservando recursos ambientais e culturais para gerações futuras, respeitando a diversidade e a redução das desigualdades sociais.

Rico (2004, p. 73) salienta que muitos institutos, fundações e associações entendem Responsabilidade Social como:

[...] uma forma de conduzir as ações organizacionais pautada em valores éticos que visem integrar todos os protagonistas de suas relações: clientes, fornecedores, consumidores, comunidade local, governo (público externo) e direção, gerência e funcionários (público interno), ou seja, todos aqueles que são diretamente ou não afetados por suas atividades, contribuindo para a construção de uma sociedade que promova a igualdade de oportunidades e a inclusão social no país. [...]

De acordo com Ashley (2003) Responsabilidade Social é definida como um compromisso que as empresas devem ter com a sociedade e sua visibilidade se dá pelos atos e atitudes que impactam de forma positiva. Assim as empresas passam a assumir, além das obrigações estabelecidas por lei, obrigações de ordem moral a fim de contribuir para o desenvolvimento sustentável. Dessa forma, Responsabilidade Social é entendida como qualquer ação que promova a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Segundo Vallaey (2006) a publicação *Libro Verde*, da União Europeia, define responsabilidade social como:

[...] um conceito com base no qual as empresas decidem colaborar, voluntariamente, com o aperfeiçoamento da sociedade e a preservação do meio ambiente. As empresas se conscientizam do impacto que sua atividade terá sobre todos e assumem o compromisso de contribuir para o desenvolvimento econômico e, de igual modo, para a melhoria da qualidade de vida dos trabalhadores e suas famílias, da comunidade local em que atuam e do conjunto da sociedade.

Os conceitos mencionados apontam que Responsabilidade Social é um conjunto de ações que a empresa realiza e que tem como finalidade beneficiar todos os envolvidos, tais como: clientes, empregados e acionistas, além da sociedade.

Portanto, não podemos confundir Responsabilidade Social com obrigação social. A obrigação social refere-se a obrigações que as empresas têm de assumir como: vale transporte, vale refeição, creche para os filhos de funcionários, convênio médico. Nesse sentido, Oliveira apud Corrêa (1997, p. 42) esclarece que:

A responsabilidade social é a capacidade de a empresa colaborar com a sociedade, considerando seus valores, normas e expectativas para o alcance de seus objetivos. No entanto, o simples cumprimento das obrigações legais, previamente determinadas pela sociedade, não será considerado como comportamento socialmente responsável, mas como obrigação contratual óbvia, aqui também denominada obrigação social.

Assim, para que uma empresa tenha visibilidade, reconhecimento institucional, comunitário e social deve desenvolver projetos sociais que contribuam diretamente para a melhoria da vida comunitária, provocando impactos positivos na comunidade. Nesse sentido, para Paulo Itacarambi (2007), diretor executivo do Instituto Ethos, o conceito de Responsabilidade Social se traduz por “obrigação que um sujeito determinado possui de responder pelos efeitos de seus atos para o conjunto de impactos, diretos e indiretos, atuais e futuros, que uma pessoa ou organização provoca na sociedade com seu comportamento e/ou atividades.”

Com esta conceituação entendemos que não basta participar de projetos, mas se preocupar com os efeitos que eles causam à comunidade favorecida e se for preciso modificar, alterar para que os usuários sintam-se respeitados e inseridos no grupo.

Porém, entendemos que também não basta inserir usuários de um projeto em um grupo se as pessoas não tiverem consciência do seu papel na sociedade percebendo que as mudanças sociais poderão ocorrer em função de suas ações. É nesse sentido, que diferenciamos Responsabilidade Social de Compromisso Social. Fazer algo em função do bem-estar de outros, para nós, é Responsabilidade Social o que sem dúvida tem seu mérito, mas fazer com que esse outro se perceba como agente de mudança, capaz de refletir sobre o porquê de sua situação e reivindicar mudanças é Compromisso Social.

Sob essa ótica o termo está vinculado à formação de uma atitude cidadã e, por isso, entendemos que os projetos sociais das universidades deveriam ter como foco o Compromisso Social, ou seja, deveriam apontar meios de as pessoas ao se conscientizarem, lutarem por seus direitos sociais.

Nesse sentido, vale lembrar que foram as Organizações Não Governamentais (ONGs) criadas por meio dos movimentos sociais, as primeiras entidades a lutarem pelos direitos sociais. De acordo com Gohn (2003), elas reforçam as forças organizadas da sociedade e focam suas atividades para o trabalho social voltado para a população carente economicamente, principalmente mulheres e crianças.

1.1.1 - Responsabilidade Social no Brasil

Como vimos, o tema Responsabilidade Social (RS) tem sido muito discutido em empresas públicas e privadas, sejam elas corporativas ou educacionais. Tornou-se uma política social realizada por todas as organizações a fim de que elas possam manter um diálogo constante e transparente com a sociedade objetivando demonstrar sua legitimidade.

Segundo Toldo (2002), foi em 1960, com a criação da Associação dos Dirigentes Cristãos de Empresas (ADCE), que reconheceu a função social da empresa associada, que a Responsabilidade Social no Brasil teve início.

Porém, preocupação com a Responsabilidade Social surge nos anos 1980, após o regime da ditadura militar (1964-1985) e o início do processo de redemocratização. Nesse novo contexto, o conceito de cidadania e o conceito de participação da sociedade no processo de reconstrução da nação tomam fôlego.

Diferentes setores, entre eles a Igreja Católica, o associativismo desenvolvido nos anos 1950, o sindicalismo e os movimentos sociais nos anos 1970 e 1980, tiveram importante participação para a criação de uma cultura de atuação social paralela ou em conjunto com a atuação do Estado. Toldo (2002) salienta que em 1982, a Câmara Americana do Comércio de São Paulo lança e promove até o momento, o prêmio Eco de cidadania empresarial.

Em 1984, a Nitrofértil destaca-se, pois foi a primeira empresa brasileira a publicar um balanço social³.

Muitas das organizações e dos movimentos sociais que lutaram contra a ditadura militar no Brasil foram responsáveis pelo surgimento das Organizações Não Governamentais (ONGs) que cresceram a partir dos anos 1990, algumas a fim de buscar recursos junto ao Estado ou junto a ONGs internacionais para dar continuidade aos seus projetos, outras aliaram-se a empresas privadas.

De acordo com o Instituto Ethos, foi nos anos de 1990 que se começou a valorizar o termo Responsabilidade Social no Brasil, quando ações realizadas por Organizações Não Governamentais (ONGs), institutos de pesquisa e empresas sensibilizadas pelas questões sociais começaram a agir com diferentes projetos sociais. Para o Instituto Ethos, as carências e desigualdades sociais existentes no Brasil, exigem das empresas Responsabilidade Social mais eficiente no sentido de serem agentes de uma nova cultura, atores da mudança social e construtores de uma sociedade mais justa.

Em 1992, o então Banco Banespa divulga todas suas ações sociais. Tal fato é decorrência da ECO-92 ocorrida no Rio de Janeiro, onde foi discutida a importância do meio ambiente e sua preservação. (TOLDO, 2002).

Podemos dizer que uma das maiores campanhas cívicas voltadas à Responsabilidade Social na história do Brasil foi a “Ação da Cidadania Contra a Miséria e pela Vida”, coordenado por Herbert de Souza (Betinho) que teve início em 1993. Essa ação recebeu apoio do Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE), que representou o ponto de aproximação dos empresários com as ações sociais.

Segundo Gohn (2003b), essa campanha abrangeu diversas regiões do país, envolveu diferentes camadas sociais e arrecadou um volume expressivo de alimentos. A autora salienta que essa ação ocorreu em um momento de crise e descrença da população em relação às instituições públicas, aos políticos e às ações efetuadas pelo Estado.

³ Demonstrativo realizado pelas empresas para divulgar o montante e o destino de seu investimento social

Essa campanha foi tão bem sucedida que se transformou em um modelo de ação social. Assim, a partir de fevereiro de 1995, ela foi inspirada como programa governamental pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso, no Programa “Comunidade Solidária”.

Em 1995, é criado o Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (Gife), primeira entidade que se preocupa com a filantropia, cidadania e responsabilidade empresarial onde é criado o termo “cidadania empresarial” que se refere às atividades que as empresas realizam em prol da sociedade.

Herbert de Souza, a partir de 1997, impulsionou uma campanha convocando os empresários a um maior engajamento, com práticas relacionadas ao exercício da Responsabilidade Social, por meio da divulgação do Balanço Social de suas empresas, como um instrumento de demonstração do envolvimento que tinham para com a sociedade. (TOLDO, 2002)

Em 1998, segundo a autora, o empresário Oded Grajew, funda o Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social. O instituto passa a ser a ligação entre empresários e as causas sociais. Tem por objetivo difundir a prática de responsabilidade social empresarial por meio de publicações, experiências, programas e eventos para os interessados sobre o assunto. No ano seguinte, sessenta e oito empresas brasileiras divulgaram seus balanços sociais. No mesmo ano, é fundado no Brasil o Instituto Coca-Cola, voltado à educação.

Ainda em 1999, Toldo (2002) salienta que a Câmara Municipal de São Paulo premia, com o selo empresa cidadã, todas as empresas que praticam a responsabilidade social e divulgam seus balanços sociais. A Fundação Abrinq pelos direitos da criança destaca-se pelo trabalho que realiza sobre a erradicação do trabalho infantil.

No início do milênio muitas empresas se filiaram ao Instituto Ethos de Responsabilidade Social e ao final de 2005 o número de empresas filiadas aproximava-se de mil. Além disso, nos últimos 10 anos cresceu de forma vertiginosa o número de publicações, seminários e pesquisas acadêmicas sobre o tema.

1.2 - Compromisso Social Universitário

Segundo Fraga (2010), a Responsabilidade Social Universitária teve início no final da década de 1990 e se intensificou a partir de 2004, quando a expressão Responsabilidade Social passou a ser considerada uma ação concreta de intervenção, de mudança social e de melhoria dos indicadores socioeconômicos.

Devido à globalização, o século XXI impôs inúmeros desafios à sociedade, portanto, é necessário se modificar, se adaptar às novas formas de trabalho, de poder, de economia e de cultura. A universidade também se encontra no meio dessa transformação e, por isso, deve implantar práticas inovadoras e estimulantes de aquisição do conhecimento. Nesse sentido, a universidade socialmente responsável é aquela que, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão consegue colocar em prática os valores aos quais dizem defender.

Pereira (2009, p. 31) salienta que a universidade atual está pautada nos princípios essenciais postulados por Humboldt que são: “[...] a formação através da pesquisa; a unidade entre o ensino e pesquisa; a interdisciplinaridade; a autonomia e a liberdade da administração da instituição e da ciência que ela produz; a relação integrada, porém autônoma, entre Estado e universidade; a complementaridade do ensino fundamental e médio com o universitário”.

Para a autora, o que caracteriza a universidade atual é a associação entre ensino e pesquisa. A extensão, considerada o terceiro elemento, apareceu mais tarde, com o modelo da universidade norte-americana. No Brasil, a caracterização da universidade considerando os três elementos ensino, pesquisa e extensão, foi instituída somente a partir da Reforma Universitária de 1968, na Lei nº. 5.540/68. (PEREIRA, 2009)

Pimenta e Anastasiou (2002) ressaltam que a universidade como instituição formativa tem por finalidade o constante exercício da crítica que se sustenta no ensino, na pesquisa e na extensão, isto é, na produção do conhecimento que ocorre por meio da problematização dos saberes que foram originados no decorrer da história da humanidade, dos resultados obtidos durante a construção da sociedade e diante das novas demandas que ela impõe. Estes, por sua vez, são criados e identificados nas análises realizadas durante o processo de ensino e nas experimentações efetuadas via projetos de extensão, por meio das relações que os sujeitos estabelecem com os objetos de conhecimento.

Assim, o ensino, a pesquisa e a extensão formam o tripé de ações de Compromisso Social que caracterizam a universidade. A extensão teve início na Europa, no século XVIII, com a Revolução Industrial, devido às necessidades sociais da época, assumindo o papel de

“preparação técnica que o novo modo de produção exigia”, a partir das universidades populares. (SOUSA, 2000, p.14)

No Brasil, de acordo com Gurgel (1986), a extensão universitária é entendida sob a ótica de duas correntes. A primeira refere-se às universidades populares europeias que surgiram no século XIX, propunham uma aproximação com a população e contava com a iniciativa dos intelectuais. Assumiram grande importância em países como a Inglaterra, Alemanha, França, Bélgica e Itália.

A segunda, das universidades americanas, se pautava na prestação de serviços e era incentivada por instituições oficiais. Apareceram por volta de 1860 em função de duas experiências distintas, a saber: a extensão cooperativa ou rural e a extensão universitária ou geral.

A extensão cooperativa ou rural passou a existir nos Estados Unidos com a promulgação da Lei Smith Lever ocorrida em 1914 e se desenvolve com a participação conjunta do governo federal, dos Estados e dos municípios e cidades. Segundo Gurgel (1986, p. 60) a referida Lei assegurava:

- a) caráter cooperativo dos trabalhos realizados em articulação com o colégio de Agricultura, o Departamento de Agricultura e os planos orçamentários feitos de comum acordo;
- b) ação fora dos colégios agrícolas;
- c) caráter educativo do trabalho;
- d) ênfase a trabalhos práticos;
- e) aplicação de recursos exclusivamente em trabalhos educativos;
- f) organização nos colégios, de setores próprios para as práticas de ensino de extensão.

A experiência da extensão universitária surgiu quando um grupo de professores desenvolveu um trabalho de educação de adultos. O reconhecimento desse tipo de extensão deu-se quando Willian Harper, dirigente da Universidade de Chicago, incluiu a educação de adultos como atividade regular da universidade, caracterizando-a como educação continuada e desligando-se da ideia de que esse tipo de educação somente seria oferecida às classes desfavorecidas, com objetivo de educá-las. Assim, a extensão foi legitimada e a “proposição incorporou cláusulas referentes a uma ação extramuros, a instrução por correspondência e outros pontos”. (GURGEL, 1986, p. 61).

Visto isto, é possível afirmar que foi a partir do modelo americano que a extensão se inicia como função da universidade na perspectiva de relacionar o ensino com a extensão. Esse modelo se baseia na religião anglicana e, por esse motivo, busca que a universidade colabore com a comunidade como uma instituição preocupada com as necessidades que esta enfrenta.

Drèze e Debelle (1983) ao comentarem sobre a universidade norte-americana ressaltam que ela aspira levar a sociedade ao progresso. Quanto a isso, comentam:

O que importa para uma nação é a existência de uma relação muito estreita, entre seus elementos progressivos de todos os gêneros, de tal sorte que o estudo influencie o lugar público e reciprocamente. As universidades são os principais agentes desta fusão de atividade progressivas num instrumento eficaz do progresso. Elas não são, naturalmente, os únicos agentes, mas, hoje, é, um fato que as nações progressivas são também aquelas onde as universidades são florescente. (DRÈZE e DEBELLE, 1983, p. 64)

Para os autores, é por meio da sociedade que a universidade dará sua contribuição e esta deverá ocorrer no plano de valores intelectuais, deve ser uma educação “útil” tanto para estudantes quanto para pesquisadores. Salientam que os estudantes são seres interessados pela vida em todas as suas manifestações, por isso não se deve isolar a vida intelectual da ação, pois a inteligência não se desenvolve no vazio, ela busca se apoiar na relação existente entre teoria e prática.

Percebemos, portanto, que o modelo americano inclui a extensão como um dos compromissos da universidade que, somada ao ensino e à pesquisa constitui-se como uma das tarefas dessa instituição. Drèze e Debelle (1983) apontam que as universidades devem encorajar a pesquisa fundamental nas disciplinas de base e a pesquisa interdisciplinar que ocorre fora da universidade e necessária para renovar a reflexão dos pesquisadores universitários.

Assim, o papel da universidade com centro de progresso incita docentes e discentes a fazerem pesquisas sobre a sociedade e para tal faz-se necessário recorrer às contribuições das demais áreas do conhecimento. Quanto a isso, os autores comentam:

[...] Compreendendo que seus estudantes trabalharão, durante trinta ou quarenta anos, numa sociedade em perpétua evolução, ela os preparará para uma vida de autoeducação permanente, em vez de querer dotá-los de um

saber definitivo para utilização permanente. As necessidades claramente reconhecidas e, sobretudo, previsíveis da sociedade, as orientações mais recentes da ciência, inspirarão, então, os programas universitários.

As palavras dos autores reafirmam que o conhecimento adquirido na universidade terá sentido se fizer consonância com os problemas enfrentados pela sociedade, pois estes são dinâmicos e merecem ser discutidos a todo o momento. Assim, a educação universitária deve esclarecer as ideias gerais e estudar a viabilidade de sua aplicação a casos reais. E no Brasil, como iniciou a extensão?

Gurgel (1986) salienta que a extensão, na história das universidades brasileiras, ocorre em três períodos. O primeiro se estende de 1911 a 1930 e é considerado o período das experiências pioneiras, realizadas pela criação da universidade Livre de São Paulo e pela Fundação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa-MG, baseada no modelo americano. É na universidade Livre de São Paulo que surgem as primeiras ideias sobre cursos de extensão como forma de prestação de serviços.

Cunha (2007) aponta que a universidade livre de São Paulo promovia conferências semanais gratuitas abertas a quem quisesse participar. De dezembro de 1914 a junho de 1917 foram realizadas 107 “lições públicas” sobre diversos assuntos, a saber: o fogo sagrado na Idade Média, grandes viagens e grandes viajantes do Brasil, importância e progresso da otorrinolaringologia, instituições complementares do Código Civil etc. o autor salienta que esses cursos não despertavam o interesse das classes populares, eram totalmente desvinculados das necessidades reais da população e, por isso, encerraram suas atividades em 1917. A primeira experiência efetiva de extensão ocorre em 1926, em Viçosa (MG), com a implantação da Escola Superior de Agricultura e Veterinária, cujos professores vieram dos Estados Unidos.

O segundo período, segundo Gurgel (1986), pautado na corrente das universidades europeias, se estende de 1930 a 1968, e a extensão é vista como política, pois o que a caracteriza são as ideias e ações dos movimentos estudantis. A década de 1930, segundo Frantz e Fávero (2002) foi marcada por muitas modificações na estrutura do Estado e, principalmente, nas políticas educacionais. Houve, nessa época, uma maior conscientização dos problemas educacionais e, entendia-se que a reforma da sociedade se daria mediante reforma da educação e do ensino. O termo extensão apareceu pela primeira vez na legislação educacional, em 1931 no primeiro estatuto das universidades brasileiras (Decreto Federal de 11 de abril de 1931).

Segundo Sousa (2000, p. 16) a extensão, nesse documento, é entendida como: “[...] organismo de vida social da universidade, sendo reconhecida pelo oferecimento de cursos e conferências de caráter educacional”. Vale lembrar que no final desse período foi criado, em 11 de julho de 1967, o projeto Rondon que tinha como objetivo levar estudantes universitários voluntários ao interior do país, para que realizassem trabalhos em comunidades carentes e isoladas. O projeto Rondon é uma iniciativa do governo brasileiro, coordenada pelo Ministério da Defesa, em colaboração com a Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação (MEC).

O terceiro período, de acordo com Gurgel (1986) se estende de 1969 a 1976 e é entendido como a época de maior institucionalização de extensão universitária, pois as atividades de extensão passam da perspectiva da difusão do conhecimento para o de inserção na realidade sócio econômica, política e cultural do país, buscando respostas para que contribuíssem com a mudança social. A extensão foi consolidada pela Reforma Universitária por meio da Lei nº 5.540/68. Essa Lei, em dois dos seus artigos estabelece:

Art. 20 – As universidades e as IES estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhe são inerentes.

Art. 40 – As instituições de ensino superior, por meio de suas atividades de extensão, propiciarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral de desenvolvimento.

No entanto, mesmo com essa Lei a universidade não foi capaz de modificar a cultura intelectualista, pautada no ensino e na pesquisa. Dessa forma, essas duas funções continuaram por ser privilegiadas e, a extensão universitária, era entendida como uma atividade menos importante, aceita pela minoria dos docentes e mesmo assim desenvolvidas de forma fragmentada. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002).

Para o Ministério da Educação e da Cultura (MEC) a extensão é entendida como: “meio através do qual a universidade atende a outras instituições e a população, e por outro lado, recebe retroalimentação para o ensino e a pesquisa”. Partindo da mesma orientação o Conselho dos Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) definiu as atividades de extensão segundo três critérios, a saber: prestação de serviços à comunidade, realimentação da universidade e a integração de ambas.

Segundo o Plano Nacional de Extensão Universitária (2001, p. 3), foi no final da década de 1980 que o Compromisso Social das universidades públicas brasileiras passou a ser questionado e reelaborado. “Do assistencialismo passou-se ao questionamento das ações desenvolvidas pela extensão; de função inerente à Universidade, a Extensão começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, que organiza, assessorando, os movimentos sociais que estavam surgindo”.

Nesse período iniciam-se, no âmbito acadêmico, político e social, discussões referentes à universidade cidadã e a necessidade de fornecer aos alunos uma formação integral. Ocorre assim uma parceria entre o poder público, a Universidade, a comunidade e as empresas a fim de proporcionar uma aproximação entre Universidades e comunidades carentes do Estado de São Paulo.

As ideias e práticas de Paulo Freire passam a fundamentar os conceitos e práticas referentes à extensão universitária. Inicia-se a discussão sobre indissociabilidade entre os fazeres acadêmicos e a desmistificação da extensão; o conceito da troca, da extensão como via de mão dupla, e a extensão como produção de conhecimento, a extensão como comunicação.

A extensão entendida como comunicação, segundo Freire (2010) deve constituir um diálogo entre a universidade e a sociedade, pois para ele sem a comunicação, a universidade não possibilita à comunidade as condições necessárias para que esta assuma suas responsabilidades impossibilitando, dessa forma, o crescimento pessoal.

Em 20 de dezembro de 1996, foi votada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de número 9346/96 que oferece melhor formato à atividade de extensão universitária, ao cobrar das universidades ações de transformação social, porém a prática ainda é muito fragilizada, porque algumas instituições realizam atividades completamente afastadas das comunidades onde estão inseridas. (SOUSA, 2000)

A Constituição de 1998 no artigo 207 reforça a necessidade da extensão apontando que as universidades devem ser regidas pelo “princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, isto é, não apresenta nada de novo sobre o tema.

No mesmo ano, o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras elabora o Plano Nacional de Extensão Universitária. Esse Plano aponta a extensão universitária numa perspectiva cidadã e apresenta os seguintes objetivos:

- reafirmar a extensão universitária como processo acadêmico definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade;
- assegurar a relação bidirecional entre a universidade e a sociedade, de tal modo que os problemas sociais urgentes recebam atenção produtiva por parte da universidade;
- dar prioridade às práticas voltadas para o atendimento de necessidades sociais emergentes como as relacionadas com as áreas de educação, saúde, habitação, produção de alimentos, geração de emprego e ampliação de renda;
- estimular atividades cujo desenvolvimento implique relações multi, inter e/ou transdisciplinares e interprofissionais de setores da universidade e da sociedade;
- enfatizar a utilização de tecnologia disponível para ampliar a oferta de oportunidades e melhorar a qualidade da educação, aí incluindo a educação continuada e a distância;
- considerar as atividades voltadas para o desenvolvimento, produção e preservação cultural e artística como relevantes para a afirmação do caráter nacional e de suas manifestações regionais;
- inserir a educação ambiental e desenvolvimento sustentado como componentes da atividade extensionista;
- valorizar os programas de extensão interinstitucionais, sob a forma de consórcios, redes ou parcerias, e as atividades voltadas para o intercâmbio e a solidariedade internacional;
- tornar permanente a avaliação institucional das atividades de extensão universitária como um dos parâmetros de avaliação da própria universidade;
- criar as condições para a participação da universidade na elaboração das políticas públicas voltadas para a maioria da população, bem como para se constituir em organismo legítimo para acompanhar e avaliar a implantação das mesmas;
- possibilitar novos meios e processos de produção, inovação e transferência de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e o desenvolvimento tecnológico e social do país.

A Lei 10.861, promulgada em 14 de abril de 2004, considera o Compromisso Social Universitário como uma das dez dimensões do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). De acordo com esta Lei, as universidades devem acrescentar aos seus objetivos: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), **uma política para o ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão**; a comunicação com a sociedade; as políticas de pessoal; a organização e gestão da instituição; o funcionamento dos colegiados; a infraestrutura física; ao planejamento e à avaliação; as políticas de atendimento aos estudantes e sustentabilidade financeira (BRASIL, 2007).

No que concerne à extensão o **artigo 3º item III** da referida Lei esclarece que: “a responsabilidade social da instituição, considerada especialmente no que se refere à sua contribuição em relação à inclusão social, ao desenvolvimento econômico e social, à defesa do meio ambiente, da memória cultural, da produção artística e do patrimônio cultural”. Com essa Lei notamos um certo avanço no que se refere às atividades que a universidade poderá desenvolver no que se refere à extensão.

Assim, as instituições de ensino superior, sejam elas privadas ou públicas buscam desenvolver projetos extensionistas que vêm ao encontro das necessidades encontradas pela comunidade na qual está inserida. Dessa forma, a universidade tenta cumprir um de seus papéis que é contribuir na construção de novas bases societárias atendendo o que dispõe o Plano Nacional de Extensão Universitária (2001) que a caracteriza como:

[...] o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade. 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 acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Esse fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (p. 6)

A extensão enquanto Compromisso Social da universidade deverá ser entendida, nos dias atuais, como nova cultura institucional. Junto com órgãos do governo, com ONGs, outras instituições do Terceiro Setor, a universidade poderá estabelecer ações para enfrentar os desafios que nossa sociedade apresenta.

Isso significa que cada instituição de ensino superior deveria estar engajada com outras universidades e outros órgãos para agirem no que se referem a situações cruciais que a população enfrenta tais como desenvolvimento econômico, as discriminações de todo tipo, a péssima qualidade dos serviços públicos, principalmente nas áreas da educação e da saúde. Nesse sentido, Compromisso Social Universitário deveria ter um caráter progressista e transformador visando a construção de uma sociedade mais justa onde as pessoas vivam com dignidade.

Diante dessas considerações, formulamos nosso conceito de extensão. Segundo o dicionário eletrônico Aurélio Buarque de Holanda (2010), extensão significa “ato ou efeito de estender-(se); ampliação, aumento”. Unindo os termos estender- (se) e extensão como comunicação da forma como propõe Paulo Freire (2010) a entendemos como:

Todas as atividades que ocorrem extra sala de aula, dentro ou fora da universidade, via **educação não formal**. São atividades atreladas ao ensino e à pesquisa que devem ser exercidas de acordo com as demandas da sociedade por meio de intervenção social e difusão de conhecimento na busca de propostas que minimizem os desafios enfrentados pela sociedade. Essas ações compreendem diferentes eixos, a saber: atividades de cunho acadêmico, científico e cultural, atividades de prestação de serviço, atividades de assessorias, consultorias e supervisões, atividades de educação continuada e **projetos sociais cujos objetivos são voltados às necessidades específicas da comunidade**. Tratam-se, assim, de atividades que exigem que ela [a universidade] se comunique com a sociedade, pois é por meio desse diálogo que a universidade poderá entender os reais interesses da sociedade e produzir mais conhecimentos que atendam às suas necessidades.

Segundo Fraga (2010, p. 28) uma universidade socialmente compromissada necessita cumprir as seguintes tarefas, a saber: “transmitir o saber, qualificar o profissional e formar o caráter, enfim, “construir” o cidadão. [...] Significa preparar pessoas capazes de se autogerir, de exercer o papel de sujeitos autônomos, livres, participativos e comprometidos”. Nesse sentido, a autora complementa que:

[...] o ensino sem a extensão torna-se uma prática abstrata e livresca; a pesquisa sem extensão foge a seu objetivo de oferecer à sociedade respostas e conhecimentos necessários ao enfrentamento dos problemas reais. Enfim, a extensão descolada da pesquisa e do ensino, tende a ser uma prática baseada no senso comum, com fortes possibilidades de se resvalar para a filantropia, para a caridade e para um fazer legitimador da desigualdade e da discriminação em que perdem todos: pesquisadores, alunos, comunidade e sociedade. (FRAGA, 2010, p. 31)

A sociedade deve aprender com o que é gerado e cultivado na universidade e vice e versa. Nessa dinâmica estabelece-se um Compromisso Social e, a partir disso, são desenvolvidos projetos que estimulam a participação de todos os envolvidos. Nesse sentido, Gurgel (1986, p. 170) afirma:

a extensão universitária em uma dimensão de mudança social na direção de uma sociedade mais justa e igualitária tem obrigatoriamente de ter uma função de comunicação da universidade com seu meio, possibilitando, assim, a sua realimentação face à problemática da sociedade, propiciando uma reflexão crítica e uma revisão permanente de suas funções de ensino e pesquisa. Deve representar, igualmente, um serviço às populações, com as quais os segmentos mais conscientes da universidade estabelecem uma relação de troca ou confronto de saberes.

Atualmente a extensão é uma exigência do processo formativo, portanto tem de estar presente no exercício pedagógico do trabalho universitário. Toda instituição de ensino superior poderia desenvolver projetos de extensão, pois é por meio deles que os discentes constroem uma nova consciência social.

Para Severino (2002, p. 173) as universidades devem “[...] Pensar um novo modelo de sociedade, pautado nos três eixos das práticas humanas: do fazer, do poder e do saber, ou seja, levando a participação formativa dos universitários no mundo da produção, no mundo da política e no mundo da cultura”.

O Compromisso Social exercido pela universidade é um processo de construção que deve envolver docentes, discentes e comunidade. Não se trata apenas de incluir as camadas desfavorecidas à sociedade, mas de levá-las a questionar e lutar por melhores condições de vida.

Dessa forma, o Compromisso Social da universidade está em formar profissionais que tenham consciência do papel que irão exercer no contexto social e que utilizem o seu potencial criativo na transformação da realidade em que estão inseridos, buscando sempre o bem-estar da população dentro dos limites impostos por essa realidade.

Nesse sentido, Georgen (2003, p. 120) afirma que a formação como parte inerente do Compromisso Social, vai além da aquisição do conhecimento e habilidades que perpassam o exercício da profissão, ela deve familiarizar os estudantes com temas contemporâneos que afetam a comunidade nacional e internacional. Para o autor, o Compromisso Social da universidade “[...] não é outra coisa senão o sentido social da instituição acadêmica. Da instituição acadêmica em todas as suas dimensões, tanto no que diz respeito às funções de pesquisar e ensinar, quanto no que se refere aos agentes envolvidos nesse processo, isto é, professores, alunos e funcionários [...]”.

Para Siveres (2005, p. 46) é importante que as instituições de ensino superior “possam desencadear uma percepção crítica da realidade e, de forma criativa, contribuir com esta como

uma opção institucional. Isso exige um espaço de liberdade, que elimina toda forma de coerção, bem como de autonomia para responder, a partir da sua especificidade, aos desejos e necessidades dos sujeitos sociais”.

O Compromisso Social Universitário pressupõe ensinar os discentes a pensar o momento presente e como proceder diante dos dilemas apresentados por nossa sociedade. Para tanto, a teoria discutida em sala de aula deve estabelecer relação com a prática e isso poderá ser feito também por meio de ações extensionistas propostas pela universidade. Porém, essas ações devem ser humanizadoras, ir ao encontro das necessidades da comunidade e, para isso, o Compromisso Social das universidades deve contemplar ações concretas, que configurem a lógica da mudança social, do exercício da cidadania, da coerência entre discurso e ação.

É sob essa perspectiva que acreditamos no compromisso social universitário via projetos sociais, pois nesses moldes poderão formar cidadãos capazes de fazer uma leitura da realidade, de (re) construir a cidadania das camadas populares e buscar a transformação social em prol de uma vida mais digna. Portanto, é com esse olhar que analisamos os projetos desenvolvidos pelas Universidades citadas.

1.3 – Projeto e Projetos Sociais

Iniciaremos este tópico definindo a palavra projeto para, em seguida, definirmos projetos sociais e como o entendemos. A palavra projeto deriva do latim **projecere** que, em português, significa “lançar a frente”.

No Dicionário da língua portuguesa Houaiss (2009) encontramos cinco acepções da palavra, a saber: 1. ideia, desejo, intenção de fazer ou realizar algo no futuro, plano; 2. descrição escrita e detalhada de um empreendimento a ser realizado, plano, delineamento, esquema; 3. esboço provisório de um texto, de um artigo, de uma carta; 4. esboço ou desenho de um trabalho a se realizar, plano; 5. plano geral para a construção de qualquer obra, com plantas, cálculos, descrições, orçamentos, etc.

Diferentes áreas do conhecimento desenvolvem projetos e por isso utilizam essa palavra. Como exemplo podemos citar as seguintes:

- Arquitetura - Projeto arquitetônico, projeto urbano.
- Direito - Projeto de Lei, Projeto jurídico.
- Engenharia - Projeto elétrico, hidráulico, mecânico, aeronáutico, naval.

- Informática - Projeto de software.
- Administração - Projeto de marketing .
- Educação, Ciência e Tecnologia - Projeto de pesquisa.
- Educação - Projeto educacional, Projeto pedagógico, Projeto de trabalho, Pedagogia de Projeto.

Boutinet (1990) ressalta que a palavra projeto sem o adjetivo social está associada à capacidade de o homem criar, progredir, transcender a realidade existente, mudar o tempo presente com novas ideias e criações. Refere-se à capacidade de o homem ser autônomo e autor de sua vida, valores fundamentais da contemporaneidade.

De acordo com Veiga (2009, p. 71) :

Projeto é uma atividade eminentemente criadora, um empreendimento temporário ou sequência de atividades com começo, meio e fim programados, com um componente de incerteza, que depende essencialmente da aplicação de conhecimento, habilidades, competências e métodos apropriados para organizar, analisar, criar, inovar, modificar, construir, etc., para atingir o objetivo de fornecer um produto singular, com a imprescindível participação humana em seu planejamento e gestão e que trabalha com estimativas de custos dentro de restrições orçamentárias [...].

Moura e Barbosa (2007, p. 24) ressaltam que “Todo projeto é um trabalho, mas nem todo trabalho é um projeto”. O projeto é um trabalho à medida que exige coerência na fase de elaboração para que ele atinja os objetivos previstos inicialmente. Os autores apresentam definições de outros teóricos, a saber: Weiss e Wysoki (2007), Duncan (2007), Baker e Baker (2007).

Segundo Weiss e Wysoki (2007, p. 19) Projeto é “um empreendimento com características de: complexidade, unicidade, finitude, recursos limitados, envolvimento interfuncional, escalonamento de tarefas orientado por objetivos e com um produto (ou serviço) final”.

Para Duncan (2007.p. 22) “projeto é um empreendimento temporário realizado para criar um produto ou um serviço único. Temporário significa que todo projeto tem um início e um fim. Único significa que o produto possui características exclusivas”.

Baker e Baker (2007, p. 22) entendem Projeto como “uma sequência de tarefas com um início e fim que são limitadas pelo tempo, pelos recursos e resultados desejados. Um

projeto possui um resultado desejável específico; um prazo para execução; e um orçamento que limita a quantidade de pessoas, insumos e dinheiro que podem ser usados para completar o projeto”.

Para Silva (2001) o termo Projeto tem o sentido de organizar ideias, pesquisar, analisar a realidade e esboçar uma proposta para modificar a realidade local. Os Projetos Sociais seguem a mesma lógica, pois “são construções feitas por um grupo de pessoas que deseja transformar boas ideias em boas práticas”.

Percebemos, portanto, que a palavra projeto por si só pode ser empregada em diferentes áreas do conhecimento e concebe a análise de uma dada realidade, a criação de ideias a fim de que se possa desenvolvê-lo de acordo com as especificidades de cada uma. Trata-se de uma sequência de atividades que tem início, fim e características próprias.

Severino (2001, p. 153) ao conceituar “projeto” vai além. Acrescenta dados referentes à representação simbólica, pois elas pertencem à natureza humana e ajuda-nos a construir nossa visão de mundo uma vez que os limites de nossa experiência são restritos. Para ele, o termo significa um “[...] conjunto articulado de propostas e programas de ação, delimitados, planejados, executados e avaliados em função de uma finalidade previamente delineada pela representação simbólica dos valores a serem efetivados [...]”.

É exatamente esta representação simbólica dos valores que nos cercam que, quando compreendidas, podem resultar no sucesso de um projeto. Além disso, se para elaborar um projeto o indivíduo necessariamente deve refletir, pensar e analisar determinada situação, conseqüentemente ocorre aprendizagem, porém em nenhuma citação encontramos aceção referente ao caráter educativo da palavra projeto. E o termo projetos sociais, como é entendido por diferentes autores?

Quando pensamos em projeto social logo nos vem à mente a conotação de empreendimento, de modificação de uma determinada realidade social, de aquisição de cidadania e de direitos sociais, portanto a palavra carrega em si uma conotação positiva. Nesse sentido, Bomfim (2010) ressalta que seus objetivos buscam o alcance de melhores condições de vida como exercício dos direitos humanos.

A autora esclarece que essa conotação positiva oculta um lado perverso que seriam as imagens de um status “inferior” daqueles que se beneficiam dessas ações e que “[...] buscam incluir-se no que é considerado o bem viver da sociedade em que vivem - são os denominados excluídos socialmente. Entre eles estão os desprovidos, os analfabetos, os atrasados na escola,

os desempregados, os desajustados, as vítimas de incidentes ambientais, os sem teto...” (op., cit., p. 3).

De acordo com Schuckar (2005) projetos sociais são “ferramentas de ação que delimitam uma intervenção quanto aos objetivos, metas, formas de atuação, prazos, responsabilidades e avaliação. Projetos sociais são uma forma de organizar ações para transformar determinada realidade social ou alguma instituição”. (in www.slideshare.net)

Para Stephanou et al (2003, p. 1) os projetos sociais visam uma sociedade mais justa e igualitária. Portanto, os autores o conceituam como: “ações estruturadas e intencionais, de um grupo ou organização social, que partem da reflexão e do diagnóstico sobre uma determinada problemática”. Para os autores, um Projeto Social deve estar pautado em situações reais, portanto, para elaborá-lo seu ponto de partida é sempre uma dada realidade social que nos leva a refletir sobre uma questão ou problema social. Ele se origina tanto da insatisfação que um ator social sente em presenciar determinada situação quanto do desejo em transformá-la.

Complementam salientando que se os projetos sociais forem bem elaborados e se integrarem a ações dos governos Municipal, Estadual e Federal poderão atingir grupos maiores de pessoas, gerando, dessa forma, políticas públicas cujos impactos para a sociedade serão maiores do que

os projetos locais.

Cohen e Franco (2008, p. 85) relatam que a Organização das Nações Unidas (ONU-1984) define projeto social como: “um empreendimento planejado que consiste num conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo dados. [...] é a unidade mais operativa dentro do processo de planejamento e constitui o elo final de tal processo”.

Armani (2009, p. 18) conceitua projeto social como: “[...] uma ação social planejada, estruturada em objetivos, resultados e atividades baseados em uma quantidade limitada de recursos (humanos, materiais e financeiros) e de tempo”. Para o autor os projetos têm sentido se fizerem parte de programas e/ou políticas mais amplas, isto é, se intervirem de forma concreta nos problemas sociais. Nesse sentido, “são a melhor solução para organizar ações sociais, uma vez que eles “capturam” a realidade complexa em pequenas partes, tornando-as mais compreensíveis, planejáveis, manejáveis”. (ARMANI, 2009, p. 18). Nessa mesma linha conceitual, encontramos a definição de Nogueira (1998, p. 85):

Um projeto social deve ser entendido como o nível mais específico de ações articuladas dirigidas ao campo social. É a unidade básica da intervenção e tem sempre por objetivo produzir alterações nas condições de vida dos indivíduos, grupos, famílias e regiões. Busca satisfazer necessidades insatisfeitas, construir capacidades, modificar condições de vida ou promover alterações nos comportamentos e atitudes de grupos sociais.

Todas as definições até agora citadas apontam os projetos sociais como instrumentos e/ou ferramentas necessárias para modificar uma dada realidade social, mas, novamente nenhuma delas dá ênfase ao processo educativo que os envolvidos no processo de elaboração adquirem. Nesse sentido, concordamos com Gohn (2010b, p.79) que entendê-los apenas como instrumentos ou ferramentas reduz o processo educativo nele contido a “[...] processos utilitaristas, tecnocráticos, pragmatistas e empiricistas”.

Para a autora e para nós, um projeto social deve abarcar a diversidade cultural. Esta categoria é condição necessária para o exercício da cidadania e a comunidade local é o espaço ideal para trabalhar com as diferenças uma vez que, entre os sujeitos, existe solidariedade e participação, pois de certa forma vivem as mesmas dificuldades.

Entendemos por diversidade cultural todas as diferenças que existem entre as pessoas (língua, dança, música, modo de se vestir, modo de agir etc). Além disso, as pessoas possuem diferentes concepções de moral, diferentes religiões e diferentes crenças que devem ser respeitadas e aceitas pelo grupo.

Em uma universidade a elaboração de projetos proporciona uma interação entre os acadêmicos, o setor administrativo e os gestores. Mizukami (2002, p. 12) ressalta que essa interação permite: “[...] valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação.

Todo projeto social surge de um problema concreto. Por essa razão, especialistas recomendam que ao elaborá-lo é preciso ter em mente a solução de problemas de modo que as ideias sejam transformadas em ações. Para isso, ao desenvolvê-los é necessário que fiquem claros os objetivos e como serão analisados os resultados.

Diferentes autores como Corrochano e Wrasse (2002), Silva (2001) e Armani (2001) entre outros apresentam as etapas necessárias para a elaboração de um projeto. São elas: apresentação, introdução, justificativa, objetivos gerais e específicos, público-alvo, metas, metodologia, avaliação, formulação de indicadores, identificação dos possíveis parceiros, orçamento do projeto, cronograma de atividades e equipe.

Após analisarmos os conceitos acima descritos e as etapas necessárias para a elaboração de um Projeto Social construímos nosso conceito para o termo. Para nós, ***projeto social universitário é:***

um programa que se origina a partir de discussões coletivas realizadas em uma determinada instituição com o intuito de promover ações que possam minimizar os problemas sociais. Para isso, os projetos precisam ser redigidos de forma coerente e detalhada contendo as etapas necessárias a fim de que se atinja os objetivos propostos. Além disso, eles devem proporcionar aprendizagem e transformação social em todos os atores envolvidos, as quais devem ser socializadas por meio de pesquisas para o público em geral.

Entendemos que os projetos sociais desenvolvidos pelas universidades e executados pelos alunos deveriam promover o exercício da cidadania, pois ao conhecerem outras realidades, os discentes poderão transpor barreiras e preconceitos em benefício do próximo. As ações efetuadas por meio dos projetos, se discutidas e analisadas poderão viabilizar a conscientização dos indivíduos diante do papel que eles desempenham na sociedade, além poder despertar o sentimento de solidariedade.

A universidade deveria visar a educação integral dos alunos que nela estudam principalmente no que se refere à formação para a cidadania. O conhecimento é elemento fundamental na construção da humanidade, por isso possui relevância e importância na educação, pois é por meio dela que se produz, se reproduz e se transmite o conhecimento.

A educação como direito humano é fundamental para que o indivíduo tenha acesso a outros direitos. É por meio dela que se constroem conhecimentos, que se desenvolvem valores, crenças e atitudes que vão ao encontro de uma sociedade mais justa e humanizada. Isso poderá ocorrer por meio da educação formal e da educação não formal. No decorrer deste capítulo, há um tópico onde apresentamos a diferença entre educação formal e educação não

formal, apontando porque os projetos sociais se enquadram na modalidade de educação não formal.

1.4 – Exclusão/Inclusão Social

A leitura de diferentes projetos sociais nos leva a observar que eles afirmam que objetivam incluir na sociedade pessoas que, por motivos diversos, sentem-se excluídas dos grupos que participam. Mas, afinal, o que é inclusão social e como entendê-la teoricamente? Para explicá-la faz-se necessário definir exclusão social, pois ambas as categorias formam uma unidade dialética, isto é, não existem isoladamente, pois só se inclui quem está excluído do tecido social.

O termo exclusão tem origem na antiguidade grega, onde escravos, mulheres e estrangeiros eram excluídos, porém, na época, o fato era entendido como natural. Na idade contemporânea, com a crise econômica mundial, a pobreza se evidencia e, com isso, a exclusão social torna-se visível.

O conceito de exclusão, de origem francesa, surgiu nos anos 1970, com o livro *Les Exclus* (1974) de René Lenoir que “denuncia os esquecidos do progresso; prisioneiros, doentes mentais, incapacitados, velhos...”. Segundo Wanderley (2009, p. 16-7) as causas da exclusão daquela época foram:

[...] o rápido e desordenado processo de urbanização, a inadaptação e a uniformização do sistema escolar, o desenraizamento causado pela mobilidade profissional, as desigualdades de renda e de acesso aos serviços. Acrescenta, ainda, que não se trata de um fenômeno marginal referido unicamente à franja dos subproletários, mas de um processo em curso que atinge cada vez mais todas as camadas sociais.

Sawaia (2009, p. 7-8) aponta que o termo exclusão continua no centro de debates da atualidade e é usado de forma hegemônica pelas diferentes áreas do conhecimento. Ressalta que “[...] o escopo analítico fundamental da exclusão é o da injustiça social”. Complementa afirmando que se trata de um “[...] processo complexo, que não é, em si, subjetivo nem objetivo, individual nem coletivo, racional nem emocional. [...] É processo sócio-histórico, que se configura pelos recalques em todas as esferas da vida social, mas é vivido como necessidade do eu, como sentimentos, significados e ações”. Dito isto, a autora conceitua o termo da seguinte forma:

[...] a exclusão é um processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, política, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação a inclusão como parte constitutiva dela. Não é uma coisa ou um estado, é processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. Não tem uma única forma e não é uma falha do sistema, devendo ser combatida como algo que perturba a ordem social, ao contrário, ela é produto do funcionamento do sistema. (SAWAIA, 2009, p. 9)

Nos anos 1980, em função do desemprego prolongado, Castel (1998) afirma que os “desafiliados” do mercado passam a ser denominados de socialmente excluídos. A partir dos anos 1990, segundo Wanderley (2009, p. 16) o conceito de exclusão toma força no debate político e intelectual e para explicar o porquê recorre a Paugam (1996, p. 14) que diz: “se atualmente, a maioria dos problemas sociais são apreendidos através desta noção, é preciso ver aí, ao mesmo tempo, o resultado da degradação do mercado de emprego, particularmente forte no início desta década, e também a evolução das representações e das categorias de análise”.

O termo exclusão segundo Wanderley (2009) é muito discutido não apenas em países pobres, mas também em países que, de certa forma, restringem o acesso de pessoas ao mundo do trabalho gerando enormes desigualdades na qualidade de vida. Deixa claro que pobreza não é sinônimo de exclusão, mas que “são faces de uma mesma moeda”. Para a autora, excluídos também são os rejeitados das riquezas espirituais e que não têm seus valores reconhecidos. Portanto, ela afirma que existe também exclusão cultural.

Além disso, ressalta que pesquisas sobre exclusão devem ser contextualizadas no espaço e tempo no qual o fenômeno ocorre. Vêras (2009) parte do mesmo pressuposto e em seu texto intitulado “exclusão social – um problema de 500 anos” apresenta pesquisas de diferentes autores que se debruçaram sobre o tema nos últimos anos. Analisando esses trabalhos Vêras aponta que nas décadas de 1960 e 1970 foram considerados excluídos os “migrantes” e os “favelados”. Esse fato deveu-se à recessão econômica vivida na época que gerou aumento da pobreza. Nessa época, discute-se o direito à moradia e assim surgem trabalhos sobre as favelas de São Paulo e do Rio de Janeiro.

Ainda segundo Vêras, na década de 1980 a discussão girou em torno da democracia, da segregação urbana, do território, das políticas sociais, dos movimentos sociais e das lutas sociais. Houve discussão especial no que se referia ao espaço, ao território e a cidadania. No final dessa década iniciam-se pesquisas sobre população de rua.

Na década de 1990 segundo Vêras (2009, p. 35) “reeditam o conceito de exclusão como não cidadania” e as ideias de pensadores franceses são muito discutidas. Entre eles estão Arkinson (1998), Paugam (1991,1996) e Castel (1995). Porém, a influência do pensamento francês decai sobre Paugam, pois ele discute o conceito de **“exclusão viável e coerente”** por meio de três patamares de pobreza, a saber: integrada, marginal, privadora ou desqualificante. A última está associada ao conceito de exclusão, pois se trata de uma pobreza vinculada às condições precárias de vida e apontada como ameaça à coesão social, gera angústia coletiva, pois o número de pessoas enquadradas como tal tem aumentado drasticamente.

Para Pochmann (2003) exclusão remete ao termo desigualdade, isto é, faz um comparativo com os grupos que têm acesso aos direitos plenos e aos que sofrem desigualdade de renda, de oportunidades de trabalho, de acesso à saúde, à justiça, à escola, à cultura, ao lazer, à segurança, à escolha e à cidadania política. O autor salienta que a exclusão entendida na atualidade:

[...] aparece registrada no empobrecimento dos trabalhadores urbanos integrados nos centros dinâmicos da economia do país, seja pela deterioração salarial que se aprofundou durante os últimos anos, seja pela degradação dos serviços públicos que afetam a qualidade de vida nas cidades, seja ainda pelo desemprego em larga escala que atinge o setor formal da economia. (POCHMANN, 2003, p. 20)

Castel (2006) aponta que os excluídos não são apenas os pobres, mas todos aqueles que sofrem com a falta de emprego, que têm sociabilidade restrita, péssimas condições de moradia e que estão expostos a todos os riscos da existência. Entendemos por sociabilidade restrita, os portadores de necessidades especiais que, por falta de estrutura das cidades e de locais públicos não conseguem ter acesso aos bens culturais, aos transportes, entre outros.

Gohn (2008) também compartilha a ideia de que a exclusão social não se limita às camadas populares, que, historicamente, foram excluídas de condições dignas de salário, saúde, educação, moradia e transportes. A autora ressalta que o indivíduo é excluído “não apenas por ser desigual ou diferente, mas por ser considerado como não-semelhante, um ser expulso, não dos meios modernos de consumo, mas do gênero humano [...]”. (GOHN, 2008, p. 9)

Referente a isso perguntamos: Como não se sentir expulso do gênero humano se serviços básicos como a educação e a saúde que deveriam ser foco de justiça social, atualmente se apresentam como serviços geradores de injustiça social devido às péssimas condições de ensino das escolas públicas e dos serviços médicos prestados à população? Como não ser expulso do gênero humano se pessoas com necessidades especiais não têm acesso à escola e outros lugares públicos apropriados à sua deficiência? Como não ser expulso do gênero humano se as pessoas têm de enfrentar a morosidade para conseguir atendimento nos órgãos que prestam serviços jurídicos?

Diante dessas perguntas nos reportamos a Guareschi (2009) que aponta três aspectos psicossociais que perpetuam a exclusão. São eles: a competitividade, a culpabilização e a exclusão dos saberes. O autor esclarece que a palavra de ordem da atualidade é a **competitividade**, porém ela exige a exclusão uma vez que se torna impossível competir com desiguais (*vaga disputada na universidade pública por alunos egressos da escola pública X por alunos egressos da escola particular - exemplo e grifo nosso*). Essa competitividade exclui os mais fracos e mantém a dominação dos mais fortes.

Quanto à **culpabilização**, o autor aponta que a vítima é sempre o excluído e que o sistema não é culpado de nada. Assim, o ser humano é visto fora de uma relação e, portanto, é o único responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso (*a escola ensina quem não aprende é o aluno - exemplo e grifo nosso*).

Por fim o autor aponta a relação existente entre **exclusão e conhecimento** ressaltando que o conhecimento espontâneo adquirido por meio de determinadas práticas é tão importante quanto o conhecimento científico, porém o primeiro não é aceito, pois pode ocasionar perda de privilégios e poderes àqueles que possuem saberes dominantes. (*conhecimento tácito x ciência - exemplo e grifo nosso*)

Nessa perspectiva, Souza Santos (2010, p. 328) ressalta: “[...] Há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam. [...] Não reconhecer essas formas de conhecimento implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que a promovem [...]”

Portanto, o termo exclusão não está associado apenas a pobreza e a desigualdade social. Fala-se em exclusão quando mulheres, homossexuais, judeus, negros, idosos e pessoas com algum tipo de deficiência são privados de quaisquer atividades, grupos ou espaços. Além

disso, exclusão é não ter acesso aos bens culturais, aos transportes, à educação, à saúde, entre outros.

Diante disso, como favorecer a inclusão social? Apontamos anteriormente que os termos inclusão/exclusão são dialéticos uma vez que um não existe sem o outro. Nesse sentido, Sawaia (2009, p. 108) ressalta que ambas as categorias “[...] formam um par indissociável, que se constitui na própria relação”. Para a autora “a sociedade exclui para incluir”. (op., cit, 2009, p. 8), por isso as pessoas ao mesmo tempo em que se sentem incluídas também se sentem discriminadas. Essa ideia também é contemplada por Estivill (2009, p. 111). Para ele, os dois conceitos “traduzem, ao mesmo tempo, o sentimento de identificação e de dependência de uns em relação a outros”.

Percebemos essa dialética em grupos que anteriormente eram excluídos do sistema devido à desigualdade socioeconômica e que, no momento, travam lutas sociais clamando por inclusão social por se sentirem excluídos também socioculturalmente. (mulheres, índios, negros, homossexuais). Dessa forma, a exclusão social não está relacionada à problemática de cada indivíduo, mas é resultado do desenvolvimento socioeconômico, político e cultural.

Em função disso surgem políticas sociais para atender essa população que, segundo Gohn (2008, p. 12) “perdem o caráter universalizante e passam a ser formuladas de forma particularista, visando clientelas específicas, e neste processo tanto podem contemplar os interesses das minorias demandatárias como vir a ser segregativas/excludentes”.

Para que ocorra inclusão e não a segregação, a autora salienta que essas novas políticas devem ser gerenciadas com parcerias entre Estado e comunidade organizada e por práticas de educação não formal. Contesta “concepções relativas às formas que buscam, simplesmente, integrar indivíduos, atomizados e desterritorializados, em programas sociais compensatórios e conservadores”. Para ela, a inclusão social é entendida como: “[...] as formas que promovem o acesso aos direitos de cidadania, que resgatam alguns ideais já esquecidos pela humanidade, como o de civilidade, tolerância e respeito ao outro [...]” (GOHN, 2010, p. 93-4).

Concordamos com Gohn e salientamos que para nós, inclusão social são todas as ações que oferecem aos excluídos oportunidades de acesso a bens e serviços para que eles se sintam reconhecidos, respeitados e pertencentes à comunidade, pois segundo Paugam (2009, p. 10) “o descrédito atormenta os excluídos tanto quanto a fome”.

Portanto, qualquer política de inclusão social e especificamente os Projetos Sociais universitários deveriam, em tese, objetivar que os “excluídos” resgatem sua dignidade, sua

identidade pessoal, sua autoestima para que possam encontrar forças motivadoras que os façam sair dessa condição.

Quando falamos em inclusão social automaticamente nos remetemos à ideia de um mundo melhor. Não se trata de utopia como algo impossível, mas de uma utopia no sentido freiriano como o “inérito viável”, com possibilidades concretas de acontecer.

1.5 – Cidadania

Para termos esse mundo do qual vislumbramos, o conceito de cidadania deverá estar presente não apenas nos discursos de políticos e de pessoas comuns, mas na prática cotidiana de todos.

O termo cidadania é originário do latim **civitas**, que quer dizer cidade. A palavra se origina na Grécia Clássica, nos séculos V e IV a.C, sendo usada para designar os direitos políticos dos cidadãos, principalmente durante as elaborações da democracia na qual o termo está intimamente associado. Segundo Gohn (2008, p. 19) foi Aristóteles quem definiu o cidadão como “todo aquele que tinha o direito (e conseqüentemente o dever) de contribuir para a formação do governo, participando ativamente das assembleias onde se tomavam as decisões que envolviam as coletividades e exercendo os cargos que executavam essas decisões”.

Na Roma antiga a expressão cidadania indicava a situação política de uma pessoa e seus direitos em relação ao Estado Romano, exceto os direitos das mulheres, das crianças e dos escravos, grupos esses que ainda hoje lutam para que seus direitos sejam respeitados.

No Estado moderno, o conceito de cidadania engloba o conjunto de direitos e obrigações legais conferidos aos indivíduos, na qualidade de cidadãos. Portanto, ser cidadão significa fazer parte de uma comunidade e ter direitos garantidos pelo Estado e deveres para com a coletividade.

O conceito de cidadania nos remete principalmente à ideia de direitos humanos e, nesse sentido, para Marshall (1967), sociólogo britânico, a cidadania se compõe de três tipos básicos de direitos, a saber: os direitos civis, os direitos políticos e os direitos sociais. O autor define cada um da seguinte maneira:

O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último

difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual.

Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido de autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo.

O elemento social se refere a tudo que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais. (MARSHALL, 1967, p. 63-4)

Percebemos, portanto, que os direitos civis permitem que as pessoas lutem pelos demais direitos. Quando uma pessoa tem a liberdade de ir e vir, a liberdade de opinião, a liberdade de pensamento e a liberdade religiosa, ela se sente fortalecida para reivindicar direitos políticos e sociais.

Para o autor, foi na Inglaterra do século XVIII que esses direitos surgiram de forma sequencial, frutos de lutas que se estenderam por mais de 300 anos. Nessa época foram travadas batalhas para que a cidadania civil fosse instituída. No século XIX, foi desenvolvido o aspecto político da cidadania, cujos avanços surgiram com o direito ao voto por grupos maiores de pessoas. Somente no século passado é que o conceito de cidadania se estendeu às esferas social e econômica, ao se admitir que direitos básicos como saúde, educação, moradia, segurança devem fazer parte da vida de todos os seres humanos.

Nesse sentido, Dallari (1998, p. 14) salienta que: “A cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo. Quem não tem cidadania está marginalizado ou excluído da vida social e da tomada de decisões, ficando numa posição de inferioridade dentro do grupo social”. Mas, e as pessoas que têm os seus direitos garantidos, mas não se responsabilizam com os deveres dos outros, podemos chamá-los de cidadãos? A resposta é não.

Para Marshall (1967, p. 104) também existem os deveres de cidadania e nesse sentido ele ressalta o seguinte: “se se invoca a cidadania em defesa dos direitos, as obrigações correspondentes da cidadania não podem ser ignoradas [...]. Exigem que os atos dos indivíduos sejam inspirados por um senso geral de responsabilidade para com o bem-estar da comunidade”. Assim, ser cidadão não significa apenas gozar de direitos, mas também ter

obrigações para com a comunidade. Nesse sentido, a cidadania se constitui por direitos e deveres.

Pinsky (2008) também ressalta que ser cidadão engloba direitos, deveres e atitudes e que cidadania pressupõe pagar os impostos e fiscalizar o porquê de sua aplicação; ter direito a comida, saúde, educação, vestuário, mas também zelar pelo bem comum. Dessa forma, o autor conceitua cidadania como: “[...] qualquer atitude cotidiana que implique a manifestação de uma consciência de pertinência e de responsabilidade coletiva. Nesse sentido, exercer a cidadania tanto é votar como não emporcalhar a cidade, respeitar os pedestres nas faixas de trânsito [...] e controlar a emissão de ruídos”. (PINSKY, 2008, p. 19)

Para Marshall (1967) a sociedade aceita a igualdade de cidadania e as desigualdades produzidas pela distribuição social por classes. Para ele, até o século XX, quando iniciou um processo de articulação dos direitos sociais, a cidadania exerceu pouca influência sobre as desigualdades sociais. A ideia não era suavizar a desigualdade de renda, pelo contrário, buscava-se estimular a igualdade de status concedido àqueles que gozam os direitos integrais de uma sociedade.

O autor complementa que a cidadania é a relação existente entre indivíduo e Estado uma vez que este concede direitos individuais para que se busque a igualdade de condições. Porém, a desigualdade está intimamente relacionada com a classe social, com a inserção das pessoas no mercado de trabalho, isto é, a classe social está apoiada nas desigualdades próprias de cada indivíduo, intrínsecas ao capitalismo.

Wanderley (2010) analisando o texto de Marshall (1967) ressalta que este autor ao explicar o processo de conquistas da cidadania adquiridas nos últimos 300 anos, utilizou-se das lutas existentes entre a concepção de igualdade e de desigualdade próprios do capitalismo. Para Wanderley muitos direitos e liberdades foram adquiridos pelas lutas dos trabalhadores e setores oprimidos da sociedade sob forte resistência das classes dominantes.

Continua sua análise salientando a contradição existente entre teoria e prática. Ressalta que, mesmo tendo esses direitos adquiridos legalmente, a maioria da população não tem acesso a eles. Por outro lado, Wanderley (2010, p. 108) aponta que: “[...] os direitos acabaram por serem concebidos como concessões das elites ou do Estado o que configura a “cidadania passiva, excludente, predominante nas sociedades autoritárias típicas das sociedades latino-americanas”.

O conceito cidadania foi se modificando no decorrer da história, porém sofreu grandes transformações a partir da década de 1980, principalmente com o surgimento dos movimentos sociais formados por grupos que se opunham ao regime militar, cujas reivindicações contribuíram, sobremaneira, para a incorporação de novos direitos sociais na Constituição Federal de 1988, chamada de “Constituição Cidadã”.

Segundo Pinsky (2008) nessa época, novas leis surgiram para dar conta de um país que se diz democrático e cidadão. Surge o Código de defesa do consumidor (CDC) sob a Lei 8078/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) sob a Lei 8069/90 e a lei Orgânica da Saúde (LOS), sob a Lei 8080/90. Também crescem o número de Organizações não governamentais (ONGs) que desenvolvem trabalhos importantes para o povo que vive em situações precárias.

Além disso, podemos citar a Ação Cidadania Contra a Miséria e pela Vida, Movimento pela Ética na Política e os “caras-pintada”, movimento de jovens que contribuiu para o impeachment do presidente Fernando Collor de Melo. Também tivemos a Ação Popular, a Ação Civil Pública, o Mandado de Injunção, o Mandado de Segurança entre outros, além da instituição do Ministério Público, importante instrumento na defesa da ordem jurídica, do regime democrático e dos interesses sociais e individuais indisponíveis. (GOHN, 2003b)

Os esforços para a conquista e estabelecimento da cidadania no Brasil estão associados com os movimentos nacionais que reivindicavam a liberdade do país, a saber: a Inconfidência Mineira, Canudos, as lutas pela Independência, a Abolição e, com a República, as alternâncias democráticas, batalhas históricas que provocaram lutas, sacrifícios e muitas vidas humanas.

Porém, ainda temos muito a percorrer, mas não podemos negar que grandes passos já foram dados desde meados do século XX. Entre as maiores conquistas estão: o processo de transição democrática, a volta de eleições diretas e a promulgação da Constituição de 1988.

Portanto, a cidadania é conquistada e construída por meio de lutas de brasileiros que buscam uma vida melhor e que querem direitos coletivos para o bem-estar de todos e não somente o bem-estar individual. Entre [os direitos] citamos o acesso à saúde e à escola de qualidade, à moradia, aos serviços de ordem jurídica, entre outros.

Nesse sentido, os projetos sociais desenvolvidos pelas universidades têm um papel fundamental caso sejam elaborados e trabalhados de maneira coerente, pois poderão levar os usuários à reflexão de seu papel como cidadãos, fazendo-os perceber quais são seus direitos e

seus deveres. Além disso, poderão levá-los a questionar a realidade na qual vivem e isso dependerá de suas atitudes como seres ativos e participantes nesse processo de mudança.

1.6 – Reconhecimento social sob a ótica de Axel Honneth

Buscamos analisar a teoria de Reconhecimento Social sob a ótica de Axel Honneth, pois lutar por reconhecimento é uma das formas de se libertar do sofrimento; as relações intersubjetivas que se estabelecem entre o “eu” e o “outro” é que produzem a realidade social. É o conflito entre ambos que orientarão essas relações e, para o autor, esses conflitos possuem caráter educativo para a sociedade. Assim, ao lutar por reconhecimento por meio dos projetos sociais, as pessoas poderão se defrontar com os conflitos existentes, uma vez que para Honneth (2007, 2009), o reconhecimento é um processo interno, subjetivo.

A luta por reconhecimento proposta por Honneth (2007, 2009) abrange três esferas distintas porém relacionadas, a saber: a esfera emotiva, a esfera jurídico-moral e a esfera da estima social. A primeira esfera é a emotiva que permite ao indivíduo a conquista da autoconfiança. Para o autor, todas as relações primárias são amorosas uma vez que consistem em relações emotivas intensas entre poucas pessoas, tais como: relações eróticas entre dois parceiros, de amizade e entre pais e filhos. Essa esfera desenvolve-se nos primeiros anos de vida e tem relação direta com os cuidados que o bebê recebe da mãe, permite ao indivíduo confiar em si mesmo, é a esfera necessária para iniciar ou dar continuidade aos projetos de autorrealização.

Para explicar a esfera emotiva, Honneth (2007, 2009) busca fundamentação na categoria de “dependência absoluta” proposta pelo pediatra e psicanalista inglês Donald Winnicott. Esta categoria está vinculada à primeira fase do desenvolvimento infantil, onde mãe e bebê vivem uma simbiose total, isto é, dependem um do outro para satisfazerem suas necessidades, sendo que a carência do bebê reflete o estado psicológico da mãe, uma vez que houve uma identificação projetiva desde o período gestacional.

Para Honneth, o amor é o alicerce da moralidade. Assim, este nível de reconhecimento é responsável pelo desenvolvimento do autorrespeito e da autonomia necessários para a participação do sujeito na vida pública. Nesse sentido, o autor parte da hipótese de que todas as relações amorosas têm como ponto de partida as lembranças inconscientes da relação simbiótica entre mãe e filho.

A segunda esfera é a jurídico-moral pautada nas relações jurídicas baseadas em “direitos” onde o indivíduo é reconhecido como autônomo capaz de desenvolver sentimentos

de autorrespeito. Honneth (2007, 2009) aponta que as pessoas serão capazes de compreender a si mesmas como sujeitos de direitos quando perceberem que os seus semelhantes também devem possuir os mesmos direitos. (Outro Generalizado)

Honneth formulou duas perguntas para explicar a esfera jurídica. São elas: “Como se determina a propriedade constitutiva das pessoas”? e “Como se constitui o sistema referencial valorativo no interior do qual se pode medir o “valor” das propriedades características”? (HONNETH, 2009, p. 187)

Para responder a essas questões, o autor busca demonstrar que as sociedades tradicionais se movimentam em torno da concepção de status e que, para obter reconhecimento jurídico, os indivíduos devem ser reconhecidos como membros ativos da comunidade e ocupar uma determinada posição. Porém, o autor percebe que na sociedade moderna não é mais permitido ao sistema jurídico oferecer privilégios em função do status de cada pessoa, ao contrário, o sistema jurídico tem por obrigação lutar pelos interesses de todos os membros da sociedade.

Assim, Honneth expõe a forma de reconhecimento de direito da modernidade. Esta nova forma estabelece uma diferença entre “reconhecimento jurídico” e “respeito social”. Por reconhecimento jurídico, o autor entende que todos os indivíduos devem ser reconhecidos como um fim em si mesmo, ou seja, deve-se respeitar a “liberdade da vontade das pessoas”. O “respeito social” demonstra o “valor” de uma pessoa uma vez que este é medido de forma intersubjetiva de acordo com os critérios de relevância adotados por uma determinada sociedade.

Entendemos que a esfera do direito deve reafirmar a autoconfiança adquirida no âmbito familiar para que os sujeitos desenvolvam a autonomia e a individualidade e que sejam capazes de se perceberem como pertencentes a um grupo com necessidades próprias. Nesse sentido, os Projetos de inclusão social têm papel fundamental, uma vez que buscam trabalhar com características individuais levando as pessoas a se perceberem integrantes de um grupo e/ou de uma comunidade.

A terceira esfera de reconhecimento é a da estima social ancorada na “solidariedade social”, isto é, o respeito solidário adquirido em uma comunidade que enfatiza os valores da sociedade permite a realização de projetos que viabilizarão a autorrealização. Para explicar esta esfera Honneth (2007, 2009) salienta que surge um tipo de individualização que não pode ser negada na transição da sociedade tradicional para a sociedade moderna, ou seja, esta

esfera de reconhecimento está expressamente vinculada a uma vida em comunidade de tal modo que só será possível avaliar a capacidade e o desempenho dos integrantes de modo intersubjetivo.

Para o autor, o indivíduo desenvolve sua capacidade de valoração à medida que a sociedade perceba que suas aprendizagens e seus conhecimentos foram construídos em função do esforço pessoal. Nesse sentido, Honneth aponta a tensão existente uma vez que existe, por um lado a necessidade de busca individual de autorrealização, e por outro a busca de uma avaliação social da moralidade.

Complementa salientando que as pessoas se percebem reciprocamente como autônomas e individuadas [...] só graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, como garante sucessivamente as experiências das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos [...]. (HONNETH, 2009, p. 266)

A esfera da solidariedade permitirá que o sujeito saia de uma posição egocêntrica e perceba o outro como pessoa merecedora dos mesmos direitos, deveres e responsabilidades. Isso será possível se as esferas emotiva e de direito tiverem cumprido seus papéis a fim de que a autoconfiança e o autorrespeito sejam instalados como parte da personalidade da pessoa. Somente possuindo autoconfiança, autorrespeito, autoestima é que o sujeito se sentirá autorrealizado.

Após exposição das três formas de reconhecimento sugeridas por Honneth vale salientar que para ele os conflitos sociais surgem de experiências morais causados após violação de expectativas de reconhecimento fortemente fixadas em uma das dimensões acima citadas. São essas expectativas que formam a identidade pessoal e quando elas não são satisfeitas, predomina uma experiência moral que cede lugar ao sentimento de desrespeito.

Para que a teoria do reconhecimento adquirisse confiabilidade, Honneth (2009) estipulou uma tipologia negativa para cada esfera do reconhecimento. Para explicar essas tipologias negativas Honneth (2009, p. 214) lança a seguinte pergunta: “como a experiência de desrespeito está ancorada nas vivências afetivas dos sujeitos humanos, de modo que possa dar, no plano motivacional, o impulso para a resistência social e para o conflito, mais precisamente, para uma luta por reconhecimento”?

Com o propósito de responder a questão acima o autor parte de tipos de desrespeito que pertencem à esfera de reconhecimento “amor”. São eles: os “maus tratos”, a “tortura”, o “estupro” e a “violação”. Esses tipos de desrespeito são as mais rudimentares formas de rebaixamento pessoal, pois atingem diretamente a integridade física impossibilitando que o indivíduo conduza o próprio corpo. O autor ressalta que essas formas de humilhação não permitem que os seres humanos desenvolvam a autonomia e a autoconfiança emocional e corporal, uma vez que fere a confiança aprendida por meio do amor causando também vergonha social. Portanto, não é a integridade física propriamente que é atacada, mas a integridade psíquica, o autorrespeito que cada indivíduo adquire no processo intersubjetivo de socialização e que se origina da dedicação afetiva dispensada pela mãe nos primeiros anos de vida.

A esfera de reconhecimento do “direito” corresponde a forma de desrespeito chamada por Honneth de “privação de direitos” ou “exclusão social”. O componente da personalidade diretamente ameaçado diz respeito à “integridade social”. Também fere o autorrespeito à medida que a pessoa se sente injustiçada uma vez que sua capacidade de responsabilidade moral foi violada. Os seres humanos sofrem por não conseguirem adquirir os direitos morais e as responsabilidades que uma pessoa necessita para viver plenamente na comunidade.

A esfera de reconhecimento “solidariedade” corresponde a forma de desrespeito da “degradação moral” e da “injúria”. Para o autor, a dimensão da personalidade ameaçada é a dignidade o que impede a pessoa de desenvolver uma imagem positiva de si mesmo. Isso ocorre porque os sujeitos ficam privados de utilizar as habilidades adquiridas no decorrer da vida, portanto, está estritamente associada à autoestima. Essa forma de desrespeito fere com a “honra”, com a “dignidade” e com o “status” de uma pessoa de modo que ela se sente impossibilitada de conferir um valor social às suas próprias capacidades.

Visto isso, entendemos a importância que tem um projeto social transformador. Ele deveria proporcionar, em princípio, mesmo que de forma tímida, o resgate das três esferas do reconhecimento, pois sem autoconfiança a pessoa poderá sentir-se incapaz de se autorrespeitar o que acarretará na imagem que faz de si mesma e, como resultado, o indivíduo não se sentirá autorrealizado. Esse “efeito dominó” poderá trazer consequências devastadoras para a personalidade, pois a pessoa sente-se humilhada e fracassada, fatores esses que a impossibilita de participar de qualquer grupo social.

Por esse motivo, os projetos sociais deveriam promover mudanças e não ser assistencialistas, pois para lutar por reconhecimento social, o indivíduo deve saber como ir em

busca de seus direitos e ele só fará isso no momento em que sentir-se pertencente à comunidade da qual faz parte.

1.7 - Educação Não Formal

Sabemos que a educação pode ocorrer em diferentes espaços e que a aprendizagem se dá nas relações que os indivíduos estabelecem com o meio social no qual está inserido. Nesse sentido, além da escola, a educação acontece nas relações familiares mediadas por conversas, jogos, brincadeiras, programas de televisão e em diferentes espaços públicos como bibliotecas, museus, parques, shoppings centers, cinema, teatro, rua, entre outros.

Dessa forma, os educadores não são apenas os professores das escolas formais, mas também os familiares, os amigos, os atores dos filmes e das novelas, os colegas de trabalho, os vizinhos e demais personagens. Portanto, qual a diferença entre educação formal e educação não formal?

Afonso (1989, p. 78) distingue a educação formal da educação não formal da seguinte maneira:

Por educação formal entende-se o tipo de educação organizada com uma determinada sequência e proporcionada pelas escolas. [...] a educação não formal embora obedeça também a uma estrutura e uma organização (distintas, porém, das escolas) e possa levar a uma certificação (mesmo que não seja essa a finalidade), diverge ainda da educação formal no que respeita à não fixação de tempos e locais e à flexibilidade na adaptação dos conteúdos de aprendizagem a cada grupo concreto.

Segundo Gohn (2006) a educação formal é aquela desenvolvida nas instituições escolares regulamentadas por leis e organizadas de acordo com diretrizes nacionais. Possuem conteúdos pré-estabelecidos ensinados por professores em ambientes que têm normas e padrões de comportamento. Objetiva a transmissão do conhecimento sistematizado e o desenvolvimento de habilidades e competências, requer local específico e tempo, além de exigir pessoas capacitadas e especializadas, requer organização curricular, disciplina e atividades sistematizadas. Como resultado espera-se que ocorra aprendizagem efetiva e que ofereça certificação e titulação para que os indivíduos possam continuar os estudos. Na educação formal as metodologias são estabelecidas a priori de acordo com os conteúdos determinados pelas leis educacionais.

Trilla (2008, p. 33) define educação formal como o “sistema educacional” “altamente institucionalizado, cronologicamente graduado e hierarquicamente estruturado que vai dos primeiros anos da escola primária até os últimos da universidade”.

Para Libâneo (2005, p. 88) “[...] Formal refere-se a tudo o que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. [...]”

Porém, o autor salienta que pode existir educação formal em espaços não-convencionais, desde que haja intencionalidade, sistematicidade, pois para ele onde há ensino, há educação formal. Cita como exemplo a educação de adultos, a educação sindical, a educação profissional ocorrida fora da instituição escolar mas com atributos que caracterizam um trabalho didático-pedagógico.

Vimos, portanto que a intencionalidade, as regras, o currículo organizado, o local determinado, o professor especializado formam a base da educação formal. Ela é estabelecida por regras legais que poderão ser substituídas segundo critérios dos órgãos educacionais competentes.

A educação não formal, foco desta pesquisa, tem conquistado espaço de discussões cada vez mais importantes no cenário educacional. Trata-se de um campo em construção que cresceu, porém, timidamente, no início deste milênio e que ainda carece de mais pesquisas acadêmicas sobre o tema.

Para termos uma ideia do surgimento da categoria educação não formal faremos um sucinto resgate histórico. Gohn (2008) esclarece que até os anos 1980 a educação não formal era pouco valorizada tanto pelas políticas públicas quanto pelos educadores. Ela era entendida como extensão da educação formal desenvolvida em múltiplos espaços existentes fora dos muros da escola.

Ainda, segundo a autora, a educação não formal passou a ter destaque nos anos 1990 com as mudanças ocorridas na economia, na sociedade e no mundo do trabalho. Nessa época grande importância foi dada aos processos de aprendizagem ocorridos em grupos e aos valores culturais que articulam as ações dos indivíduos, além de as empresas exigirem aprendizagens adquiridas fora do âmbito escolar.

Além das mudanças citadas acima, órgãos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a

cultura (UNESCO) e alguns estudiosos também foram responsáveis pela proliferação da educação não formal. Em 1990, em conferência realizada na Tailândia, foram escritos dois documentos denominados “Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos” e “Plano de Ação Para Satisfazer Necessidades Básicas de Aprendizagem” baseadas em dados de situações próprias dos países da América Latina e de contribuições oferecidas pelas ONGs no que se referia à educação. (GOHN, 2008)

Por meio dos dados obtidos nesses documentos definiram-se as ferramentas essenciais para a aprendizagem e os conteúdos básicos fundamentais que, superavam os conteúdos teóricos e práticos, e englobavam valores e atitudes para viver, sobreviver e desenvolver as capacidades humanas.

Atualmente, muitos cursos de Pedagogia contemplam, na estrutura curricular, a disciplina educação não formal o que denota que essa modalidade de educação vem crescendo e ganhando adeptos. Esse fato ocorreu, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 no art. 1º definiu que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Assim, a escola deixa de ser o único espaço reconhecido de formação e de aprendizagem, outros núcleos não formais da sociedade civil e de entidades do Terceiro Setor ganham destaque no que se refere ao processo ensino/aprendizagem.

Para Afonso (1989), compreender a educação não formal leva à necessidade de conhecer a comunidade em que se vai atuar, pois para que se possa valorizar a cultura das pessoas faz-se necessário reconhecer as necessidades e anseios do grupo. Dessa forma, favorecemos a participação, a solidariedade e a socialização dos educandos. Complementa ressaltando que o caráter voluntário da educação não formal surge como elemento mobilizador, apontando a disposição de participação existente em cada um.

Para o autor, algumas características tornam-se necessárias nos espaços de educação não formal para que se atinja os objetivos propostos. São elas: ter caráter voluntário, promover a socialização e a solidariedade, visar o desenvolvimento, preocupar-se com a mudança social, favorecer a participação, ter espaços pouco formalizados e pouco hierarquizados, proporcionar a investigação e projetos de desenvolvimento e ter formas de participação descentralizadas. (AFONSO, 1989, p. 90)

Trilla (2008, p. 33) define educação não formal como: “[...] toda atividade organizada, sistemática, educativa, realizada fora do marco do sistema oficial, para facilitar determinados tipos de aprendizagem e subgrupos específicos da população, tanto adultos como infantis [...]”

Para esse autor, a educação não formal se utiliza de diferentes metodologias até mesmo aquelas em desuso na educação formal. Isso ocorre porque ela não tem que se submeter a regras impostas pelo sistema educacional como: currículo padronizado e imposto, normas legais vinculadas ao calendário escolar e à titulação dos professores, caráter não obrigatório que permite a utilização de métodos e recursos que estejam de acordo com a realidade em que se opera.

Para Libâneo (2005, p. 89) a educação não formal engloba “aquelas atividades com maior caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas [...]” Cita como exemplo os movimentos sociais organizados no campo e na cidade, os trabalhos comunitários, atividades de animação cultural, os meios de comunicação social, os equipamentos urbanos culturais e de lazer tais como: museus, cinemas, praças, áreas de recreação, entre outros. Salienta que as atividades extracurriculares que promovem conhecimento proporcionado pela escola se encaixam na educação não formal e estão vinculadas à educação formal.

Para Gohn (2006) a educação não formal pode ser desenvolvida no cotidiano nas relações sociais com os “outros”, pela experiência e em espaços de ação coletivos fora da escola, em locais informais onde há processos de interação e intencionalidade na ação, na participação, na aprendizagem e na transmissão e troca de saberes. A educação não formal abre possibilidades de conhecimento sobre o mundo que rodeia os indivíduos e suas relações sociais.

Em obra recente, publicada em 2010 pela editora Cortez, a autora complementa o conceito de educação não formal e o apresenta como:

[...] um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o político como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade. Ela designa um conjunto de práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas, assim como uma multiplicidade de programas e projetos sociais. (GOHN, 2010, p. 33)

Gohn deixa claro que a educação não formal, de forma alguma, substitui ou compete com a educação formal. Pelo contrário, ela se complementa com a educação formal uma vez que tem a possibilidade de articular escola e comunidade com programações e atividades específicas.

A educação formal e não formal, tem caráter intencional e objetivam promover o desenvolvimento e a socialização das pessoas. Portanto, são responsáveis em oferecer condições para que todos os indivíduos possam desenvolver as suas potencialidades e que sejam capazes de responder aos desafios colocados pela realidade.

Vimos, portanto, que os autores citados definem educação não formal como intencional, onde a relação com o outro têm papel fundamental no processo de aprendizagem, as regras são estipuladas de acordo com o contexto e os conteúdos são ensinados respeitando os limites e as dificuldades dos envolvidos. Por meio dela, vivenciando os fatos que ocorrem ao seu redor, os discentes vão construindo a cidadania e seu processo educativo ocorre à medida que eles devem se adequar aos interesses e necessidades dos demais. Além disso, a educação não formal fortalece o exercício da cidadania, pois está pautada na igualdade, no respeito e na justiça social. Nesse aspecto, entendemos que os Projetos Sociais via educação não formal poderão cumprir um papel importante na melhoria da qualidade de ensino e na formação acadêmica desde que formulados segundo parâmetros democráticos e emancipatórios.

Dessa forma, ao inserir a Universidade nos problemas comunitários possibilitamos o surgimento de novas aprendizagens e de novas pesquisas. Assim, a formação acadêmica será ancorada também em problemas concretos enfrentados no cotidiano e que fazem parte da realidade do Brasil. Isso favorece a articulação entre teoria e prática, binômio este fundamental na formação do aluno, além de possibilitar que os discentes exercitem a cidadania e que vão incorporando, nessa relação, as aprendizagens que resultaram dos interesses e necessidades de todos.

A participação dos universitários nos Projetos Sociais deveria formar profissionais conscientes e mobilizar diferentes setores da sociedade em benefício das pessoas, pois eles desenvolvem ações participativas e sentem-se estimulados a produzir projetos coletivos. Com isso, busca-se a melhoria das condições de vida dessas comunidades, além de favorecer a troca de conhecimentos com os indivíduos que se apropriam dos Projetos.

Nesse sentido, por meio dos Projetos Sociais via educação não formal alguns objetivos definidos por Gohn (2010) poderão ser alcançados, a saber: Educação para cidadania que engloba: Educação para justiça social; Educação para direitos (humanos, sociais, políticos, culturais, etc.); Educação para liberdade; Educação para igualdade e diversidade cultural; Educação para democracia; Educação contra toda e qualquer forma de discriminação; Educação pelo exercício da cultura e para a manifestação das diferenças culturais.

Entendemos que atuar em Projetos Sociais via educação não formal, possibilita que alunos compreendam a estrutura social, as desigualdades, as raízes da pobreza, e as diferenças culturais. Dessa forma, se conscientizam, aprendem a agir em grupo, reconstruem a concepção de mundo muitas vezes alienada pelo desconhecimento das questões sociais, e passam a ter um sentimento solidário com uma determinada comunidade. Também capacita os discentes para o mercado de trabalho uma vez que adquirem conhecimento praticando, além de formá-los para a vida ajudando-os em uma leitura crítica sobre a realidade a sua volta.

A educação não formal via projetos sociais desenvolvidos junto a comunidades carentes socioeconomicamente poderá possibilitar processos de inclusão social à medida que resgata a cultura dos participantes. Também reforça processos de aprendizagem, uma vez que os envolvidos realizam atividades que, muitas vezes, não foram discutidas no currículo da educação formal ou, se discutidas, foram mal apreendidas pelos educandos.

Além disso, a comunidade reflete sobre o papel da universidade percebendo que sua responsabilidade não se esgota apenas ao proporcionar o ensino e a pesquisa aos alunos, mas que ela assume o compromisso social com ela [comunidade] por meio dos projetos e ações realizados a fim de minimizar os problemas enfrentados.

No nosso entendimento, os projetos sociais das universidades devem se preocupar em formar cidadãos éticos, ativos, participativos e que se responsabilizem pelo outro. Portanto, eles devem ser emancipatórios, devem priorizar a mudança social pautando-se em valores que tragam reconhecimento ao ser humano que deles participam. A tabela abaixo permite uma melhor visualização da distinção entre educação formal e não formal sob a ótica de Gohn (2008)

Quadro 2 – Diferença entre educação formal e educação não formal

Questões	Educação Formal	Educação não formal
----------	-----------------	---------------------

Quem é o educador?	O professor	O “outro”- fruto da relação educando/educador
Onde se educa?	Nas instituições escolares regulamentadas por lei	Territórios fora da escola
Como se educa?	Em ambientes com regras e padrões de comportamento definidos	Em ambientes interativos
Qual a finalidade?	Ensino e aprendizagem de conteúdos sistemáticos	Capacita os indivíduos a se tornarem cidadãos do mundo
Quais são os atributos?	Requer tempo, local específico e pessoas especializadas	Não é seriada, não determina idade nem conteúdo
Quais os resultados?	Aprendizagem efetiva	Desenvolve uma série de processos

Tabela elaborada por Ligia de Carvalho Abões Vercelli com base no livro Educação não formal e cultura política (2008) de autoria da professora Dra. Maria da Glória Marcondes Gohn.

1.8 – Cenário político e econômico do Brasil e da cidade de São Paulo nos anos 1970 até a atualidade

Quando nos referimos à exclusão social, a desigualdade social e a cidadania negada temos de ter em mente que processos econômicos e políticos ocorridos no Brasil e no mundo são responsáveis. As características da pobreza que observamos atualmente são consequência também da ausência de políticas referentes à reforma agrária, a falta de ação do Estado no social e da fraqueza das reformas tributárias. Nesse sentido, Pochmann (2003, p. 16) afirma que: “[...] não se pode analisar a questão da pobreza simplesmente considerando-se a especificidade da estrutura econômica. Na verdade os processos políticos, a maior ou menor presença dos interesses das classes subalternas na atuação do Estado constituem momentos necessários na análise dos determinantes da pobreza”.

Partindo deste pressuposto, faremos um breve histórico da situação econômica e política do Brasil e, especificamente da cidade de São Paulo dos anos 1970 até a atualidade a fim de entendermos o porquê, na década de 1990, o Estado e as instituições privadas, entre elas as de ensino começaram a desenvolver programas e Projetos Sociais com o objetivo de incluir a população desfavorecida econômica, política e culturalmente.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE- Censo 2010), o Brasil possui atualmente 190.732.694 (cento e noventa milhões, setecentos e trinta e duas mil, seiscentos e noventa e quatro) habitantes e encontra-se na décima posição entre as maiores

economias do mundo. Apesar disso, o país é campeão no que se refere às desigualdades sociais. Do total dessa população, os 10% mais ricos ganham 47 vezes mais que os 10% mais pobres.

Isso significa que nosso país possui mais de quarenta milhões de pessoas vivendo abaixo da linha de pobreza, ou seja, de forma miserável. Diante desta constatação, indivíduos são excluídos em todos os aspectos e, com isso, temos presenciado o aumento da violência e da marginalidade. Estes dados apontam que vivemos em um país onde a maioria da população vive em condições precárias, sem os recursos econômicos básicos para viver com dignidade.

Dessa forma, todos os bens produzidos no país, principalmente na cidade de São Paulo não tem proporcionado bem-estar à população mais pobre. Os mais ricos acumulam mais riqueza, os mais pobres lutam pela sobrevivência e os miseráveis são abandonados à própria sorte.

Silva e Silva (2010, p. 157) apontam dois fatores responsáveis pelo processo excludente, gerador e reproduzidor da pobreza, a saber: o sistema de produção capitalista, pautado principalmente na privação de bens e na exploração dos homens a fim de garantir a mais valia e a divisão injusta e desigual da renda nacional entre as classes sociais. A autora ressalta que a pobreza entendida enquanto fenômeno estrutural não pode ser considerada apenas como insuficiência de renda. É também “[...] desigualdade na distribuição da riqueza socialmente produzida; é não acesso a serviços básicos; à informação; ao trabalho e a uma renda digna; é não participação social e política [...]”.

Fausto (2000) salienta que entre os anos de 1969 e 1973, ainda sob o regime da ditadura militar, o Brasil vive o chamado "milagre econômico" devido ao excepcional crescimento da economia. Nesta fase, as taxas de crescimento econômico, de salários reais e de expansão da demanda efetiva se encontravam em um nível substancialmente elevado. Nesse momento, de privilegiado desenvolvimento, o país se depara com uma contradição: o aumento da concentração de renda e da pobreza.

O autor aponta que esse período, diferentes problemas referentes à economia internacional como a desvalorização do dólar e a primeira crise do petróleo foram decisivos para afetar a economia e a qualidade de vida dos brasileiros. O Brasil impulsionado pelo milagre econômico, prorroga os efeitos da crise do petróleo e utiliza reservas cambiais além de pedir empréstimos internacionais para equilibrar a balança comercial que se encontrava deficitária.

Assim, a economia entra em colapso e o país passa a viver momentos extremamente difíceis. Para complicar a situação, uma nova crise do petróleo ocorrida em 1979, o aumento das taxas de juros internacionais e a recessão norte-americana refletem em todo Ocidente e, no Brasil, as condições econômicas pioram, a inflação aumenta gradualmente, em função do aumento sistemático dos preços dos combustíveis no mercado interno. O endividamento provocado pela concorrência de recursos externos, que ultrapassou os limites da capacidade de produção interna, provocou a asfixia do crescimento da economia. (ORNETTO, FURTUOSO e SILVA, 1995)

Todos os fatores citados acima foram acentuados na década de 1980 e levaram com que ela ficasse conhecida como a “década perdida”. Segundo Gohn (2001) entre as perdas econômicas ocorridas nessa época podemos citar: queda nos índices de crescimento, queda na produtividade agrícola e industrial e queda na competitividade tecnológica. Entre as perdas na qualidade de vida elencamos: aumento da criminalidade envolvendo assassinatos de crianças, adolescentes e líderes rurais, aumento da poluição do ar, aumento das doenças infantis e das epidemias, aumento das enchentes e desmatamentos, aumento das favelas, dos loteamentos ilegais e das agressões ao meio ambiente. Além disso, houve aumento do desemprego e com ele aumentou o número de pessoas que gritavam por terra, por teto, por saúde, por educação, por moradia, houve aumento das favelas, dos loteamentos ilegais e agressões ao meio ambiente.

As recessões profundas ocorridas nos anos 1981 a 1983, não conseguiram controlar a inflação que era de 200% ao ano, o que levou os economistas a proporem um congelamento geral de preços. Na tentativa fracassada de estagnar a inflação, são criados vários planos econômicos, tais como: o Plano Cruzado em fevereiro de 1986, o plano Bresser em junho de 1986 e o plano Verão em janeiro de 1989. No fim dos anos 1980, devido ao insucesso desses diferentes planos de estabilização, o Brasil enfrentava a estagnação econômica e estava às margens da hiperinflação. (FAUSTO, 2000)

Assim, o autor aponta que com o objetivo de controlar a inflação e o déficit público, novas políticas foram implementadas o que levou a uma drástica mudança no desenvolvimento econômico: vivenciamos a privatização de empresas estatais, o fim de barreiras tarifárias, empresas multinacionais foram cobiçadas. Essa tendência se acelerou no decorrer da década de 1990.

Dessa forma, os empregos regulares deixaram de oferecer estabilidade, fato que impulsionou a economia informal nos anos 1990. Nessa mesma década, houve pouco

investimento produtivo, aumento populacional e baixos salários aos trabalhadores que seguravam a “unha” os seus empregos. Esses fatores maximizaram o desemprego e, conseqüentemente, a pobreza e exclusão social. A esse respeito Pochmann (2006, p. 149) afirma:

Para o Brasil os números são catastróficos. Em 1980, o país tinha a sexta população do planeta, mas ocupava a nona posição no ranking mundial da quantidade absoluta de desempregados, com 964,2 mil trabalhadores desempregados, atrás da Índia, EUA, China, Itália, Reino Unido, Espanha, França e Japão. A partir de 1990, a degradação no desempenho do mercado de trabalho brasileiro trouxe repercussões imediatas, permitindo que o país passasse a ocupar a sexta posição. Em 1995, o Brasil passa para a quinta posição no mesmo ranking. Já em 2000, a população brasileira é a quinta do planeta, mas o país passou a ocupar a segunda posição no ranking mundial de desempregados, atrás apenas da Índia.

Problemas econômicos e a ausência de uma política eficaz nas áreas da saúde, educação, violência e desemprego fizeram que o Brasil apresentasse o quadro atual. Nos anos 1980, o país afastou-se do crescimento econômico e três fatores foram responsáveis por esse afastamento, a saber: a dívida externa, as elevadas taxas de inflação e uma profunda crise no Estado. Esses três fatores reunidos provocaram o agravamento dos problemas sociais, o que gerou segundo Pochmann (2003, p. 18) uma nova categoria de excluídos, os “deserdados do crescimento econômico”.

O autor salienta que a população excluída de antigamente tinha: “[...] baixa escolaridade, vinha de famílias numerosas, era migrante e tinha ocupação mal remunerada, hoje, na nova exclusão, as pessoas não são analfabetas, têm alguma escolaridade, vêm de famílias pequenas, já são cidadãos urbanos, mas estão desempregadas [...]”. (op., cit, p. 19).

Diante deste cenário, o país não conseguiu evitar os conflitos que surgiam frutos da desigualdade. Com isso, muitas políticas de inclusão social foram promovidas pelo Estado principalmente nas áreas da educação e da saúde.

A cidade de São Paulo, capital do maior Estado do Brasil, maior centro produtivo e financeiro latino-americano e terceira maior cidade do mundo em termos populacionais (41.252.160 habitantes – Censo 2010) também sofre com esses problemas. Trata-se de uma cidade contraditória, pois apesar de ser a mais rica, apresenta um contingente enorme de

pessoas que gritam por desamparo nas áreas emergentes como saúde, educação, desemprego e violência.

Diferentes pesquisas analisadas por Pochmann (2003) apontam a situação “catastrófica” que se encontrava a cidade de São Paulo no início deste novo milênio. Entre elas o autor cita o estudo realizado pelo SDTS/PMSP (Gestão da Informação da Secretaria do Desenvolvimento da Prefeitura de São Paulo) e indica os valores do IDH 2000 (Índice de Desenvolvimento Humano). Nele, verifica-se que 38 dos 96 distritos de São Paulo possuem baixo nível de desenvolvimento humano. Durante a década de 1990 houve um aumento das regiões mais carentes, fato este que comprova uma possível migração da população para regiões de baixo índice de bem-estar social.

O que esse dado aponta? Mostra que os moradores da periferia precisam se deslocar para outros distritos para que possam trabalhar, gerando com isso gasto no transporte público que muitas vezes é pago pelo próprio trabalhador. Este fator impulsiona o caos no trânsito das ruas, do metrô e dos trens. Além disso, esses trabalhadores precisam perder horas de sono para que possam cumprir o horário de trabalho e privar momentos com a família perdidos na ida ao trabalho e na volta para casa.

Outro estudo analisado pelo autor aborda a questão da violência na cidade de São Paulo. Ele foi realizado pela fundação SEADE a pedido da Secretaria Estadual da Cultura. Propôs apontar as áreas onde os jovens estão mais expostos correndo riscos da violência e da “cooptação” pelo crime. Os resultados obtidos apontaram que 336,1 mil adolescentes de 15 a 19 anos estão expostos a situações que facilitam o envolvimento com a violência.

O jovem ainda está desenvolvendo os aspectos emocional, afetivo e cognitivo, portanto encontra-se em um período propício para recuperar a autoestima e para aprender diferentes ofícios que lhe garanta a inclusão social. Nesse sentido, ele merece proteção integral, pois isso significa que poderemos ter uma sociedade mais justa e igualitária que dê conta das demandas exigidas nesse novo milênio. A Constituição Federal de 1988, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), a LOAS (Lei Orgânica de Assistência Social) asseguraram os direitos dos jovens. Citaremos o que diz o artigo 227 da Constituição de 1988:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e

comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Uma pesquisa recente aponta o déficit existente em relação à educação. Em julho de 2010 o Jornal “A Folha de São Paulo” publicou matéria denunciando as deficiências da escola pública em relação à escola privada. Mostrou que os jovens que terminam o Ensino Médio na escola pública se igualam, em conhecimento, aos jovens que terminaram o 9º ano em escola particular. Portanto, existe uma defasagem de três anos.

Ainda, no que se refere à educação o mesmo jornal aponta que as escolas públicas não têm professor de matemática, física, química e ciências. Muitos jovens terminaram o 1º semestre de 2010 sem ter uma única aula dessas disciplinas. Diante destas constatações, perguntamos: Como esses jovens irão concorrer no mercado de trabalho? Eles terão oportunidade de obter uma vaga na Universidade pública?

Pochmann (2003) ressalta que outros pesquisadores nos anos 2000 produziram um Mapa da Exclusão/Inclusão da Cidade de São Paulo onde indicadores definiram a distância existente entre a “melhor e a pior” situação (desigualdade) e pessoas excluídas socialmente. Esse estudo também mostrou que as áreas críticas se sobrepõem às demais, isto é, a periferia é carente em relação ao centro-sul. Segundo o autor essa pesquisa aponta conclusões importantes. São elas:

- 1- No município diferentemente do país, a pobreza e a violência estão concentradas em regiões muito semelhantes. Isso evidencia que os mais pobres, além de todas as agruras da falta de renda ainda são os que mais sofrem as mazelas da violência urbana.
- 2- O problema do emprego formal também ganha uma dimensão diferente na grande cidade. Aqui, antes havia absorção de mão de obra nas empresas locais, hoje há crescimento do desemprego e taxas recordes. Também a violência alcança valores nunca vistos, superiores a países em guerra civil. Ou seja, é na grande cidade, onde populações muito significativas moram, que se observa o nascimento da nova exclusão social. (POCHMANN, 2003, p. 32)

A cidade de São Paulo apresenta polos demasiadamente contrastantes, a saber: concentração de riqueza X índices de miséria e exclusão, importantes e luxuosas obras arquitetônicas e condomínios residenciais de alto padrão X maior concentração de favelas do

país, 370 mil alunos matriculados no ensino superior X mais de 400 mil pessoas analfabetas, convívio pacífico entre pessoas de diferentes raças e religiões X homicídio superior ao de países em conflito.

Todas essas contradições se acentuaram na década de 1990 elevando a exclusão, pois o número de desempregados quintuplicou em função de uma abrupta abertura comercial que, unida às altas taxas de juros e ao dólar valorizado, prejudicou um grupo de empresas que sofreram com uma competição desigual. Além disso, o governo municipal anterior utilizou a verba pública de modo irresponsável, fato este que gerou o endividamento da cidade impedindo que a prefeitura pedisse novos empréstimos.

Em 2003, Luís Inácio Lula da Silva foi eleito presidente e, segundo Martins (2007, p. 39) deu continuidade e aprofundou políticas impulsionadas ao final do governo de Fernando Henrique Cardoso, a saber: “[...] contenção dos gastos públicos e ampliação do superávit primário, estabelecimento do câmbio flutuante e implementação de políticas sociais para uma população ameaçada com a queda dos rendimentos, o desemprego crescente e a recessão econômica. Além disso, manteve o manejo das taxas de juros, significativamente apreciadas, como o principal instrumento de controle da inflação [...]”.

O autor aponta que também houve suspensão das políticas de privatização, fato este responsável pelo aumento das licitações por meio de parcerias público e privado, aumentando o papel do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) estimulando a atividade industrial, o que equilibrou as políticas de altos juros. Dessa forma, segundo Martins (2007) as políticas públicas macroeconômicas possibilitaram: 1- o crescimento econômico, o desenvolvimento tecnológico, as políticas sociais, principalmente o Bolsa-Família, o setor energético e a política externa.

Em 2010, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) apontou que o Brasil avançou na redução da pobreza e distribuição de renda. Segundo o banco, apesar da desigualdade social ser ainda elevada, conseguiu-se reduzir a taxa de pobreza de 40% em 1990 para 9,1% em 2006, graças à avanços realizados pelos governos Collor, Itamar, FHC e Lula. Os maiores motivos para a redução teriam sido a inflação baixa e os programas de transferência de renda. (MARTINS, 2007)

No dia 4 de maio de 2011, foi publicada, no Jornal “A Folha de São Paulo”, uma matéria com base em dados referentes a uma pesquisa realizada pelo economista Marcelo Neri da Fundação Getúlio Vargas (FGV). O estudo aponta que a desigualdade no Brasil é a

menor em 50 anos e que, em 2010, atingimos o mesmo nível de desigualdade registrado na década de 1960.

Pela análise do economista os programas de transferência de renda contribuíram para a queda da desigualdade, porém para ele, é a melhoria no acesso à educação o fator fundamental para tal redução. Nesse sentido, o estudo indica que: “[...] entre os 20% mais ricos da população, a escolaridade aumentou 8,1% e a renda cresceu 8,9%. No recorte dos 20% mais pobres, a escolaridade aumentou 55,6%, e foi acompanhada de um aumento de renda de 49,5%”. (FOLHA DE SÃO PAULO, 4 de maio de 2011 – CADERNO ECONOMIA – A6). Esses dados indicam que o Brasil está melhorando em termos de desigualdade, mas que as diferenças ainda são grandes, pois na década de 1960 os índices eram muito elevados.

No que se refere à política brasileira Lechat (2006) ressalta que, nos últimos trinta anos, é possível apontar três períodos distintos e que com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva para presidente se inicia o quarto período. Destaca que o primeiro período se inicia na década de 1970 e termina com a abertura política com a volta das eleições diretas. O segundo período começa em 1982 e finaliza com a Constituição de 1988 e o terceiro se inicia em 1989 prolongando-se até o término do governo Fernando Henrique Cardoso. A periodização mencionada é marcada por eventos políticos nacionais e internacionais que propuseram mudanças importantes para o Brasil no que se refere à organização da sociedade civil.

A autora ressalta que no primeiro período (1970 – 1982) surgem diferentes movimentos sociais tais como: movimentos de bairro, clubes de mães, comunidades eclesiais de base, movimento feminista e de mulheres, tal como o das trabalhadoras rurais. Esses movimentos surgiram devido ao enfraquecimento dos principais canais de participação civil, a saber: os partidos políticos e os sindicatos. Em meio aos movimentos citados houve o surgimento de um movimento formado pelas oposições sindicais. Dele origina-se a CUT (Central Única dos Trabalhadores) sendo este o pilar que sustentou o PT (Partidos dos Trabalhadores).

Gohn (2007, p. 13) conceitua movimentos sociais como:

“[...] ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam distintas formas da população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à

ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc) até as pressões indiretas [...]”.

Lechat (2006) aponta que o segundo período (1982 – 1988) é marcado por lutas pela terra surgindo assim o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra) movimento mais inovador e de visibilidade internacional da década de 1980. Em função do surgimento desses movimentos, o Brasil começa a lutar pela reconquista de direitos civis e políticos o que originou novos sujeitos políticos, tendo como auge a formulação da Constituição de 1988. Essa Constituição tem caráter progressista e clama pela redemocratização do Estado brasileiro. Dessa forma, exige-se ética na política o que provoca o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo. Devido a esses fatos políticos Gohn (2001) ressalta que a década de 1980 não foi perdida, como apontam muitos analistas, pelo contrário, a sociedade se reorganizou para reivindicar melhores condições de vida.

Acontecimentos internacionais como a queda do muro de Berlim, o massacre da Praça da Paz Celestial em Pequim e a derrota eleitoral do governo da frente Sandinista na Nicarágua em 1989 marcam o início do terceiro período. Os movimentos sociais perdem força e a situação econômica piora causando desemprego. Assim, em 1993 inicia o combate à pobreza e a promoção da cidadania. Segundo Lechat (2006, p. 147) “[...] Os atores, que agiam como mediadores na organização da sociedade civil veem-se na obrigação de prestar uma assistência de emergência às populações carentes sem, contudo, regressar às formas tradicionais de assistencialismo [...]”. Com isso elaboram-se novas noções de cidadania, de ética e de direitos.

Ainda nesse período, pautados em uma política neoliberal, os Estados diminuíram as privatizações e as desregulamentação de direitos adquiridos ao longo dos anos. Alguns movimentos sociais e muitas ONGs assinam contrato de parceria com o Estado promovendo intersecções público/privado via setor público não estatal. O setor empresarial se envolve com o setor social e as instituições privadas e públicas se unem com objetivos comuns. Scherer-Warren (1995, p. 165) define ONGs como:

organizações formais, privadas, porém, com fins públicos e sem fins lucrativos, autogovernadas e com participação de parte de seus membros como voluntários, objetivando realizar mediações de caráter educacional, político, assessoria técnica, prestação de serviços e apoio

material e logístico para populações-alvos específicas ou para segmentos da sociedade civil, tendo em vista expandir o poder de participação destas com o objetivo último de desencadear transformações sociais ao nível micro (do cotidiano e/ou local) ou ao nível macro (sistêmico e/ou global)

Nos anos 1990, com o aumento da globalização da economia, as políticas neoliberais passaram a ser o centro das discussões, o desemprego continua e com a informatização tecnológica há transformação no processo de trabalho, pois as empresas se veem obrigadas a diminuir o quadro de funcionários. Além disso, diminui o emprego industrial o que favorece o aumento do trabalho informal. Nesse período, o desemprego, a falta de políticas de bem-estar social e a péssima remuneração dos trabalhadores com carteira assinada foram responsáveis pelas taxas assustadoras de pobreza.

Os fatores econômicos e políticos apontados contribuíram com a exclusão social inclusive da camada média da população. Essa, desgastada com as perdas anteriores, sente dificuldade em conseguir emprego e os que têm sofrem com medo de perdê-lo.

Diante deste quadro, a cidade conhecida como o motor da economia do Brasil, desenvolve desde 2001, com apoio da Gestão de informação da SDTS/PMSP (Secretaria do Desenvolvimento, Trabalho e Solidariedade), nove programas sociais destinados ao enfrentamento da pobreza, do desemprego e da desigualdade como forma de inclusão social. Eles foram divididos em três eixos programáticos, a saber: programas de natureza redistributiva, programas emancipatórios e programas de apoio ao desenvolvimento local. (POCHMANN, 2003)

Pochmann (2003), Wanderley e Raichelis (2009) apontam que os programas redistributivos permitem complementar a renda familiar a fim de superar a linha de pobreza. São eles: o Programa de Renda Familiar Mínima que atinge as famílias pobres com dependentes de 0 a 15 anos, vinculada à saúde, à educação, à cultura e à organização social; o Programa Bolsa-Trabalho, que atinge desempregados de 16 a 29 anos de idade. Este é composto pelos programas Bolsa-Trabalho Renda, Bolsa-Trabalho Cursinho, Bolsa-Trabalho Estágio e Bolsa-Emprego; o Programa Operação Trabalho atinge desempregados de 21 a 39 anos de idade e é direcionado à capacitação e formação de empreendimentos populares e o Programa Começar de Novo, direcionados aos desempregados de 40 anos ou mais.

Os programas emancipatórios também são oferecidos aos beneficiários dos programas redistributivos. Eles objetivam disseminar conhecimentos básicos como alfabetização,

economia doméstica e orçamentária, saúde e higiene. São eles: o Programa Capacitação Ocupacional e Aprendizagem de Utilidade Coletiva, o Programa Oportunidade Solidária e o Programa Central de Crédito Popular- São Paulo Confia.

Quanto aos programas de Apoio ao desenvolvimento local citamos: o Programa de Desenvolvimento Local e o programa São Paulo Incluir. Todos esses programas têm como objetivo diminuir os impactos negativos causados nas diferentes áreas em função da conjuntura econômica do nosso país. No quadro a seguir será possível visualizar os eixos temáticos da estratégia que a cidade de São Paulo buscou para a inclusão social.

Quadro 3 - Eixos temáticos da estratégia que a cidade de São Paulo buscou para a inclusão social.

PROGRAMAS REDISTRIBUTIVOS

<p>RENDA FAMILIAR MÍNIMA</p> <p>Famílias pobres com dependentes (0 a 15 anos) vinculada à saúde, educação, cultura e à organização social</p>	<p>BOLSA-TRABALHO</p> <p>Desempregados de 16 a 29 anos de idade</p> <p>BOLSA-TRABALHO RENDA</p> <p>Capacitação da ocupação ou comunitária</p> <p>BOLSA-TRABALHO CURSINHO</p> <p>Pré-vestibular</p> <p>BOLSA-TRABALHO ESTÁGIO</p> <p>Formação no local de trabalho</p> <p>BOLSA-EMPREGO</p> <p>Formação na empresa</p>	<p>OPERAÇÃO TRABALHO</p> <p>Desempregados de 21 a 39 anos de idade, direcionado à capacitação e formação de empreendimentos populares</p>	<p>COMEÇAR DE NOVO</p> <p>Desempregados com 40 anos e mais</p> <p>COMEÇAR DE NOVO RENDA</p> <p>Capacitação da ocupação ou negócios</p> <p>COMEÇAR DE NOVO EMPREGO</p> <p>Formação na empresa</p>
--	--	--	---

PROGRAMAS EMANCIPATÓRIOS

<p>OPORTUNIDADE SOLIDÁRIA</p> <p>Incubadoras de cooperativas e de pequenos negócios</p>	<p>CENTRAL DE CRÉDITO POPULAR – SÃO PAULO CONFIA</p> <p>Banco do povo e micro crédito</p>	<p>CAPACITAÇÃO OCUPACIONAL E DE UTILIDADE COLETIVA</p> <p>Setores assalariado, autônomo e agente comunitário.</p>
--	--	--

PROGRAMAS DE APOIO AO DESENVOLVIMENTO LOCAL

DESENVOLVIMENTO LOCAL	SÃO PAULO INCLUI
Reconstrução de elos das cadeias econômicas e constituição de arranjos produtivos	Apoio e articulação local e alocação de trabalho e intermediação de negócios

Fonte: Pochmann, Márcio. *Outra cidade é possível: alternativas de inclusão social em São Paulo*. São Paulo: Cortez, 2003, p. 39.

Segundo Pochmann (2003, p. 65) os Programas Redistributivos foram os primeiros a ser implantados e com o objetivo de distribuição de renda. Os Programas Emancipatórios visam a autonomia dos indivíduos e o resgate da cidadania e os programas de Apoio ao Desenvolvimento Local “[...] partem do pressuposto de que os dois outros blocos de programas dependem de uma rearticulação socioeconômica das forças produtivas e dos movimentos sociais no seu espaço territorial”.

Não é nosso objetivo descrever os diferentes Programas Sociais apresentados, porém cabe apontar que todos eles, apesar das dificuldades enfrentadas, permitem a ocorrência do processo de inclusão social, pois atingem uma grande parcela da população de São Paulo que vive em vulnerabilidade social. Porém, as condições macroeconômicas fruto da década de 1990 que provocaram, com vimos, a nova exclusão social, continuam avançando e afetando a população de maneira violenta, fato este que minimiza os impactos obtidos pelos Programas.

Wanderley e Raichelis (2009) ressaltam que, para determinadas correntes, esses Programas são interpretados como assistencialistas ou “refilantropização”, uma vez que atendem somente a população mais pobre e não se originarem de políticas sociais universalizantes. Outras correntes entendem que, para o momento atual, é o que se pode fazer levando-se em conta as políticas macroeconômicas vigentes e a falta de recursos financeiros. Para os autores, vários desses Programas foram implementados em parceria com grupos e entidades da sociedade civil indicando crescimento.

No que se refere ao ensino superior, em um país como o Brasil onde a maioria dos jovens ainda se encontra fora das universidades, não podemos deixar citar dois grandes Programas nacionais instituídos pelo governo federal. São eles: O Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federal (REUNI).

O primeiro foi criado em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005. Tem por finalidade conceder bolsas de estudo integrais e parciais em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior. Trata-se de um Programa dirigido aos estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou da rede particular na condição de bolsistas integrais, com renda per capita familiar máxima de três salários mínimos. **(fonte: prouniportal.mec.gov.br)**

O segundo foi instituído pelo Decreto nº 6096 de 24 de abril de 2007 é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (FDE). Tem por objetivo ampliar o acesso e a permanência dos alunos na educação superior. Com esse programa o governo Federal adotou várias medidas a fim de retomar o crescimento do ensino superior público, oferecendo possibilidades para que as Universidades federais promovam a expansão física, acadêmica e pedagógica. **(fonte: portal.mec.gov.br)**

Da mesma forma que a prefeitura da cidade de São Paulo com apoio do Estado e de várias entidades vem desenvolvendo programas sociais, as instituições de forma geral e entre elas as universidades também desenvolvem projetos sociais visando a inclusão social.

No próximo capítulo apresentamos um mapeamento dos projetos sociais desenvolvidos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP e pela universidade Nove de Julho - UNINOVE e um breve histórico das duas instituições.

CAPÍTULO II - HISTÓRICO E MAPEAMENTO DOS PROJETOS SOCIAIS EXISTENTES NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC-SP E NA UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE

“Não há, realmente, pensamento isolado, na medida em que não há homem isolado.”

Paulo Freire

Neste capítulo apresentamos um breve histórico da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e da universidade Nove de Julho (UNINOVE), e o mapeamento dos projetos institucionais e sociais por elas desenvolvidos entre os anos de 2005 e 2010. Após o mapeamento apontamos as áreas de concentração dos projetos, as clientelas atendidas e quem os desenvolvem. Esse mapeamento foi feito via internet com base nos relatórios sociais disponibilizados pelas universidades em seus respectivos sites. O último relatório disponibilizado pela UNINOVE é referente ao ano de 2008 e o da PUC-SP é referente ao biênio 2009/2010.

2.1 - A PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA – PUC-SP: um pouco da história

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo nasceu a partir da junção da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento com a Faculdade Paulista de Direito. Foi reconhecida como Universidade dia 22 de agosto de 1946, portanto, esta é data oficial de sua criação. Em 1947 foi concedido pelo Papa Pio XII, o título de Pontifícia. No ano seguinte, a PUC-SP recebeu como doação das Irmãs Carmelitas o convento, a capela e um terreno de 18 mil metros quadrados, na Rua Monte Alegre, onde atualmente funciona o Prédio Sede.

Durante o regime militar, instaurado no Brasil em 1964, a PUC-SP assumiu papel importante na resistência. Teve como docentes pessoas ilustres do meio acadêmico e social e que perseguidos pela ditadura, entre eles Florestan Fernandes, Octavio Ianni e Paulo Freire.

A PUC-SP participou no processo de redemocratização do país. Em 1977, sediou a Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) e a primeira Reunião de Retomada da União Nacional dos Estudantes (UNE). No início dos anos 1980, tornou-se a primeira Universidade brasileira a eleger seu reitor pelo voto direto dos alunos, professores e funcionários e elegeu uma mulher.

Com a volta da democracia no país, a PUC-SP intensifica uma política atuante de serviços e extensão através de projetos de pesquisas, cursos, seminários e palestras. Investe na qualificação técnica de seu corpo docente, no reequipamento de suas unidades, na exploração de novas tecnologias de ensino e na educação à distância.

Na década de 1980 a PUC-SP desempenhou importante papel na crítica social. Pensadores ilustres unidos à pós-graduação da instituição desenvolvem linhas de pesquisa que contribuem para a formação do pensamento educacional brasileiro. Vários profissionais formados pela universidade passam a ocupar cargos de direção em diferentes áreas no contexto nacional, interferindo, sobremaneira, nas políticas públicas.

A década de 1990 é marcada pela gestão participativa. Verifica-se uma consolidação das práticas democráticas para administrar, com melhor estruturação e funcionamento dos órgãos colegiados, cuidando da ampla e construtiva participação dos diferentes segmentos. Em 22 de agosto de 2006, a PUC-SP completou 60 anos. Criada em 1969, a Pós-Graduação oferece 26 programas de mestrado e doutorado.

Após participar da luta contra o autoritarismo, junto com outras instituições brasileiras, hoje tem como lema a liberdade de conhecimento e a autonomia do corpo docente. Desde a década de 1980, seus professores, funcionários e estudantes elegem reitores, direções acadêmicas e representantes nos conselhos superiores que definem democraticamente as políticas que regem as diversas áreas de atuação.

Atualmente a PUC-SP também oferece cursos a distância, porém não são cursos de graduação. Entre eles temos: Atualização gramatical: da leitura para redação, elaboração de projeto de pesquisa online, entre outros.

2.1.1 - MAPEAMENTO DOS PROJETOS SOCIAIS EXISTENTES NA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA – PUC-SP

A Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ao longo de seus 60 anos, consolidou uma tradição de iniciativas de programas educacionais, sociais, culturais e políticos de responsabilidade social pelos direitos do homem no que se refere à cidadania. Assim, o conceito de responsabilidade social avaliado no relatório social referente a 2005-2010 abarcou os seguintes focos:

1- **Inclusão social:** relação das políticas institucionais com o processo de inclusão social, envolvendo a alocação de recursos que sustentem o

acesso e a permanência dos estudantes. Inclui bolsas de estudo, ajuda para alimentação, transporte e alojamento estudantil, facilidades para portadores de necessidades especiais, financiamentos alternativos e outros;

2- **Desenvolvimento econômico e social:** ações e programas integrados às diretrizes curriculares com os setores sociais e produtivos, incluindo o mercado profissional, podendo expressar-se por relações diferenciadas com a sociedade. Experiências de produção e transferência de conhecimentos, tecnologias e dispositivos decorrentes das atividades científicas, técnicas e culturais que atendam a demandas de desenvolvimento comunitário;

3- **Meio ambiente:** ações e programas que concretizem e integrem as diretrizes curriculares com as políticas relacionadas com a preservação do meio ambiente, estimulando parcerias e transferência de conhecimentos e;

4- **Preservação da memória e do patrimônio cultural:** ações e programas que concretizem e integrem as diretrizes curriculares com as políticas relacionadas ao patrimônio histórico e cultural, visando sua preservação, estimulando parcerias e transferência de conhecimentos. (AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL da PUC-SP, 2005-2006, p. 219)

O trabalho avaliativo da Responsabilidade Social da PUC-SP partiu de respostas coletadas em diferentes roteiros para traçar um diagnóstico preliminar do trabalho realizado na universidade. O ponto de partida foi a elaboração de duas questões avaliativas que emergiram dos focos que a norteiam. São elas: 1) Quais as práticas assumidas pela Universidade para o desenvolvimento da responsabilidade social? 2) Qual o conhecimento da comunidade universitária em relação aos projetos de responsabilidade social? Para responder a essas questões a PUC-SP concretiza ações afirmativas. Entende que ações afirmativas são:

[...] atividades e orientações que estruturam as políticas da Universidade, estabelecidas com a finalidade de corrigir desigualdades de diferentes naturezas. O sentido de afirmação é a condução positiva, afirmativa e convicta de remover barreiras – discriminação física, social e política, sejam de natureza racial, de gênero, de idade, nacionalidade, de credo ou de compleição física – que impeçam os sujeitos de viverem, usufruírem do desenvolvimento educacional e profissional que a Universidade pode oferecer. (AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL da PUC-SP, 2005-2006, p. 220)

No Plano de Gestão da Vice-reitoria Comunitária (VRACOM), esse compromisso está expresso por meio do favorecimento de condições de acesso e permanência, na Universidade, de indivíduos oriundos dos diferentes grupos sociais, incluindo pessoas portadoras de necessidades especiais, sujeitos de diferentes experiências culturais e educacionais. No que se refere à **inclusão social** - Programa de Atendimento Comunitário (PAC) encontramos no período de 2005 a 2010 os seguintes projetos:

1- Projeto Foco - O projeto Foco-Vestibular promove o acesso e a permanência na Universidade de alunos de baixa renda, negros e negras, e indígenas de escolas públicas em qualquer uma das três áreas científicas (Ciências Humanas, Biológicas e Exatas).

2- Núcleo de Trabalho Comunitário (NTC) - Núcleo vinculado a Faculdade de Educação voltado para a produção de conhecimentos que subsidiem processos educativos, visando o fortalecimento da luta em defesa da inclusão de grupos “minoritários” violados em seus direitos sociais. O NTC contempla os seguintes Projetos: Programa de educação interdisciplinar (PEI), Programa de integração AABB comunidade e Programa ônibus ludicidade.

2.1 – O programa de educação interdisciplinar desenvolve um Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos nas empresas e comunidades.

2.2 – O programa integração AABB comunidade - consiste em uma parceria entre a Federação Nacional das Associações Atléticas do Banco do Brasil – FENABB, Fundação Banco do Brasil – FBB e o Núcleo de Trabalhos Comunitários – NTC. O Programa Integração AABB Comunidade tem como objetivo geral contribuir para a inclusão, a permanência e o desenvolvimento educacional de crianças e adolescentes de famílias de baixa renda, por meio de atividades socioeducativas, culturais, artísticas, esportivas e de saúde, integrando as famílias, a escola e a comunidade. O Programa propõe ações de atendimento integral aos participantes. Para isso, são desenvolvidas atividades nas áreas socioeducativa, cultural, desportiva e de saúde.

2.3 – O programa ônibus ludicidade é dirigido à crianças e adolescentes de regiões desfavorecidas economicamente. Desenvolveu-se por meio de visitas a um ônibus-brinquedoteca itinerante que atua como centro de lazer e cultura com o objetivo de resgatar a cultura popular por meio de brincadeiras e jogos.

2.4 – Projeto Baú Encantado consiste numa intervenção junto a crianças, adolescentes e adultos da comunidade “Nova Pantanal – SP”, onde por meio do lúdico, valoriza e fortifica a cultura participativa e comunitária

3- Coordenadoria de Estudos e Desenvolvimento de projetos Especiais - É uma unidade de serviços e pesquisas que atua nos campos de gestão social, gestão de políticas e tecnologia social, em colaboração com organizações governamentais e não governamentais. Abrange 16 Projetos.

4- Projeto Pindorama: indígenas na Universidade – Objetiva o acesso e a permanência de estudantes indígenas na Universidade. Oferece acompanhamento psicopedagógico aos alunos, atividades de formação e de assessoria no desenvolvimento de projetos de pesquisa, além de oferecer aprofundamento da questão indígena.

A Responsabilidade Social é entendida pela PUC-SP também como Compromisso Social, portanto reflete a preocupação que a Universidade também tem diante das questões educacionais. Assim, o compromisso social da PUC-SP, não esgota sua ação na inclusão social. A instituição também busca “[...] a afirmação de valores de humanidade e seu enraizamento na prática universitária [...]” por meio de ações que priorizam o desenvolvimento econômico e social, o meio ambiente, a preservação da memória e do patrimônio cultural. (Avaliação institucional, 2005-2006, p. 223). Os projetos referentes ao **desenvolvimento econômico e social** são:

1- Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação (DERDIC) – É um Centro de referência no tratamento de pessoas com alterações da audição, voz e linguagem, prestando serviços, há mais de 35 anos, a famílias economicamente desfavorecidas. Oferece também atendimento educacional a crianças e adolescentes surdos.

2- Clínica Psicológica “Ana Maria Popovic”- Atendimento oferecido pela Clínica Psicológica à população, a saber: triagem, psicoterapia infantil, terapia psicomotora, orientação vocacional, atendimento a pais; avaliação psicológica e psicoterapia para deficientes visuais.

3- Coordenadoria Geral de estágio (CGE) – Tem por objetivo aproximar o aluno com o mundo do trabalho.

4- Ouvidoria - Tem como objetivo oferecer a comunidade um canal de contato direto e imparcial, permitindo que o cidadão possa opinar, interferir, criticar e interagir nos rumos da instituição e na consolidação de seus direitos.

5- FEA PUC Consultoria Júnior - Desenvolve várias atividades na área da Responsabilidade Social e gestão em geral. Constitui-se como uma associação civil sem fins lucrativos, tendo por princípio o Projeto Aprender e Atuar para Transformar (APAT).

6- Juizado Especial Cível Central – JEC – Conveniado com o Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo, o Juizado da PUC-SP contribui para a aplicação mais ágil e efetiva da lei e aproxima o Judiciário da população.

7- Assistência Judiciária “22 de Agosto” - O projeto Assistência Judiciária “22 de Agosto” compõe, com o Escritório modelo D. Paulo Evaristo Arns e o Juizado Especial Cível, três importantes iniciativas da Assistência Jurídica da Universidade, incorporando a formação dos estudantes a preocupação com a função social do Direito.

8- Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns” – constitui espaço para a formação prática dos alunos do curso de Direito, capacitando-os, pelo exercício de atividades reais, para a realização de suas futuras atividades profissionais e para o atendimento ao público.

9- Hospital-Escola Santa Lucinda- Atende a população carente de Sorocaba e arredores, que reúne 48 municípios da Região Sul de São Paulo. São cerca de 2 milhões e 200 mil pessoas que vivem em cidades com os mais baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH).

10- Instituto de Estudos Especiais (IEE) – Desenvolve seu trabalho por meio da realização de pesquisas, assessorias, treinamentos e publicações no campo das políticas sociais. Possui 5 núcleos cada qual com seus Projetos, a saber:

10.1- Núcleo Sigs (Sistema de informação e gestão social)

Projeto: Sistema de Informação de Gestão Social.

Projeto: Incorporação do Centro de Recuperação e Educação Nutricional – Cren da Universidade Federal de São Paulo no Sigs.

10.2- Vulnerabilidade

Projeto: Estudo de Famílias Monoparentais Chefiadas por Mulheres.

Projeto: Observatório dos Direitos do Cidadão da cidade de São Paulo.

10.3- Metodologia de trabalho social

Projeto: Pró-Jovem.

Projeto: BRA/04/046 – Fortalecimento Institucional da Avaliação e Gestão da Informação do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate a Fome (MDS).

10.4- Reordenamento Institucional e diagnóstico social

Projeto: Assessoria, Capacitação e Supervisão de Gestores de Entidades Sociais do Município de Jundiaí.

Projeto: Consultoria e Assessoria, para a melhoria da estrutura e da política de assistência social da Secretaria de Assistência Social e Cidadania – (SASC) no Município de Diadema SP.

10.5- Desenvolvimento de ferramenta informacional para gestão de rede social

Projeto: Desenvolvimento Portal rede criança prioridade 1 – SBC e “Rede de Atenção a Infância e Juventude”.

Apesar de esses seis projetos serem denominados como ações de desenvolvimento econômico e social e, na avaliação institucional da universidade estarem separados dos de inclusão social, entendemos que eles também favorecem a inclusão social uma vez que, cada um na sua especificidade, propicia atendimento ao público.

Quanto ao **meio ambiente** foram selecionadas as ações e os Programas que contemplam promoção da saúde da comunidade interna e externa e preservação do meio ambiente. São eles:

1- Programa “Operação Rio Limpo” - Há mais de dez anos, o programa Operação Rio Limpo ajuda a promover o uso das águas e das margens dos rios como espaço de lazer, saúde e vida. Está ligado ao Laboratório de Ecossistemas Aquáticos da Faculdade de Ciências Biológicas da PUC-SP, no campus Sorocaba.

2- Gerador Social de Energia Elétrica - O projeto Gerador Social de Energia Elétrica trabalha em função de um problema concreto: atende famílias de baixa renda, que se encontram em estado de exclusão social por falta de acesso a rede de energia elétrica.

3- Esporte na Universidade – Visa a prevenção, intervenção e promoção da qualidade de vida na Universidade, por meio do Estatuto da Coordenadoria de Esportes da PUC-SP.

As ações e Programas de **preservação da memória e do patrimônio cultural** têm por objetivo integrar as diretrizes com as políticas relacionadas ao patrimônio histórico e cultural, visando sua preservação. Para esta categoria a PUC-SP selecionou: o Centro de Documentação e Informação Científica (CEDIC), o Museu da Cultura, a Videoteca e o Espaço Cultural.

O CEDIC é um espaço onde estão preservadas diferentes tendências e expressões da memória social brasileira. Nele podemos encontrar documentos textuais, orais e iconográficos gerados por movimentos e organizações, por projetos de pesquisa ou pelas próprias atividades acadêmicas da PUC-SP. Além disso, nesse espaço são ministrados cursos, oficinas e existe possibilidade de o aluno fazer estágio. Também são desenvolvidos projetos específicos.

O CEDIC é filiado ao Conselho Internacional de Arquivos (CIA), integrando atividades do Conselho Nacional de Arquivos (CONARQ), assim como da Associação de Arquivistas de São Paulo (ARQ-SP). Também participa dos debates na área da Informação, particularmente direcionados aos Arquivos e Centros de Documentação, mantendo um diálogo proveitoso com bibliotecas e museus. Nesse processo, vem alcançando reconhecimento nacional e internacional.

O Museu da Cultura foi criado pelo Departamento de Antropologia da Faculdade de Ciências Sociais da PUC-SP. Tem por objetivo abordar a cultura como produção simbólica. Sua função é criar, preservar, pesquisar e expor ao público acervos que ativem memórias e imaginários, incrementando o patrimônio cultural. Nele são realizadas exposições e eventos com a finalidade de levar a comunidade à Universidade.

A Videoteca, Espaço Cultural foi inaugurada em 1988. Possui um acervo com mais de 5.000 fitas que podem ser emprestadas para professores, alunos e funcionários da instituição. Tem por objetivo disponibilizar informação em vídeo atendendo às mais variadas necessidades educacionais da Universidade. A Videoteca também divulga a linguagem videográfica e cinematográfica por meio de sessões especiais que são realizadas em seu auditório e abertas ao público em geral.

Essas atividades culturais que a Videoteca promove na PUC-SP contam com a parceria de diversas produtoras, distribuidoras, cineastas, professores e pesquisadores que encontram nos eventos a possibilidade de exibir as obras audiovisuais e refletir com o público sobre essas produções. O espaço cultural da biblioteca da PUC-SP é destinado a exposições, mostras e lançamentos. Fica localizado no campus Monte Alegre.

De acordo com a Avaliação Institucional (2010) as atividades de compromisso social abrem espaço para que a comunidade interna e externa possa participar e refletir sobre os desafios impostos pela realidade social. Dessa forma, é possível articular ensino, pesquisa e extensão uma vez que a parceria estabelecida pela PUC-SP com a sociedade se efetiva no trabalho realizado pelos docentes, pelos discentes e pelos demais funcionários.

A maioria dos projetos da PUC-SP está direcionada para a área de inclusão social e desenvolvimento econômico e social. Apesar de estarem separados todos os projetos que compõem a segunda área também visam a inclusão social. Eles abrangem, principalmente, alunos dos cursos de Psicologia, Fonoaudiologia, Direito e Pedagogia.

Os projetos voltados à área da saúde contando com procedimentos clínicos, internações e consultas, em 2009, atenderam por volta de 70.000 pessoas. Compreendemos, assim, a importância de tais ações em um país onde o sistema de saúde é caótico.

Segundo Avaliação Institucional (2010) os projetos são analisados pela Comissão de Extensão e aprovados pelo CEPE e são desenvolvidos por professores e executados por alunos, sob a orientação do docente e muitos são conveniados com diferentes entidades do Terceiro Setor.

2.2- A UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE: Um pouco da história

A Universidade Nove de Julho - UNINOVE encontra-se, atualmente, entre as três maiores Universidades privadas em número de alunos na cidade de São Paulo. Além dos mais de 120 cursos de graduação e especialização, oito Programas de Mestrado e três Programas de Doutorado, a UNINOVE oferece Ensino Fundamental I, II e Médio, voltado para uma perspectiva sócio construtivista.

Porém, não foi sempre assim. Sua história tem início em 1954, quando, no bairro da Vila Maria, em São Paulo, foi fundada pelo casal José Storópoli e Lydia Patrício a escola de datilografia Anchieta. Dois anos depois, em 1956, o casal fundou a escola Anglo Latino com cursos profissionalizantes que forneciam conhecimentos em administração, contabilidade e datilografia. Em 1956, José Storópoli funda a Escola Anglo Latino que fornecia cursos profissionalizantes em administração, contabilidade e datilografia. Dez anos mais tarde, em 1966, José Storópoli, fundou o Colégio Nove de Julho inspirado pelos ideais constitucionistas. Oito anos mais tarde, em 1972, foi autorizada a abertura da Faculdade⁴ de Filosofia, Ciências e Letras Nove de Julho.

⁴Faculdades ou escolas superiores - de acordo com a LDB 9.394/96 atuam em área específica do conhecimento e podem ou não fazer pesquisa além do ensino, mas dependem do Conselho Nacional de Educação para criação de novos cursos.

Vinte anos depois, em 1992, a instituição estruturou-se como Faculdades Integradas Nove de Julho. Em 1997, a instituição foi credenciada como Centro Universitário⁵ Nove de Julho passando a adotar a sigla UNINOVE.

Em 2000, foi inaugurada a unidade Memorial da América Latina. Em 2002 os Programas de Mestrado em Educação e Administração foram recomendados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Em 2003, a UNINOVE inaugurou, na Avenida Francisco Matarazzo, o prédio que é utilizado pelos programas de mestrado e doutorado.

A expansão continuou e, em 2004, foi inaugurada a unidade Vergueiro, no Paraíso. Em 2007, a UNINOVE alcançou status de universidade⁶. Nos anos de 2007 e 2008 foram recomendados pela CAPES mais dois programas de mestrado (Ciências da Reabilitação e Engenharia de Produção) e três programas de doutorado (Administração, Educação e Ciências da Reabilitação).

Em 2007, o Ensino de Educação à Distância (EAD) passou a fazer parte da rotina dos alunos e professores de diferentes cursos oferecidos pela instituição. No departamento de Educação, os cursos de Pedagogia para licenciados, Pedagogia para bacharéis e História são oferecidos nos moldes presencial-interativo com duração de 1 ano. Nesse mesmo ano o curso de Medicina da UNINOVE é reconhecido pelo MEC, pela portaria nº 154 de 15/02/2007. Em 2008, fundou a unidade de Santo Amaro, localizada na Rua Amador Bueno.

No ano de 2010 foi inaugurado o Núcleo Integrado de Simulação (NIS) “Doutor Luiz Roberto Barradas Barata”. Trata-se de um complexo laboratorial estruturado em ambientes hospitalares integrados de alta complexidade: Unidade de Emergência, Unidade de Habilidades Avançadas Materno-Infantil, Unidade de Habilidades Avançadas Adulto e Unidade de Habilidades Médicas Intermediárias. Nesses espaços, os alunos do curso de Medicina e de outros cursos das Ciências da Saúde participam de simulações com manequins de última geração capazes de reproduzir reações humanas normais e patológicas.

⁵Centro Universitário se caracteriza por atuar em uma ou mais áreas, com autonomia para abrir e fechar cursos e vagas de graduação e ensino de excelência.

⁶Universidade se caracteriza pela autonomia didática, administrativa e financeira, por desenvolver ensino, pesquisa e extensão e, portanto, contar com um número expressivo de mestres e doutores.

No segundo semestre de 2011, a UNINOVE passa a oferecer os cursos de Pedagogia e Administração 100% a distância. Além desses, outros cursos de curta duração também são oferecidos nessa modalidade. No mesmo ano, foram aprovados mais quatro programas de mestrado, a saber: mestrado profissional em administração - gestão de projeto, mestrado profissional em gestão ambiental e sustentabilidade, mestrado em medicina e mestrado em biofotônica aplicada às ciências da saúde.

A Faculdade de Administração e Ciências Contábeis de São Roque e a Faculdade Marechal Rondon, localizada no município de São Manuel, criada em dezembro de 2000, integram o grupo UNINOVE a fim de suprir uma demanda de instituição de ensino superior na localidade.

A Universidade Nove de Julho objetiva “a atividade educacional formativa, para preparar profissionais e cidadãos conscientes e capazes de desenvolver seus projetos de vida. Busca-se também formar cidadãos participativos, responsáveis, críticos e criativos que construam o conhecimento e o apliquem no aprimoramento contínuo da sociedade e das futuras gerações”. Seus principais valores são: igualdade, qualidade, democracia e humanismo. Por meio deles prioriza desenvolver e apoiar projetos que atendam necessidades das comunidades e que priorizem a sustentabilidade e a Responsabilidade Social. (RELATÓRIO SOCIAL, 2008, p. 8)

2.2.1 - MAPEAMENTO DOS PROJETOS SOCIAIS EXISTENTES NA UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE

Neste tópico apresentamos um mapeamento dos projetos institucionais e sociais desenvolvidos pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE nos anos de 2005 a 2008 segundo relatórios sociais disponibilizados no site da instituição.

Os projetos sociais da UNINOVE estão divididos por área desde o ano de 2002, porém o primeiro relatório disponibilizado pela Universidade surgiu em 2004. De 2005 a 2007, os projetos estavam subdivididos pelas seguintes áreas, a saber: saúde, comunicação e cultura, direitos humanos, educação, tecnologia e produção, meio ambiente, trabalho e voluntariado. O quadro abaixo aponta todos os Projetos que foram desenvolvidos de 2005 a 2007

Quadro 4 – Projetos Sociais desenvolvidos pela UNINOVE nos anos de 2005 a 2007

Projeto/Saúde	Comunicação e Cultura	Direitos Humanos	Educação	Tecnologia e Produção	Meio Ambiente	Trabalho	Voluntariado
Acompanhame	Programação	Associação		Inclusão		Jovem	Cartil

nto de bebês prematuros	cultural – Itaú cultural, Memorial da América Latina e UNINOVE	dos trabalhadores Sem Terra de São Paulo	Ler e brincar	digital para jovens de 14 a 19 anos	Coleta seletiva de lixo	cidadão – meu primeiro trabalho	ha do voluntário
Cartilha do lanche gostoso (prevenção à obesidade infantil)	Programação cultural – Estação Ciência	Geração de paz	Ler e escrever	Inclusão digital para maiores de 50 anos	Fies	Inclusão e capacitação de pessoas com necessidades especiais em ONGs	Descobrir talentos
Clínica escola de fisioterapia (atendimento comunitário)	UNINOVE FestMusic	Uninove e Eletropaulo na comunidade	Espaço criança	Preenchimento de imposto de renda de pessoa física (IRPF)	Moradia e Meio Ambiente	Núcleo de estágio – estágio e emprego	Trabalho voluntário em parceria com o Centro de Voluntariado de São Paulo
Projeto felicidade	Coral Uninove	Boleto Online	Escola da família	Construção de mobiliário infantil interativo	Floresta Uninove processo seletivo solidário	Uninove na formação de empreendedores	Trabalho voluntário em parceria com o Centro Social Nossa Senhora do Bom Parto
Clínica escola de odontologia (atendimento comunitário)	Centro Cultural UNINOVE	Jovens acolhedores	Uninove formação cidadania	Clínica escola de ciências da		Projeto Vocações	Trabalho voluntário no

				computação			juizado especial cível – Foro Regional de Santana
Centro de formação de psicólogos	UNINOVE DVD, Cine e cinematografia	Trabalho voluntário no juizado especial cível (Foro regional de Santana)		Oficina de sites			
Farmácia universitária assistência farmacêutica (atendimento comunitário)	UNINOVE de mãos dadas com a comunidade	Núcleos de práticas jurídicas (NPJ) – atendimento comunitário	Curso de braile	Curso de capacitação presencial – Tutores em EAD/CIEE			
Laboratório de análises clínicas			Curso de libras	Caixa na rede			
Uninove cuidando do seu coração			capacitação para portadores de necessidades especiais				
Oficina da memória			Formação de educadores em educação inclusiva				
Projeto acolhimento			Sementeira – criando novos leitores				
Projeto diabetes			Teia do saber				

Projeto felicidade-orientação da odontologia e da nutrição			Núcleo de Educação Inclusiva (NEI)				
Programa de saúde da comunidade (PSC) Ortodontia Hipertensão Escola da coluna Diagnóstico de câncer bucal Imunização da comunidade			Vidabela				
Qualidade de vida para a terceira idade – sala de espera			UNINOVE e Cultura na Comunidade				
Laboratório de tecnologia farmacêutica							
Ambulatório integrado de atendimento à saúde							
16	7	7	16	8	4	5	5

Muitos projetos citados acima, por motivos diversos, foram encerrados em 2008. Nesse mesmo ano surge o UNINOVE Transforma e os Projetos foram agrupados da seguinte forma: UNINOVE Transforma Comunidade, UNINOVE Transforma Qualidade de Vida, UNINOVE Transforma Estágio e Carreira, UNINOVE Transforma Cultura, UNINOVE Transforma Sustentabilidade. Abaixo, apresentamos, no quadro 5, em linhas gerais, como funcionam os Projetos segundo relatório social disponibilizado no site da instituição referente ao ano de 2008. Lembramos que esse relatório foi o último disponibilizado pela Universidade.

Quadro 5 - Projetos do UNINOVE TRANSFORMA - 2008

UNINOVE TRANSFORMA COMUNIDADE - PROJETOS	
1- Boleto On line	Ao imprimir e pagar o seu boleto de cobrança da mensalidade, o aluno faz automaticamente uma doação no valor de R\$ 0,50 para as organizações sociais que participam do projeto.
2- Gincana da cidadania	O principal objetivo foi o de integrar os alunos calouros, os veteranos, a comunidade e a universidade, promovendo uma verdadeira ação social. A Gincana consiste na arrecadação de itens que são doados para organizações da Rede Social UNINOVE.
3- Inclusão e capacitação de pessoas com deficiência	Em parceria com 26 Organizações Não-Governamentais (ONGs) para a inclusão e capacitação pessoas com deficiência no mercado de trabalho.
4- Escritórios de Inclusão Social	Visa ampliar o acesso da população considerada vulnerável, aos serviços públicos e não públicos, além de oferecer serviços e projetos que fortaleçam a geração de renda, o desenvolvimento comunitário, o atendimento social e a emancipação de famílias no centro de São Paulo.
5- Inclusão Digital para a 3ª Idade -	Tem por objetivo capacitar pessoas da terceira idade para a utilização da informática como meio de comunicação e entretenimento. As aulas são ministradas por alunos do curso de Ciência da Computação.
6- Inclusão digital para jovens de 14 a 19 anos	A UNINOVE e o Instituto de Oportunidade Social IOS - Totvs oferecem aos alunos de escolas públicas cursos gratuitos na área de informática (Windows, Word, Power Point e Excel).
7- Clínica escola de ciências da computação	O projeto ministra curso gratuito para alunos da UNINOVE, alunos das escolas públicas de ensino médio e a comunidade em geral, dos softwares que compõem o pacote Office (word, excel, power point e Windows).
8- Núcleo de práticas jurídicas (NPJs)	Tem por objetivo realizar atendimento gratuito à população no que se refere às questões de causas jurídicas cível e penal.
9- Preenchimento de imposto de renda de pessoa física (IRPF)	Consiste em um trabalho social de prestação de serviços gratuitos de elaboração da declaração de ajuste anual do Imposto de Renda Pessoa Física (IRPF), para a comunidade interna (alunos, professores, funcionários e seus familiares) e externa.
10- Trabalho voluntário no juizado especial cível (Foro regional de Santana)	Os alunos do curso de Direito trabalham diretamente com os processos que estão em trâmite, fazendo autuações de peças processuais, auxiliando nos atos praticados em cartório.
11- Ler e escrever	O “Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal”, é da Secretaria Municipal de Educação (SME) – Departamento de Orientação Técnica (DOT). Os alunos pesquisadores são selecionados e preparados pela Universidade para atuar nas escolas de sua escolha.
	O objetivo do projeto é promover encontros entre alunos

12- Ler e brincar	do Ensino Fundamental da escola pública e autores de literatura infanto-juvenil.
13- Monitoria cidadã	Anualmente, são selecionados alunos veteranos para atuarem como monitores de disciplinas, apoiando os calouros na superação de suas dificuldades iniciais.
14- Construção de mobiliário infantil interativo	O Projeto é desenvolvido no curso de Arquitetura, sob a orientação de docentes. Os estudantes projetam e manufaturam móveis para equipar brinquedotecas hospitalares e de outras instituições de atendimento à criança.
15- Núcleo de educação inclusiva (NEI)	O Centro é utilizado pelo curso de Formação de Educadores para o Trabalho com pessoas com necessidade educativas especiais, realizado pela Diretoria de Educação Continuada. O Centro atende crianças, jovens e adultos portadores de necessidades especiais da comunidade.
16- Rede social UNINOVE	Através da Rede Social, a Universidade conhece e identifica as instituições e equipamentos sociais, governamentais, ou não, no entorno de cada campus a fim de buscar e fazer parcerias.
17- Trabalho Voluntário em Parceria com o Centro de Voluntariado de São Paulo (CVSP)	Tem por objetivo sensibilizar o seu público interno, alunos e colaboradores, para atuarem como voluntários em uma das 780 instituições conveniadas.
18- Nossa Barra Funda	É um projeto desenvolvido pela T Gestiona, empresa do grupo Telefônica em parceria com a ONG Cidade Escola Aprendiz. Tem como objetivo a articulação comunitária, visando o desenvolvimento local do bairro da Barra Funda, através da experiência de Bairro-Escola.
UNINOVE TRANSFORMA QUALIDADE DE VIDA - PROJETOS	
1- Ambulatório integrado de atendimento à saúde	O ambulatório de Fisioterapia da unidade Memorial funciona integrado ao ambulatório de atendimento à saúde (Fisioterapia, Nutrição e Enfermagem), onde são atendidos pacientes.
2- Clínica escola de odontologia	Atendimento à comunidade interna ao campus da instituição e externa, principalmente à população do entorno do campus Vergueiro.
3- Clínica escola de fisioterapia (atendimento comunitário)	Visa atender a comunidade de baixa renda. O atendimento abrange as áreas de neuropediatria, neurologia adulto, ortopedia, nutrição e saúde coletiva.
4- Escola da coluna:	Promoção à Saúde do Idoso - Programa de Saúde da Comunidade (PSC) - O projeto atende pessoas idosas da comunidade com diagnóstico médico de algias crônicas da coluna vertebral. Trata-se de um programa educacional para prevenção, tratamento e controle.
5- Centro de formação de psicólogos	O Centro de Formação de Psicólogos oferece diferentes modalidades de atendimento psicológico à população em geral.
6- Farmácia universitária assistência farmacêutica	Tem por objetivo prestar assistência à comunidade interna sob a forma de doação de medicamentos, acompanhada da orientação sobre seu uso correto.
	É uma iniciativa dos cursos de Fisioterapia e Psicologia

7- Atitude Plena	que busca construir um modelo de atendimento interdisciplinar aos pacientes neurológicos e cuidadores que frequentam o Ambulatório Integrado da Saúde.
8- Grupo de hipertensão arterial	Trata-se de um programa educacional multiprofissional de orientação, controle e acompanhamento da hipertensão arterial sistêmica.
9- Laboratório de tecnologia farmacêutica	O laboratório de Tecnologia Farmacêutica conta com os setores de produção, desenvolvimento e controle de qualidade para garantir a qualidade dos produtos e atender à demanda da Instituição.
10- Projeto acolhimento	O Projeto tem por objetivo humanizar os serviços de atendimento à saúde, observando o cliente com uma visão holística. Visa a construção de um modelo que considere a melhoria da qualidade do serviço do Ambulatório Integrado de Saúde.
11- Sala de espera: Promoção à saúde do idoso	Trata-se de um projeto multidisciplinar que tem por objetivo desenvolver no aluno a responsabilidade pela educação em saúde. É elaborado material informativo sobre as doenças mais incidentes em cada época do ano, além de orientações sobre fatores de risco, métodos de tratamento e cuidados com as crianças, idosos e gestantes.
12- Sala de espera: luta contra o tabagismo	Promoção à saúde através de palestra realizada por alunas estagiárias, intitulada “História do tabaco, formas de consumo e danos à Saúde” à comunidade externa usuária do ambulatório e demais alunos e professores que exercem atividade no local.
13- UNINOVE cuidando do seu coração	O projeto tem como objetivo desenvolver atividades de promoção à saúde da comunidade local, realizando avaliações de triagem para hipertensão arterial e palestras educativas em saúde.
14- Projeto felicidade: orientação nutricional	A ONG “Projeto Felicidade” tem por objetivo levar alegria e entretenimento às crianças portadoras de câncer. A Universidade colabora com o projeto realizando um trabalho de orientação nutricional às crianças e as suas famílias.
15- Projeto diabetes	Tem por objetivo orientar e acompanhar de forma multiprofissional (com envolvimento de alunos dos cursos de fisioterapia, nutrição, enfermagem, farmácia e psicologia), pacientes diabéticos, por meio de palestras informativas sobre a doença, fatores de risco, controle e tratamento medicamentoso e não medicamentoso.
16- Jovens acolhedores	Consiste na atuação de alunos de diferentes cursos da instituição na recepção humanitária de pacientes que procuram atendimento nas unidades públicas de saúde da Administração Direta do Estado e nos hospitais sob gestão das Organizações Sociais de Saúde (OSS).
UNINOVE TRANSFORMA ESTÁGIO E CARREIRA - PROJETOS	
1- Cursos Gratuitos de Capacitação para o Mercado de Trabalho	O Núcleo de Estágios lançou cursos de Capacitação Profissional, na modalidade Educação a Distância – EaD. Os cursos foram desenvolvidos pela Diretoria de Educação à Distância da UNINOVE objetivando contribuir para a formação e inserção profissional no

	mercado de trabalho dos alunos e da comunidade.
2 - Núcleo de estágio	Tem por objetivo promover a integração entre os alunos e o mercado de trabalho.
3 - Projeto vocações	É um programa de orientação profissional que tem o intuito de ajudar o jovem a escolher uma profissão por meio de palestras e visitas monitoradas à Universidade.
UNINOVE TRANSFORMA SUSTENTABILIDADE – PROJETO	
1- 1ª Feira UNINOVE consciência e atitude	– É uma feira de projetos, palestras e atividades culturais sobre sustentabilidade. Os projetos inscritos deveriam ter como temática a melhoria da sociedade do futuro, em questões relacionadas ao meio ambiente, diversidade, educação, problemas urbanos, qualidade de vida.
2- 2ª Jornada Moradia Digna e Meio Ambiente	Tem como objetivo o atendimento à população excluída do acesso a moradia adequada.
3- Coleta Seletiva de Lixo	O objetivo principal é estimular um processo de desenvolvimento sustentável, unindo benefícios ecológicos e sociais.

Em 2009, as diretorias de Comunicação, Turismo e Serviço social, Direito, Saúde, Educação, Gerenciais, Informática, Exatas e Medicina assumiram os Projetos, portanto, no momento, eles estão subdivididos entre essas áreas.

Apresentamos a seguir dados e análise geral sobre os Projetos Sociais desenvolvidos pela UNINOVE e que foram obtidos por meio do Relatório Social 2008. Ao todo foram desenvolvidos 76 projetos. Por meio deles foram realizados 63.544 atendimentos e aviados 1.400 medicamentos. Somente no Ambulatório Integrado de Atendimento à Saúde foram realizados 13.763 atendimentos. Em todos os Projetos foram envolvidos 94.238 alunos dos diferentes cursos da Universidade e 4.791 pessoas da comunidade foram beneficiadas.

Participaram como parceiras 168 (cento e sessenta e oito) instituições, entre elas citamos: Centro de Convivência Familiar Parque Novo Mundo, Centro de Integração Empresa-escola (CIEE), Centro de Voluntariado de São Paulo (CVSP), Centro Educacional Comunitário São Paulo Apóstolo, Centro Organizado de Tratamento Intensivo à Criança, Creche Esperança I – Dom Décio Pereira, Fundação Ação Criança, Fundação Jovem Profissional, Fundação Orsa, ABCD Nossa Casa, Agência de Cooperação Social Farol, Associação Cidade Escola Aprendiz, Associação Cívica Feminina, Associação de Ambientalistas e Amigos do Parque da Água Branca, Instituto Paulo Freire, Instituto ,Sou da Paz, Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual (LARAMARA).

A área de maior concentração de projetos é a da Saúde. Entendemos que esse fato está associado ao número de cursos (8) que compõem essa diretoria, a saber: Biomedicina,

Enfermagem, Fisioterapia, Odontologia, Ciências Biológicas, Farmácia e Bioquímica, Nutrição e Psicologia. O curso de Medicina pertence à diretoria de Medicina, porém atrelado à diretoria de Saúde. Dessa forma, é essa diretoria que, respectivamente, possui o maior número de alunos e, conseqüentemente de professores. Os alunos dos cursos da Saúde têm de cumprir horas de estágio em atendimento ao público com supervisão de professores. Portanto, muitos Projetos estão voltados ao atendimento à população visando também a formação dos discentes.

A clientela atendida é carente socioeconomicamente. Entendemos que essa limitação, no caso da Saúde, é necessária para aqueles que não têm acesso digno aos serviços de saúde possam contar com atendimento em algumas áreas. Esses atendimentos estão sujeitos a fila de espera, pois a demanda é muito grande. Esse fato reforça o que já apontamos anteriormente sobre o péssimo atendimento dos serviços de saúde que se encontra nosso país.

Outra diretoria que possui um número grande de projetos é a das Ciências Exatas. No final do ano de 2011 foram divulgados no site da UNINOVE, 11 projetos desenvolvidos pelos seguintes cursos: Arquitetura e Urbanismo com 2 projetos (Projeto de Extensão Mobiliário Infantil Interativo e Mestres da Obra), Desenho industrial com 4 projetos (Museu Itinerante de Referência: Modelos de Objetos de Referência em Design , Móviles Hábeis, Reflexão Pedagógica do Curso De Desenho Industrial, Playground Workshop – entendendo os conceitos do Design Colaborativo, Prototipagem e Fabricação Digital e Serigrafia: Possibilidades de Criação e Reflexão através da Técnica), Engenharia civil com 3 projetos (Competição de resistência do concreto “mão na massa”, Competição Interdisciplinar Maccherone Soportare Peso, Projeto Coleção de Rochas e Minerais), Engenharia elétrica tecnologia macrotônica com 1 projeto (Copa Uninove de Futebol Mecatrônico) e Engenharia de produção mecânica com o projeto Aero Design

Os projetos de forma geral são desenvolvidos por professores a pedido da diretoria dos diferentes cursos. Eles são encaminhados via coordenação aos diretores dos departamentos e analisados no Conselho de Extensão e, se pré-aprovados, são submetidos ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE). Somente após aprovação no CEPE é que os projetos poderão funcionar. Quando aprovados, são divulgados pelos professores e pela Central do aluno e os discentes interessados procuram os coordenadores dos Projetos para dar início aos trabalhos. Todos os projetos são analisados anualmente e submetidos à nova aprovação. Muitos possuem convênio com ONGs e outras entidades do Terceiro Setor.

Os projetos sociais se incluem no tipo de educação chamado não formal, porém esse termo não aparece nos relatórios sociais da PUC-SP e da UNINOVE. Entendemos que esse fato ocorra por se tratar de um campo ainda em expansão. Os projetos da PUC-SP assim como os da UNINOVE atendem a população **carente sócio e economicamente** e as universidades utilizam esse termo em seus relatórios sociais. Nesse sentido, recorreremos à Saviani (1984) o qual afirma que os projetos de extensão devem atender os grupos sociais menos favorecidos economicamente, porém a relação universidade e comunidade não pode ser estabelecida pelo assistencialismo, pois este não promove a autonomia, pelo contrário, gera dependência. Concordamos com o autor e, no decorrer desta tese sinalizamos para isso. Portanto, é com um olhar apurado nesse sentido que iremos analisar, nos capítulos IV, V e VI os quatro Projetos selecionados.

CAPÍTULO III - PROJETOS SOCIAIS SELECIONADOS PARA ANÁLISE

“Reconhecemos que a simples presença de objetos novos, de uma nova técnica, de uma forma diferente de proceder, em uma comunidade, provoca atitudes que podem ser de desconfiança, de recusa, total ou parcial, como de aceitação também.”

Paulo Freire

Este capítulo tem por objetivo descrever como funcionam os projetos selecionados. Salientamos que todos os dados apresentados foram informados pelos respectivos coordenadores e pesquisados nos sites e nos relatórios sociais das instituições. Além disso, utilizamos os documentos descritos na metodologia. Como afirmamos na introdução, os documentos originais referentes aos projetos **não** foram disponibilizados pelas instituições. Na PUC-SP escolhemos os projetos Alfabetização Interdisciplinar de Jovens e Adultos e o Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns”. Na UNINOVE, selecionamos os projetos Ler e Escrever e o Núcleo de Práticas Jurídicas.

3.1 – PROJETOS SELECIONADOS DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA – PUC-SP

Na PUC-SP, escolhemos analisar o Projeto do curso de Direito vinculado ao Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns” e um Projeto do Núcleo de Trabalho Comunitário (NTC), mais especificamente o de Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos.

Escolhemos analisar o Escritório Modelo - Núcleo de Práticas Jurídicas, por tratar-se de uma referência na área jurídica na cidade de São Paulo. Além disso, buscamos entender se o trabalho desenvolvido pelos advogados orientadores leva o aluno a um olhar e a um agir pautados no compromisso social ou se apenas se limita à interpretação de Leis. Também buscamos conhecer de que forma esse núcleo atende a população e se realmente resolve as questões jurídicas dos assistidos e/ou se os encaminham para os órgãos competentes, quando necessário.

No NTC, escolhemos o projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos, pois como pedagogas responsáveis pela disciplina “Educação de Jovens e Adultos” entendemos que, para os futuros profissionais é fundamental entender a lógica de raciocínio e o processo de aprendizagem do adulto. Além disso, cabe salientar a importância de se alfabetizar jovens

e adultos que, por motivos diversos, não tiveram acesso à educação básica na idade correta. Buscamos entender como esse trabalho é realizado, quem são os educadores sociais e em que espaços acontecem.

Para entendermos como esses projetos são percebidos pela comunidade que os usufrui e se têm colaborado na formação dos alunos universitários buscamos analisá-lo sob a ótica dos usuários e dos discentes que deles participam.

3.1.1- ESCRITÓRIO MODELO “DOM PAULO EVARISTO ARNS” – NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA - FACULDADE DE DIREITO

Antes de explicarmos como funciona o Núcleo de Práticas Jurídicas da cada universidade faz-se necessário salientar que as faculdades de Direito sempre mantiveram escritórios de advocacia a fim de possibilitar o exercício prático do direito aos discentes. Porém, em 1994, o MEC, por meio da Portaria nº 1886/94, fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico e o estágio em Prática Jurídica torna-se obrigatório. Assim, todas as universidades tiveram de se adequar e, desde então oferecem atendimento gratuito à população.

Para entendermos como funciona o Escritório Modelo da PUC-SP entrevistamos a supervisora jurídica, a gestora de projetos sociais, alunos estagiários e população que usufrui do Projeto. O Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns” - Unidade de Prática Jurídica - surgiu em 1999 com o objetivo de disponibilizar serviços jurídicos gratuitos à população desfavorecida social e economicamente.

Segundo a gestora de projetos sociais, o Escritório Modelo desenvolve projetos de natureza social e individual e atua em diferentes comunidades na defesa de causas coletivas e individuais, fomentando políticas públicas, especialmente relacionadas à “minorias” sociais, por meio de um diálogo direto com o Poder Público. Possui convênio com os seguintes órgãos: Defensoria Pública do Estado de São Paulo, Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, Instituto Pólis e com o Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil (IMAB).

O Escritório Modelo disponibiliza os seguintes serviços: Assessoria Jurídica Popular, Assistência Jurídica Gratuita e faz Mediação de Conflitos. Ter por base a proteção, a garantia e a conscientização de Direitos, no contato direto com a população e com o aluno, por meio da prática multiprofissional e interdisciplinar. O NPJ é coordenado por dois advogados que

também são professores da Faculdade de Direito da PUC-SP. Eles são auxiliados por estudantes estagiários que são acompanhados por 13 advogados orientadores.

De acordo com o folder fornecido pela instituição, o Escritório Modelo é um veículo importante de difusão do conhecimento acadêmico e também oferece apoio e atendimento psicológico e social. Dessa forma, realiza um trabalho interdisciplinar. Além desses profissionais, o Escritório Modelo é composto por demais advogados, a saber: uma supervisora jurídica, o gestor do contencioso, por uma gestora de Mediação e por uma gestora de Projetos Sociais.

O Escritório Modelo tem por objetivo orientar, assessorar, defender, mediar e postular em juízo a favor da população socialmente vulnerável. Além disso, busca ampliar o acesso da população à justiça e colaborar na formação acadêmica dos estudantes da PUC-SP comprometidos com a função social do Direito. Em um trabalho que inclui prevenção, tutela coletiva e individual e atuação extrajudicial, o Escritório Modelo já atendeu, desde a sua criação em 1999, mais de 50 mil pessoas e suas famílias. **(fonte: folder fornecido pela instituição – Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns” – Núcleo de prática jurídica – Faculdade de Direito PUC-SP)**

Tem por meta favorecer o amplo acesso à justiça. Já analisou 10.863 ações e atende 33 comunidades. É um dos maiores polos de provocação judicial para defesa e realização de direitos no Brasil. Por esse motivo, é um importante campo de aprendizado não só para os alunos de Direito da PUC-SP, mas também para os de Psicologia e Serviço Social – atendendo cerca de 600 pessoas por mês com o objetivo de fortalecer o cidadão a lutar por seus direitos e encaminhá-lo a outros órgãos de apoio, quando necessário. **(fonte: folder fornecido pela instituição – Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns” – Núcleo de prática jurídica – Faculdade de Direito PUC-SP)**

O Escritório Modelo atende ações individuais e coletivas. A gestora dos Projetos Sociais é responsável pelas ações coletivas que iniciaram em 2008 conhecidas como “Projetos Sociais do Escritório Modelo”. São questões relativas à moradia, à comunicação (rádio comunitária) e a imigrantes indocumentados (esse ainda em desenvolvimento).

Entre eles estão os Projetos de orientação jurídica e assessoria aos moradores da Favela do Moinho, Favela do Amadeu e da Comunidade Jurubatuba localizadas respectivamente nas regiões central e sul da cidade de São Paulo e um trabalho de orientação

voltado à legalização e à defesa de Rádios Comunitárias, destinado a cerca de oitenta associações.

No que se refere à moradia, o Escritório Modelo atende todas as regiões da cidade de São Paulo, cerca de 30 comunidades, por volta de 2000 famílias. Realiza um trabalho interdisciplinar, isto é, nas reuniões e discussões sempre estão presentes o sociólogo (a), o psicólogo (a). Essas reuniões ocorrem mensalmente e os alunos estagiários que trabalham no Escritório junto à comunidade têm de estar presentes.

Os estagiários mantêm contato com o movimento de moradia, realizam cadastro dos moradores das comunidades assistidas, promovem Jornadas de Moradia (a última foi realizada na Unidade Memorial da UNINOVE).

As triagens de todas as causas atendidas no Escritório Modelo são realizadas pela Defensoria Pública do Estado de São Paulo. Se as pessoas preencherem os requisitos necessários como renda familiar até três salários mínimos (R\$ 1530,00) e natureza da causa (não atende questão trabalhista) serão encaminhadas ao Escritório Modelo onde os alunos estagiários fazem o atendimento, marcam a data da assembleia no Fórum, esclarecem dúvidas quando necessário e discutem os problemas legais com a comunidade.

No atendimento inicial, o usuário junto com o estagiário, preenche uma ficha cadastral contendo: dados pessoais, composição familiar, renda mensal individual e familiar, dados do domicílio, aspectos sociais, despesas mensais, breve histórico do relatório jurídico, breve relato socioeconômico, documentos solicitados e trazidos e dados da parte contrária.

O Escritório Modelo não atende causas trabalhistas por determinação da OAB. Esses casos, quando surgem, são encaminhados à Defensoria Pública da União, mas dificilmente chegam, pois são barrados na triagem realizada pela Defensoria Pública.

Quanto ao projeto de comunicação – rádio comunitária – são 187 rádios e o Escritório oferece assessoria a 117 delas. Existe um grupo de estudos da rádio comunitária de Heliópolis e da rádio Cantareira. Além disso, possui ações em parceria com o Intervezes - Coletivo Brasil de Comunicação Social, pois 25% da programação precisa de ação para ser regulamentada.

A supervisora jurídica, responsável pelas ações individuais do Escritório Modelo, ressaltou que o aluno, para adquirir o diploma, tem de participar do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) uma vez que funciona como estágio obrigatório do curso, porém essa prática pode ser real ou simulada.

A prática real ocorre no Escritório Modelo ou em escritórios e/ou órgãos escolhidos pelos estudantes. Os alunos que irão estagiar no Escritório Modelo são selecionados por meio de prova escrita e entrevista e são remunerados pelo trabalho que executam. Podem concorrer à vaga estudantes que estão iniciando o curso de Direito, uma vez que eles terão supervisão constante de advogados orientadores. Os alunos que por algum motivo não queiram estagiar no escritório Modelo podem estagiar em escritórios de advocacia desde que comprovado.

Todos os profissionais e alunos acompanham reuniões com o Poder Público. Se o aluno, por motivo diverso, não puder cumprir a prática jurídica real, ele fará a prática jurídica simulada. Esta ocorre em sala de aula com estudos de caso onde os alunos terão de resolver e encaminhar as petições como ocorre na prática real, sempre acompanhado por um advogado.

A supervisora jurídica aponta algumas atividades de caráter social do Escritório Modelo tais como: Balcão de Direitos que tem por objetivo informar a população sobre direitos e deveres e o Projeto Pacificar, criado para divulgar e aplicar a mediação como forma de resolver impasses antes da entrada de um novo processo no Poder Judiciário.

Os atendimentos deste projeto são feitos tanto no Escritório Modelo quanto em favelas e comunidades onde os profissionais e estagiários também trabalham como multiplicadores, divulgando a mediação como instrumento de solução de conflitos. Para atuar como mediadores, os estagiários se inscrevem no curso de Mediação que tem parceria com o Instituto de Mediação e Arbitragem do Brasil (IMAB).

O Escritório trabalha com o conceito de “advogado popular” que atua vinculado ao Terceiro Setor. Esse advogado tem uma função educativa, ou seja, ele esclarece a população não apenas os direitos mas também os deveres de cada um. Em 10 anos de existência, o Escritório já atendeu mais de 50.000 pessoas em toda São Paulo. Atualmente existem 4.000 processos em andamento.

A psicóloga atual atua desde março de 2010, atua somente no contencioso e quando ela iniciou os trabalhos foi pedido que identificasse algumas demandas da instituição para que houvesse uma recuperação do serviço de psicologia, pois desde a formação do NPJ houve uma tentativa de formar uma equipe interdisciplinar, porém como a finalidade do núcleo é jurídica isso não ocorreu como foi previsto.

A psicóloga salienta que, no momento, ainda está discutindo a possibilidade de envolver advogados, assistentes sociais para formular uma maneira de trabalhar de forma interdisciplinar. Aponta que encontra algumas resistências por parte dos profissionais a esse

respeito, mas sua argumentação tem sido no sentido de que a demanda jurídica merece um outro olhar, pois somente o Direito não dá conta de responder.

Para ela, a triagem deveria ser em pares, a saber: advogado/psicólogo ou psicólogo/assistente social para facilitar a identificação das demandas que estão além das questões jurídicas, pois o assistido traz uma queixa manifestamente jurídica, mas que, muitas vezes, tem a ver com as questões que ele vive. Existem assistidos com problemas de saúde mental e, nesses casos ela auxilia, pois o estagiário ainda não consegue fazer essa leitura mais ampla do social. Nesse sentido, a intervenção da psicóloga é a de evitar a abertura de processos que não são de origem jurídica.

Segundo a psicóloga, o norte do Escritório Modelo é atender o assistido numa rede social – saúde, justiça e educação, mas na prática isso ainda não acontece. Muitas vezes, ela é chamada para cuidar dos problemas emergenciais. Ela entende que seu trabalho, no momento, é dar autonomia para que os estagiários deem conta de atender essa diversidade. As demandas coletivas, ou seja, as que atendem a comunidade não contam com psicólogo.

A socióloga atende mais a demanda coletiva. Ela relatou que o Escritório Modelo realiza cursos durante o ano para formar defensores populares. Esse curso possui parceria com a Defensoria Pública para formar lideranças nas comunidades. O curso é composto por 15 aulas em sábados alternados das 9h:00 às 13h:00. São convidados diferentes intelectuais para palestrar. Após a formatura esses defensores populares passam a ter tarefas na comunidade. Atualmente são cerca de 50 lideranças.

Também acontece a jornada de moradia que nem sempre é anual. Nessa jornada, debatem-se temas importantes relacionados à moradia. Durante o ano são realizadas pré-jornadas de moradia e no final do ano concentram várias comunidades em um único evento para debater o tema com intelectuais.

Além disso, o Escritório Modelo conta com o Balcão de Direitos que possui parceria com a Secretaria de Direitos Humanos. Ele consiste em atendimento à comunidade. É uma forma de potencializar o trabalho do núcleo. Diversos temas referentes aos Direitos Humanos são discutidos e cartilhas, vinhetas são elaboradas e fornecidas às comunidades. Os temas discutidos são, muitas vezes, sugeridos pelos moradores. Apenas 10 estagiários participam e é pouco em função da demanda existente. A ideia é abrir para estagiários de outras universidades. O projeto, para que tal ação seja efetuada, já foi elaborado, mas precisa ter aprovação da PUC-SP.

Percebemos, portanto, pelas falas da psicóloga e da socióloga que, o Escritório Modelo ainda não trabalha de forma interdisciplinar, mas há uma discussão e um projeto sendo elaborado nesse sentido, porém nada de efetivo ainda ocorre. O importante é que propostas têm sido discutidas e que, em casos extremos os estagiários podem contar com diferentes profissionais.

3.1.2- O NÚCLEO DE TRABALHO COMUNITÁRIO - NTC

O projeto de Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos pertence ao Núcleo de Trabalho Comunitário (NTC) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Antes de explicarmos o projeto, apresentamos o que é o NTC e como ele funciona.

Segundo site da instituição, o **Núcleo de Trabalhos Comunitários (NTC) da PUC-SP** está vinculado a Faculdade de Educação e atua junto aos segmentos excluídos da sociedade, por meio de projetos sociais que contribuem para o fortalecimento da luta em defesa da inclusão de grupos violados em seus direitos fundamentais.

Na realidade, ele existe desde a década de 1970, quando uma equipe de professores, de funcionários e de universitários de várias áreas do conhecimento passaram a fazer parte do Centro de Educação. Essas pessoas faziam intervenção no que se refere ao atendimento de crianças e de adolescentes em situação de vulnerabilidade social por meio de Projetos de educação rural, formação de educadores sociais visando socializá-los com movimentos sindicais e sociais.

Somente em 1991, o NTC foi reconhecido oficialmente como Núcleo de Trabalhos Comunitários e passa a compor os quadros da PUC-SP. Com uma equipe comprometida com a transformação da realidade social, o NTC procura promover a união entre teoria e prática atuando com procedimentos metodológicos baseados numa concepção de educação libertadora à luz da filosofia freireana. Tem por objetivo e princípio filosófico integrar a universidade e a sociedade. Visa valorizar os princípios filosóficos, políticos e éticos, que leve o ser humano a se perceber como sujeito ator de sua e da história, respeitando todas as formas de expressão étnica, religiosa e cultural, buscando a igualdade de direitos e promovendo a cidadania plena. Para desenvolver este trabalho, o NTC se utiliza das seguintes ações:

- 1-** programas de formação de educadores populares, que atuem e ou pretendem atuar junto a crianças e adolescentes, jovens ou adultos excluídos, tendo como base a educação libertadora, a metodologia construtivista lúdica-sócio-histórica.

- 2- programas inovadores de ação educativa com grupos circunscritos – em determinada área – onde são criados coletivamente o ideário com crítica, criatividade e participação de todos os sujeitos, numa proposta sistematizada (Programa ônibus Ludicidade, Programa de Educação Interdisciplinar, Brincando na Rua, Os Filhos da Casa Verde e Projeto Baú Encantado);
- 3- projetos de iniciação científica que visam produzir conhecimento científico na área de intervenção, socializando-os com entidades governamentais ou não governamentais, movimentos sociais, populares e sindicais etc., visando a implementação de políticas públicas;
- 4- propostas de assessoramento, consultorias, seminários e cursos etc. que acompanham os programas de atendimento visando implementar a prática educativa que privilegie a Ação/Reflexão/Ação, à luz do ECA;
- 5- propostas de publicações significativas que subsidiem a prática educativa de programas e projetos comunitários, com o fito de reflexão e revisão contínua das metodologias utilizadas em sua Prática Social;
- 6- propostas de articulação política, institucional e com os movimentos populares, da sociedade civil organizada, a fim de fortalecer a luta pelos direitos das crianças e adolescentes excluídos da sociedade;
- 7- propostas de avaliação participativa em programas socioeducativos em atenção à criança adolescente e família, com vistas a construir indicadores que qualifiquem ação a partir da reflexão. (fonte: folder fornecido pela instituição)

Esses princípios filosóficos buscam formar, intervir, assessorar, pesquisar e publicar conhecimentos, frente aos excluídos da sociedade. O NTC possui os seguintes Projetos Sociais:

- 1- Programa Integração AABB Comunidade
- 2- Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos
- 3- Programa Ônibus Ludicidade

Além desses projetos, o NTC oferece as seguintes oficinas:

- 1- Voz do Professor
- 2- Redação
- 3- Educação Infantil
- 4- Teatro Fórum, uma técnica do Teatro do Oprimido que suscita a reflexão a partir de opiniões diversas
- 5- Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos
- 6- Formação do Educador Social

- 7- Segurança Urbana: a prática da mediação de conflitos
- 8- Elaboração de Projetos Sociais e Prestação de Contas para o Terceiro Setor – Em parceria com o NEATs (Núcleo de Estudos Avançados do Terceiro Setor da PUC-SP)
- 9- Introdução à Gestão de Organizações do Terceiro Setor – Em parceria com o NEATs (Núcleo de estudos avançados do terceiro setor da PUC-SP)
- 10- A Arte Guarani como Meio para um Ambiente Sustentável
- 11- Educação Ambiental e Cidadania
- 12- O Teatro de Bonecos na Escola: linguagem de animação, corpo e produção da escrita.

3.1.3- O PROJETO EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE JOVENS E ADULTOS

Trata-se de um projeto pedagógico voltado para uma prática social direta, por meio da **alfabetização de jovens e adultos** nas empresas e nas comunidades. Para cumprir seus objetivos faz uso da filosofia freireana e utiliza-se de uma proposta interdisciplinar. Busca superar a fragmentação do saber e estimular o educando na construção do conhecimento. Segundo a coordenadora, o projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos visa não apenas a alfabetização desse público, mas, principalmente, trabalhar os conteúdos curriculares mínimos propostos para o Ensino Fundamental I e II.

O projeto foi implantado na PUC-SP em 1992, utilizando-se das experiências do Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA). Esse Programa foi instituído em 1989, pelo então secretário da educação, o professor Paulo Freire durante a gestão de Luiza Erundina na prefeitura da cidade de São Paulo.

O MOVA deixa de existir nos moldes como foi implantado quando Paulo Maluf assume a prefeitura de São Paulo em 1992. Nessa época, houve continuidade ao trabalho na PUC-SP inicialmente com funcionários da instituição que não sabiam ler e escrever.

Aos poucos o projeto foi divulgado à comunidade atendendo funcionários de empresas próximas à Universidade. Atualmente possui núcleos nos seguintes lugares:

1- Alfabetização de Jovens e Adultos

PUC-SP Campus Monte Alegre

2 Salas de alfabetização

1 sala de 5ª a 8ª

2- Centro Cultural São Paulo

1 sala de alfabetização

3- Salão Paroquial

1 sala de alfabetização

4- Colégio São Domingos

1 sala de alfabetização

Cada sala possui por volta de 10 alunos e as aulas acontecem de segunda a quinta-feira com duração de duas horas. As turmas de 5ª a 8ª séries surgiram a pedido dos próprios alunos que haviam terminado a 4ª série. Segundo a coordenadora, os mesmos não se sentiam à vontade na sala regular. Reclamavam que os professores não esperavam o tempo necessário para que eles realizassem as atividades e que não os dava a devida atenção. Além disso, eles eram “vistos” de maneira diferente pelos demais alunos. Esses fatores levaram-nos à evasão da educação formal e o objetivo que eles tanto almejavam [concluir o Ensino Fundamental] não se concretizaria caso o NTC não formasse turmas desse nível de ensino.

A coordenadora ressalta que esses alunos buscam o estudo e, apesar de todas as dificuldades, o fazem com garra, pois querem resgatar algo que, por diversos motivos, lhes foi negado em algum momento: o acesso ao conhecimento. Para eles, não importa o tempo que levarão para aprender, por isso, é impossível a continuidade em uma escola de ensino regular. As turmas de 5ª a 8ª série funcionam à tarde, pois os alunos, em função do trabalho, ficam extremamente cansados, moram longe e têm de acordar muito cedo. Por esses motivos o curso não é oferecido no período da manhã.

Por tratar-se de educação não formal, a universidade não pode certificar. Assim, quando os alunos terminam a 4ª ou a 8ª série do Ensino Fundamental são encaminhados para a escola estadual Marina Cintra, localizada na Rua da Consolação, 1289 para que possam realizar uma prova. Essa avaliação é corrigida por professores dessa instituição e, caso sejam aprovados, os certificados são emitidos pela mesma escola como se os alunos tivessem estudado nessa instituição.

Os educadores sociais responsáveis pela alfabetização de jovens e adultos são alunos do curso de Pedagogia da PUC-SP, porém a coordenadora deixa claro que estudantes de outras Universidades poderão fazer parte do grupo, desde que participem das reuniões obrigatórias (coletivas e individuais). As primeiras ocorrem às sextas-feiras à tarde; a segunda é marcada pelo próprio educador no dia da semana que for melhor para ele. Ambas ocorrem em uma sala do NTC. No momento, nenhum aluno de outra universidade participa do projeto.

Nas reuniões coletivas discute-se a filosofia freiriana, além de outros autores que abordam temas referentes à leitura e à escrita. Os educadores sociais também devem pesquisar textos e artigos e levá-los para reflexão com o grupo a fim de articulá-los com a prática pedagógica. Discute-se também as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula, tanto para eles [educadores] quanto para os alfabetizandos e possíveis formas de solucioná-los. Nas reuniões individuais, o educador social discute problemas específicos de sua turma, esclarece dúvidas e discute as aulas seguintes.

A coordenadora esclarece que o projeto articula ensino, pesquisa e extensão uma vez que as educadoras sociais aprendem os conteúdos necessários na sala de aula da universidade e nos encontros semanais e individuais; devem pesquisar sobre alfabetização de jovens e adultos e fazer a relação teoria e prática pedagógica. Além disso, alunas que já concluíram o curso de Pedagogia e participaram do Projeto se interessaram em realizar trabalhos de conclusão de curso (TCC) sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3.2- PROJETOS SELECIONADOS DA UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO – UNINOVE

Apresentamos inicialmente o “Programa Ler e Escrever” da forma como foi elaborado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, em seguida como a UNINOVE conduz os alunos para trabalharem nesse Projeto e, por último como funciona o Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) dessa instituição.

3.2.1- O PROGRAMA LER E ESCREVER/BOLSA ALFABETIZAÇÃO DA SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO⁷

O Programa Ler e Escrever é uma iniciativa da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo estabelecido pela Resolução/SEE 86/2007 e está sob a coordenação da professora Delia Lerner⁸.

⁷Para saber mais sobre o Programa acesse o site da FDE (Fundação para o Desenvolvimento da Educação) – www.lereescrever.fde.sp.gov.br

⁸Pesquisadora argentina que se debruçou nos estudos referentes a linguagem oral e escrita. Seus trabalhos são referência principalmente ao professor alfabetizador.

O Programa Ler e Escrever constitui-se como uma política pública para o Ciclo I do Ensino Fundamental à medida que visa a melhoria de ensino em todas as escolas da rede estadual. Trata-se de um Programa de formação que também inclui outras ações tais como: acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos.

O projeto inicial tinha por finalidade alfabetizar, até o ano de 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries e/ou anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Dentre as justificativas que mobilizaram a implantação do Programa Ler e Escrever encontramos: 1- os alunos permanecem na escola, mas aprendem pouco; 2- a maior dificuldade dos alunos está na leitura e na escrita; 3- alunos que não se alfabetizam no 1º ano tendem a fracassar na escolaridade básica. Dessa forma, os objetivos do programa são:

- 1- apoiar o professor coordenador em seu papel de formador de professores dentro da escola;
- 2- apoiar os professores regentes na complexa ação pedagógica de garantir aprendizagem de leitura e escrita a todos os alunos, até o final da 2ª série do Ciclo I / EF;
- 3- criar condições institucionais adequadas para mudanças em sala de aula, recuperando a dimensão pedagógica da gestão;
- 4- comprometer as Universidades com o ensino público.
- 5- possibilitar a futuros profissionais da Educação (estudantes de cursos de Pedagogia e Letras), experiências e conhecimentos necessários sobre a natureza da função docente, no processo de alfabetização de alunos do Ciclo I / EF.

Para atingir os objetivos citados, o Programa desenvolve seis ações, a saber: 1- encontros de formação, no decorrer do ano letivo, para todos os profissionais envolvidos; 2- recuperação da aprendizagem (Projeto Intensivo no Ciclo - PIC) nas 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos); 3- um aluno pesquisador nas salas de 1º ano e de PIC (Bolsa Alfabetização); 4- elaboração e distribuição de materiais didáticos estruturados para professores e alunos do 1º ao 5º ano; 5- distribuição de materiais complementares tais como acervo literário e paradidático para biblioteca de sala de aula, enciclopédias, globos, letras móveis, calculadoras etc. e 6- acompanhamento institucional sistemático às diretorias de ensino para apoiar o desenvolvimento do trabalho.

O Ler e Escrever envolve diferentes órgãos da Secretaria de Estado da Educação (SEE) tais como: Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), Coordenadoria

de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo (COGSP), Centros de Educação Infantil (CEI) e as Diretorias de Ensino (DE) e conta com a participação dos gestores entre eles: Supervisores, Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas (PCOPs) e Diretores de escolas. Promove encontros com a finalidade de discutir e ampliar a compreensão desses profissionais no que se refere aos conteúdos voltados à aprendizagem dos alunos. Além disso, visa a formação pedagógica dos PCOPs e professores coordenadores (PCs) a fim de aperfeiçoar a didática de alfabetização e a formação de professores nas escolas.

O Programa iniciou em 2006 na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; em 2007 foi implantado nas escolas da capital paulista e, no segundo semestre do mesmo ano, adotou-se o Bolsa Alfabetização com a finalidade de formar professores alfabetizadores para que o Programa pudesse ser implantado em todas as salas de aula no ano seguinte. Em 2008, por iniciativa do governo estadual, o Programa foi ampliado para a Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) e, em 2009, para interior e litoral paulista. Atualmente, o Ler e Escrever atinge todas as escolas do Estado.

O Projeto Intensivo no Ciclo I (PIC), também com publicações e livros para as salas de aula, tem por finalidade alfabetizar as crianças de 3ª série/4º ano para que elas prossigam seus estudos lendo e escrevendo adequadamente. O projeto prevê organização administrativa e curricular diferenciada para essas classes, com a utilização de materiais específicos, entre outras medidas adequadas às necessidades de aprendizagem daqueles que não tiverem alcançado o nível necessário nos dois primeiros anos de escolarização (PIC de 3ª série/4º ano).

Para a fase final do Ciclo I do Ensino Fundamental está previsto o PIC de 4ª série/5º ano, que substitui a Recuperação do Ciclo I e tem por objetivo garantir que nenhum aluno conclua o Ciclo I do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever. Trata-se de um projeto emergencial de duração temporária, uma vez que a meta é alfabetizar as crianças nos dois primeiros anos do Ciclo I.

O projeto Escola Pública e Universidade na Alfabetização (Bolsa-Alfabetização) é uma extensão do Ler e Escrever, e conta com a atuação de estudantes universitários nas classes de PIC e de 1ª série/2º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual, para auxiliar os professores na alfabetização dos alunos.

São alunos pesquisadores⁹, universitários de cursos de graduação presencial em Pedagogia e Letras com habilitação para Magistério de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, indicados por instituições públicas e privadas de Ensino Superior conveniadas.

Auxiliam os professores regentes no atendimento e assistência às crianças em processo de alfabetização e na organização das aulas. Concretiza a existência de um segundo professor em sala de aula. Trata-se de um Programa para os futuros professores da rede, fruto da parceria entre Secretaria da Educação do Estado (SEE) e Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), com as Instituições de Ensino Superior (IES) de âmbito estadual.

O aluno universitário, conhecido como aluno pesquisador (AP) tem por objetivo fazer uma exploração didática na sala de aula em que estiver atuando, a fim de acompanhar o avanço das crianças na leitura e na escrita. Sua função é observar e registrar as atividades didáticas desenvolvidas em sala de aula, aprofundando estes procedimentos com estudos teóricos e práticos sobre os temas desenvolvidos (citados abaixo)

A articulação entre o Bolsa-Alfabetização e o Ler e Escrever ocorre pela formação continuada da equipe técnica da escola e pelos encontros realizados mensalmente com os professores-orientadores (POs) e interlocutores das IES. Para atingir os objetivos é importante que haja convergência e sintonia entre os conteúdos de formação do Programa Ler e Escrever e os temas tratados pelos POs das instituições parceiras do Bolsa Alfabetização nos encontros mensais. A concepção orientadora da formação dos APs é a mesma do Programa Ler e Escrever.

Esta integração é construída por meio da participação de profissionais da equipe em reuniões sistemáticas com os POs para promover o conhecimento da proposta, do material que acompanha, assim como o aprofundamento de questões tanto teórica quanto prática dos APs nas salas dos 2ºs anos.

O Programa Bolsa-Alfabetização foi implantado pautando-se nas seguintes justificativas: 1- a formação inicial dos professores não contempla didática da alfabetização nem outros conhecimentos sobre a prática; 2- os professores chegam à rede sem ter ideia do que é a realidade de uma sala de aula; 3- os professores regentes com muitos alunos no 1º ano não conseguem atender aqueles com mais dificuldades.

⁹Aluno pesquisador - Estudantes de Pedagogia ou Letras de faculdades parceiras no Projeto Bolsa Alfabetização que atuam como auxiliar do professor regente. Sua participação nas classes de 1ª série promove tanto o seu aprendizado como profissional quanto o intercâmbio entre as instituições de formação e as escolas da rede pública.

Dessa forma, o Programa busca articular o ambiente acadêmico com a prática cotidiana, mantendo um diálogo permanente com os professores orientadores dos alunos pesquisadores enviados pelas Universidades. Portanto, além de atuar efetivamente na melhoria das condições de alfabetização oferecidas às crianças do ensino público paulista, o projeto contribui para a formação de futuros professores para o Ensino Fundamental.

Assim, o Bolsa-Alfabetização tem por objetivos melhorar a formação inicial dos professores, a qualidade de ensino no 1º ano e firmar parceria com as IES compromissando-as à causa do ensino público.

Todos os meses uma equipe da CENP se reúne nas diretorias de ensino e em encontros centralizados na cidade de São Paulo para o Acompanhamento Institucional Sistemático que envolve os responsáveis pela gestão pedagógica das escolas de Ciclo I (Supervisores e PCOPs) de cada Diretoria. Analisa-se os dados das avaliações da aprendizagem dos alunos, principalmente a alfabetização inicial.

Além deste, a CEI e a COGSP também realizam acompanhamento às Diretorias, tendo como foco o trabalho a ser realizado em escolas que obtiveram baixo Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

Salientamos que, no momento da implantação do Programa Ler e Escrever, nossa motivação a respeito dele foi muito grande e esta se pautou em dois fatores: o fato de a escola poder contar com um professor a mais na sala de aula acompanhando a aprendizagem dos alunos e os benefícios que tal Projeto poderia trazer a esses futuros educadores, uma vez que estão em contato direto com um professor alfabetizador.

Além disso, os cadernos de atividades são riquíssimos e foram elaborados por educadores experientes no que se refere à alfabetização. As atividades neles contida proporcionam que o aluno entre em contato com: cantigas populares, parlendas, diferentes gêneros literários, atividades com poemas, cruzadinhas e adivinhas, reescrita de contos-de-fada, atividades diversas de leitura e escrita. Os cadernos são ilustrados e bem coloridos.

Além disso, o material traz um guia de planejamento e orientações didáticas para os professores sugerindo passo a passo como diferentes atividades poderão ser exploradas em sala de aula.

3.2.2- A UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO - UNINOVE – COMO PARCEIRA NO PROGRAMA LER E ESCREVER

Em 2007, várias universidades se cadastraram para realizar parceria com a Secretaria do Estado da Educação de São Paulo no Programa Ler e Escrever. No caso da UNINOVE, o então diretor do Departamento de Educação, a pedido do reitor e da pró-reitora acadêmica, convidou uma professora do curso de Pedagogia para coordenar o Projeto na Universidade. Houve grande interesse por parte dela uma vez que é uma das professoras responsáveis pelas disciplinas Fundamentos da Alfabetização e Metodologia da Língua Portuguesa. Para isso, ela precisou elaborar um projeto de ação e enviar à FDE.

O projeto elaborado por ela foi aprovado e desde então ela passou a coordená-lo. Alunos que cursam do 2º ao 5º semestres dos cursos de Pedagogia e de Letras de todos os campi da Universidade, interessados no Programa e aprovados na prova escrita e entrevista de seleção, participam do Ler e Escrever. Atualmente 100 alunos do curso de Pedagogia da UNINOVE compõem o Projeto.

Segundo a coordenadora, a prova é classificatória e são chamados, em primeiro lugar, alunos que obtiveram melhores notas. Essa avaliação contém conteúdos específicos sobre alfabetização e é elaborada segundo os conceitos de Emília Ferreiro, Ana Teberosky e Delia Lerner, autoras referenciais sobre o assunto. Em seguida, os aprovados passam por uma entrevista para que a professora possa avaliar o real interesse dos alunos, pois os mesmos deverão cumprir 20 horas semanais nas escolas, participar de todas as reuniões predeterminadas, ler os textos exigidos e fazer os relatórios pedidos. Também se discute texto de Bernadete Gatti uma vez que ela é a autora de referência em formação de professores

Os aprovados iniciam o trabalho que é aceito como estágio obrigatório do curso. Recebem R\$ 600,00 da FDE como ajuda de custo que vem abatido da mensalidade do curso. A FDE disponibiliza no site uma relação de escolas que necessitam do aluno pesquisador.

Eles [os alunos pesquisadores] podem escolher a escola mais próxima de sua residência para efetuar o estágio e, se necessário, solicitar remanejamento. O aluno deverá cumprir no mínimo um ano de estágio no projeto e caso haja interesse poderá continuar.

A parceria é encerrada todo final de ano. A coordenadora responsável deve elaborar novo Projeto, enviar à FDE e aguardar nova resposta. O projeto enviado pela UNINOVE durante esses anos sempre foi aprovado.

Os alunos aprovados ao iniciar o estágio devem observar se o Programa está sendo cumprido conforme proposta da Secretaria Estadual de Educação (SEE), como o ensino ocorre e como a criança aprende. Para isso, eles devem fazer uma exploração didática pautado em quatro temas de observação estipulados pela FDE, a saber:

- 1- Observar se ocorre leitura de diferentes gêneros literários por parte do professor.
- 2- Observar se ocorre produção oral com destino à produção escrita por parte das crianças.
- 3- Observar com qual frequência as crianças fazem atividades de cópia e ditado¹⁰.
- 4- Observar a rotina de leitura e escrita na sala de aula.

Os alunos podem escolher um dos temas citados acima e terão de observar com detalhes como é desenvolvido anotando suas observações para discutir nas reuniões marcadas pela coordenadora do Projeto. Essas reuniões ocorrem nas unidades em que a professora coordenadora leciona em pré-aula uma vez por semana e, mensalmente, na unidade Vila Maria com todos os alunos participantes.

Dessa forma, eles se conhecem, trocam experiências, dúvidas, dividem angústias e alegrias. Todos devem relatar o que observaram. A professora esclarece as dúvidas, aponta como os alunos podem conduzir determinada criança, sugere leitura de livros e atividades específicos sobre alfabetização, além de discutir os textos previamente indicados articulados com a vivência em sala de aula.

Quando completam um ano de participação no projeto, os alunos pesquisadores devem elaborar um relatório baseado nos documentos oficiais e no roteiro apresentado a seguir: **(elaborado e fornecido pela coordenadora do projeto)**. Vale lembrar que esse roteiro foi elaborado com base nos documentos do projeto oficial a fim de que os alunos pesquisadores percebam se os professores regentes desenvolvem o projeto segundo propostas da SNE e da FDE.

¹⁰ as atividades de ditado e cópia são fundamentais para que a criança consiga fazer a transposição da letra de fôrma para a letra cursiva, porém elas devem ser solicitadas eventualmente, pois existem outras atividades que visam o mesmo objetivo. É por esse motivo que se pede essa observação, para avaliar se os professores têm cumprido o que é proposto pelo Programa.

ROTEIRO FORNECIDO PELA COORDENADORA DO PROJETO

- 1- Caracterização da escola (bairro, comunidade)
- 2- Caracterização da classe (número de alunos, fase da escrita dos alunos, descrição do ambiente da sala de aula etc.
- 3- Material didático usado pelo professor regente (material do Programa Ler e Escrever, livro didático, atividades avulsas)
- 4- Quanto ao planejamento do professor:
 - a) Descrever as principais atividades desenvolvidas
 - b) Gêneros literários trabalhados
 - c) Os objetivos do planejamento são atingidos?
 - 5- Quanto às atividades de leitura e de escrita propostas pelo professor regente:
- 6- Quais são as atividades de leitura propostas pelo professor regente? O que os alunos aprendem com cada uma delas?
 - a) Quais são as atividades de escrita? O que os alunos aprendem com cada uma delas?
 - b) O que o professor faz durante as atividades?
 - c) Como é a relação dos alunos com a tarefa?
 - d) Há projetos envolvendo leitura e escrita sendo desenvolvidos na classe? Quais?
 - e) Há atividades em que a leitura e a escrita são utilizadas como práticas sociais? Quais. Descreva-as.
- 7- Quanto ao conhecimento dos alunos:
 - a) O professor faz sondagem?
 - b) O que os alunos sabem sobre a língua escrita?
 - c) O que os alunos sabem sobre leitura?
 - d) O que os alunos sabem sobre os tipos de textos trabalhados?
- 8- Quanto à organização e gerenciamento da sala de aula
 - a) O ambiente é alfabetizador? Possui estímulos à leitura e à escrita?

- b) Como os alunos são organizados? Há mudanças na sala, de acordo com os propósitos das diferentes atividades?
 - c) Há trabalhos em duplas?
 - d) Os alunos conhecem a rotina das aulas?
 - e) Há textos disponíveis para os alunos? Quais? Estão visíveis/acessíveis aos alunos?
 - f) O tempo destinado às atividades é suficiente?
 - g) O que os alunos fazem entre uma atividade e outra?
- 9- Relacione sua observação em sala de aula aos conteúdos teóricos que são desenvolvidos
- a) Pelo professor orientador nos encontros semanais
 - b) Pelas disciplinas “Fundamentos da Alfabetização” e “Metodologia da Língua Portuguesa”
 - c) Que conteúdos têm sido significativos?
 - d) Que conteúdos precisam ser aprofundados?

Os alunos pesquisadores fazem os registros de investigação didática que são corrigidos pelo professor orientador do projeto. Os dados são compilados em relatório pedagógico e, periodicamente, encaminhados à FDE para análise. Todos os registros são lidos pela educadora Delia Lerner a qual fornece uma devolutiva à FDE e à instituição. Ao término do projeto de pesquisa, a escola deve receber uma cópia desta produção, o que será uma oportunidade para estudo e reflexão da pesquisa didática.

Nas reuniões, a coordenadora do projeto faz algumas recomendações aos alunos tais como: construção do vínculo com o professor regente, tomar cuidado com o vocabulário utilizado, não alterar o tom de voz e atentar para o vestuário. Os alunos devem aprender que o professor é o modelo e sua postura é fundamental para a construção da identidade da criança. Também sugere aos alunos a participação nas Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), pois é nesse momento que a coordenadora pedagógica discute com os professores as dúvidas, progressos e sugestões do Programa Ler e Escrever.

Segundo a coordenadora, as alunas que participam do Bolsa-Alfabetização podem tirar as dúvidas no decorrer das aulas de Fundamentos da Alfabetização e de Metodologia da Língua Portuguesa e não apenas nas reuniões mensais e/ou quinzenais. As dúvidas decorrentes da atividade prática são discutidas baseadas também nos referenciais de Delia Lerner, Emília Ferreira e Ana Teberosky. Esta proposta visa articular teoria e prática e as

demais alunas são beneficiadas uma vez que a realidade da escola pública é discutida na sala de aula da Universidade.

A coordenadora compartilha das diretrizes propostas pelo Ler e Escrever, pois durante esses anos verificou, nos alunos universitários, amadurecimento, melhora na escrita, na leitura e no conhecimento sobre alfabetização. Para ela, trata-se de um projeto que associa ensino, pesquisa e extensão, eixos fundamentais de toda instituição de ensino superior, uma vez que os alunos têm de pesquisar sobre alfabetização, colocar em prática o que aprenderam e escrever relatórios que se transformam em artigos que são aceitos como Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

A adesão por parte dos alunos pesquisadores ocorre porque eles têm muito interesse em conhecer a prática de uma sala de alfabetização, pois buscam avaliar se o projeto da forma como foi organizado realmente contribui para esse processo. Além disso, eles têm a oportunidade de acompanhar de perto as crianças que se encontram em níveis diferentes da evolução da escrita e da leitura e de verificar se as atividades propostas favorecem o desenvolvimento da linguagem escrita.

Os discentes também aderem ao Programa, pois podem colaborar com o professor regente utilizando, quando necessário, atividades extras para facilitar a aprendizagem de alunos que, porventura, encontram alguma dificuldade. Portanto, trata-se de um estágio onde o futuro professor tem um papel ativo junto às crianças e no ambiente escolar e não apenas como mero expectador.

No decorrer dos encontros, a coordenadora do projeto explica ao aluno pesquisador todo o material que as crianças utilizarão durante o ano letivo, tira as dúvidas encontradas pelos discentes e analisa junto com eles o porquê de cada proposta. Assim, para o aluno que cursa Pedagogia, a atuação no projeto vai além de seu trabalho na escola, inclui atividades acadêmicas extras que os levam a repensar seu papel como futuros professores alfabetizadores.

Apenas a coordenadora do projeto atua diante dos cem (100) alunos inscritos atualmente. Apesar de haver reuniões mensais, entendemos que fica difícil para uma única professora dar conta da demanda atual, mesmo porque não são em todas as unidades da universidade que ela se encontra no decorrer da semana. Os alunos que estudam nos campi em que a professora não leciona têm de esperar a reunião mensal para tirar as dúvidas. Assim,

nossa sugestão é que se amplie o quadro de professores orientadores, de forma que os alunos das quatro unidades sejam orientados sempre que necessário.

3.2.3 – NÚCLEO DE PRÁTICA JURÍDICA – PROJETO SAJU – CURSO DE DIREITO

O curso de Direito tem duração de cinco anos, portanto, é composto por 10 semestres letivos. No caso da UNINOVE, é oferecido nos quatro campi, ou seja, Vila Maria, Memorial, Vergueiro e Santo Amaro. Ao ingressar no 7º semestre até o término do curso, os discentes passam a cursar a disciplina “Prática Jurídica”.

O NPJ da UNINOVE iniciou suas atividades no ano de 2003, na unidade da Vila Maria, disponibilizando serviços jurídicos gratuitos à população desfavorecida social e economicamente, quando os 50 alunos das primeiras turmas do curso de Direito da UNINOVE cursavam o 7º semestre. Nessa época foram atendidas 300 causas. Com o passar do tempo o NPJ sofreu modificações para melhor se adequar às especificidades do curso, sempre visando a melhoria dos atendimentos à população. Atualmente, a UNINOVE possui quatro NPJs, um em cada unidade.

Todos os documentos exigidos pela Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) para que o NPJ funcione foram apresentados, porém não disponibilizados, durante a entrevista com o coordenador do NPJ.

O NPJ é composto por diferentes atividades, a saber: Serviço de Assistência Jurídica (SAJU), Unidade de Atendimento Avançado do Judiciário (UAAJ), cursos, eventos e audiências. Apenas alguns alunos participam do SAJU, pois eles têm de disponibilizar uma tarde na semana, das 13:00h às 18:00h para atendimento à população, visitas ao fórum e análise de processos. Essa atividade é chamada de prática jurídica real, uma vez que o aluno estará em contato direto com o assistido. Atualmente são 200 os alunos participantes.

Os alunos que, por motivos diversos, não podem participar da prática jurídica real, participam da prática jurídica simulada com aulas aos sábados onde, normalmente, são apresentados estudos de caso para que o discente analise e resolva com base na legislação. O professor avalia se o procedimento adotado foi apropriado para a resolução do problema apresentado e faz as discussões pertinentes.

Os estudantes que participam da prática jurídica real são estagiários que podem ser bolsistas ou voluntários. Os bolsistas devem estagiar diariamente e os voluntários uma vez por semana, a escolher.

Apenas nas unidades da Vila Maria e Memorial possui o SAJU. A primeira atende a área cível e abarca os fóruns de Santana e Tatuapé; a segunda atende as áreas cível e penal e abarca os fóruns de Santana, Lapa, Pinheiros e a Central Criminal.

O núcleo é composto por nove advogados, 7 especialistas em direito civil e 2 em direito penal. Esses advogados são professores da instituição e para atuar é necessário comprovar 5 anos de experiência prática.

Em 2010, a UNINOVE firmou um convênio com o Tribunal de Justiça de São Paulo com objetivo de facilitar a resolução conflitos nas áreas cível e de família. Trata-se de uma Unidade Avançada de Atendimento Judiciário (UAAJ) que receberá pedidos de alimentos e realizará audiências de conciliação. O centro foi inaugurado dia 30 de novembro de 2010 e localiza-se na Rua Vergueiro, 831. Iniciou suas atividades em março de 2011. A conciliação tem como objetivo a tentativa de um acordo amigável entre as partes, antes do ajuizamento da ação ou durante um processo judicial. É um meio de resolução de conflitos em que as partes confiam a uma terceira pessoa (o conciliador) a função de aproximá-las e orientá-las na construção de um acordo. Para isso, alunos do Curso de Direito são preparados pelo próprio Tribunal de Justiça, que homologará os acordos celebrados.

Os atendimentos ocorrem diariamente e não há limitação quanto ao bairro ou região, desde que os assuntos abordados sejam da área de família ou cível e que o valor em discussão, se houver, não ultrapasse 40 salários mínimos vigentes. Este atendimento não está limitado exclusivamente às pessoas que recebem até três salários mínimos como ocorre nos atendimentos do contencioso. Qualquer pessoa que queira resolver seus problemas jurídicos, sem ter de esperar a morosidade do judiciário poderá recorrer à conciliação desde que a outra parte esteja de acordo.

Atualmente, alunos matriculados nos 9º e 10º semestres do curso de Direito participam do Curso de Atualização de Conteúdo Jurídico (ACJ) que acontece aos sábados à tarde nas Unidades Vila Maria, Vergueiro e Memorial. Por tratar-se de um curso não obrigatório, a demanda é grande, pois nele são apresentadas diferentes situações que o futuro advogado poderá encontrar no dia a dia profissional.

Em 2011, os NPJs de todas as unidades passaram a contar com uma Biblioteca Processual, ou seja, todos os processos analisados pelos estagiários do SAJU serão digitalizados para que os demais alunos possam consultar e estudar diferentes casos. O

Núcleo de Práticas Jurídicas da UNINOVE funciona com autorização da OAB e possui convênio com a Defensoria Pública do Estado de São Paulo e com o Poder Judiciário.

Segundo o coordenador do NPJ, a população atendida deverá se adequar aos seguintes requisitos: renda familiar de três salários (R\$1530,00), local de residência próximo à universidade e à natureza da causa, ou seja, nenhuma Universidade, por determinação da OAB poderá atender causa trabalhista.

Esses requisitos são estipulados pela OAB e veremos que são os mesmos exigidos pelo escritório Modelo da PUC-SP. São restritivos e a pessoa que não se enquadrar a eles terá de procurar advogado particular ou esperar vaga para ser atendido pela Defensoria Pública.

Entende-se que a família que possui remuneração superior a três salários poderá dar conta de pagar os honorários do advogado. Sabemos que isso não é real, existem despesas mensais fixas tais como alimentação, contas de água, luz, aluguel que, para muitas famílias extrapola este valor. Algo nesse sentido deveria ser revisto, pois uma família de oito pessoas com renda de três salários possui, em princípio, mais gasto que uma família de três pessoas com a mesma renda. Compreendemos que, no momento da triagem, essas questões poderiam ser avaliadas.

A exigência referente ao local de residência ser próximo à universidade, deve-se pelo fato da demanda. Todas as universidades que possuem o curso de Direito têm um NPJ e para não sobrecarregar nenhuma, é feita uma análise do local de moradia.

O relatório social (2008) da UNINOVE e a avaliação institucional da PUC-SP (2010) apontam que os NPJs atendem pessoas **desfavorecidas social e economicamente**. Os núcleos abrangem esse público e isso é fato. Como salientamos no decorrer desta tese, o Compromisso Social da universidade deveria gerar autonomia, que no termo freiriano, visa a independência, e esta ocorre por meio da ação e da reflexão. Para Freire (1987), autonomia significa a liberdade de pensar por si e envolve a capacidade de realizar algo por conta própria, portanto exige um homem consciente e ativo.

Para tal, entendemos que durante os atendimentos, os advogados e estagiários deveriam proporcionar a conscientização dos usuários. A esse respeito Gohn (2004) ressalta que as pessoas adquirem autonomia quando respeitam um ao outro tanto no campo ético quanto no campo político, independente de ser amigo ou adversário. Para a autora, é pautando-se na clareza, na visibilidade e na transparência das ações que se constrói a

autonomia emancipatória. Esta prioriza a dimensão comunicativa reunindo informações e disponibilizando-as como parte do campo ético.

No capítulo IV, ao analisarmos os dados das entrevistas, veremos como os assistidos se colocam diante disso e como eles se percebem enquanto usuários dos núcleos.



CAPÍTULO IV - ANÁLISE DOS DADOS DAS ENTREVISTAS DOS NÚCLEOS DE PRÁTICAS JURÍDICAS DA PUC-SP E DA UNINOVE

“O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação.”

Paulo Freire

Conforme relatado na introdução, para coletar os dados desta pesquisa, utilizamos entrevista semiestruturada dividida em dois blocos (dados pessoais e dados referentes aos projetos) com os coordenadores dos projetos sociais escolhidos, com os estagiários que deles participam e com os usuários que deles se apropriam. Portanto, são esses sujeitos que vão delimitar, por meio de suas falas, aquilo que vem a se constituir os objetivos centrais da pesquisa.

Apresentamos, neste capítulo, os dados e análise provenientes das entrevistas realizadas com os estagiários e com os assistidos que participam do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) da Universidade Nove de Julho - UNINOVE e do Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns” da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP. Por se tratar de projetos parecidos faremos uma análise conjunta, porém esclarecemos que não iremos compará-los e sim apontar aspectos relevantes de um e de outro no que se refere ao atendimento ao assistido e à formação acadêmica do aluno participante. Para fundamentar nossas análises recorreremos a outros autores que não foram discutidos no quadro referencial teórico desta tese.

4.1- Estagiários participantes da pesquisa do Núcleo de Práticas Jurídicas da UNINOVE e da PUC-SP

Iniciamos o trabalho de análise apresentando os dados referentes ao perfil dos entrevistados envolvidos no projeto de Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) da universidade Nove de Julho – UNINOVE e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP. Os dados são os seguintes: sexo, idade, naturalidade, estado civil, número de filhos, profissão, salário, semestre que estuda, cor, religião, Estado e Município que reside, Estado e Município onde trabalha, outra formação e Pós-Graduação (Lato Sensu e Stricto Sensu)

No quadro 5 apresentamos a caracterização dos seis estagiários entrevistados no NPJ da UNINOVE e no quadro 6 a caracterização dos seis estagiários entrevistados no NPJ da PUC-SP. Classificamos os estagiários da UNINOVE como E1U, E2U, E3U, E4U, E5U e E6U e os da PUC-SP como E1P, E2P, E3P, E4P, E5P, E6P.

Quadro 6 – Estagiários que frequentam o NPJ da UNINOVE

Dados pessoais	E1U	E2U	E3U	E4U	E5U	E6U
Sexo	feminino	feminino	feminino	feminino	masculino	feminino
Idade	27	35	34	40	52	30
Naturalidade	Serra Negra (São Paulo)	Minas Gerais	São Paulo	Penápolis	São Paulo	São Paulo
Estado civil	solteira	divorciada	solteira	união estável	casado	casada
Número de filhos	Sem filhos	Uma filha de 13 anos	Sem filhos	Um filho de 5 anos	Uma filha de 22 anos	Dois filhos (um de 7 anos, um de 5 anos) e está grávida do terceiro
Cor	branca	branca	branca	branca	branca	branca
Religião	católica	católica	cristã	católica	Prática de meditação	católica
Profissão	Estudante	Trabalha em escritório de advocacia	Fonoaudióloga (trabalha na área acústica com música em eventos)	Trabalha em panificação italiana	Representante comercial de produtos esportivos	Trabalha na empresa de limpeza com o pai
Salário	Não tem salário (estagiário sem remuneração)	R\$ 2.500,00	R\$ 3.000,00	R\$ 4.000,00	Entre R\$ 3.500,00 e 5.000,00	R\$ 2.000,00
Semestre que estuda	9º semestre	9º semestre	9º semestre	9º semestre	9º semestre	9º semestre
Estado e município que reside	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo
Estado e município onde trabalha	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo
Cursou outra graduação	não	não	Fonoaudiologia	não	Propaganda e Marketing	Turismo

Pós-graduação Lato Sensu	não	não	Estudos da Comunicação	não	não	não
Mestrado	não	não	não	não	não	não
Doutorado	não	não	não	não	não	não

Quadro 7 - Estagiários que frequentam o NPJ da PUC-SP

Dados pessoais	E1P	E2P	E3P	E4P	E5P	E6P
Sexo	masculino	masculino	feminino	feminino	feminino	feminino
Idade	20	22	23	24	24	24
Naturalidade	São Paulo	São Paulo	ão Paulo	(Cerqueira César) São Paulo	(Avaré) São Paulo	São Paulo
Estado civil	solteiro	solteiro	solteiro	solteiro	solteiro	solteiro
Número de filhos	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem
Cor	branca	branca	branca	branca	branca	branca
Religião	católica	católica	ateu	ateu	ateu	católica
Profissão	estudante	estudante	estudante	estudante	estudante	estudante
Salário	Ajuda de custo da Universidade de (545,00)	Ajuda de custo da Universidade (545,00)	Ajuda de custo da Universidade (545,00)	Ajuda de custo da Universidade (545,00)	Ajuda de custo da Universidade (545,00)	Ajuda de custo da Universidade de (545,00)
Semestre que estuda	8º semestre	8º semestre	4º semestre	8º semestre	9º semestre	7º semestre
Estado e município que reside	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo
Estado e município onde trabalha	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo
Cursou outra graduação	não	não	não	não	não	não
Pós-graduação Lato Sensu	não	não	não	não	não	não
Mestrado	não	não	não	não	não	não
Doutorado	não	não	não	não	não	não

Os quadros 5 e 6 apontam que os sujeitos do sexo feminino, em termos quantitativos, é superior aos do sexo masculino. A predominância feminina nos leva a pensar em dois fatores, a saber:

1- na educação das meninas e das jovens que, historicamente, sempre foram conduzidas para ofícios voltados aos cuidados da casa e de outras pessoas. As atividades profissionais ditas femininas concentram-se em práticas derivadas das funções tradicionais como trabalho doméstico, costura, cuidado com as crianças e com os idosos e o magistério. Assim, elas reproduziam em seus trabalhos aquilo que faziam em casa, é a representação social do papel feminino. Segundo Moscovici (1978, p. 25) representação social é:

Composta de figuras e expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é a organização de imagens e linguagem, porque ela realça e simboliza atos e situações que nos são ou nos tornam comuns. Encarada de um modo passivo, ela é apreendida a título de reflexo, na consciência individual ou coletiva, de um objeto, de um feixe de ideias que lhes são exteriores. A analogia com uma fotografia captada e alojada no cérebro é fascinante, a delicadeza de uma representação é, por conseguinte, comparada ao grau de definição e nitidez ótica de uma imagem.

A esse respeito, na revista “Difusão de Ideias” da Fundação Carlos Chagas, o desembargador Roberto Soares Lima, aponta como diferencial feminino a preocupação em torno do social. “Pude notar isso no último concurso (o desembargador participou da banca). Por conta de ser sensível às questões sociais, ela se sente obrigada a ajudar na solução desses conflitos. Talvez, por isso, tantas mulheres estejam procurando a Magistratura”. (2007, p. 7)

Esse fato nos chamou atenção e, por isso, buscamos informações com os coordenadores desse curso nas duas universidades no que se refere ao número de alunos de cada gênero que cursam Direito. Os coordenadores de ambas as instituições informaram que 60% de todas as salas nos diferentes semestres é composta por mulheres. Na UNINOVE o coordenador ressaltou que elas também obtêm melhores notas nas avaliações se comparadas aos estudantes do sexo masculino.

Diante desta constatação, entendemos o porquê de o NPJ contar com um número maior de mulheres, porém, independente disso, concordamos com o desembargador, pois de 12 entrevistados, nove são mulheres, valor este que ultrapassa os 60% definidos pelos coordenadores dos cursos de Direito. Além disso, podemos inferir que a mesma dedicação

dispensada pelos estudos também é dispensada às questões sociais, por isso, a participação feminina em número superior a participação masculina.

2- os empregos atuais dos sujeitos do sexo feminino que estagiam no NPJ da UNINOVE permitem certa flexibilização de horário facilitando que disponibilizem um dia da semana para o trabalho no Núcleo. Podemos notar que o trabalho do único homem participante desta Universidade também permite esta flexibilidade.

No que se refere à **idade**, os estagiários da UNINOVE encontram-se ente 27 e 53 anos, sendo que a maioria acima do 35 anos. Fatores econômicos foram determinantes para a busca do primeiro curso de nível superior ou para um novo curso nessa faixa etária. O E3U relatou que é fonoaudiólogo e que atendia muitos pacientes, maioria crianças, via convênio. Em 1999, o então governador Mário Covas cortou o serviço de Fonoaudiologia dos planos de saúde o que acarretou em uma queda significativa no salário recebido na época. Por esse motivo, se desencantou e foi em busca de nova profissão. Enquanto não se forma em Direito continua trabalhando como fonoaudiólogo em eventos.

“Quando foi cortado o serviço de Fonoaudiologia dos convênios, percebi que não poderia trabalhar nessa área. Só com paciente particular não dava para viver. Quando o cinto aperta financeiramente, os pais desistem do tratamento”. (E3U)

O E5U que trabalha com representação comercial de produtos esportivos relatou que a globalização trouxe problemas para seu ramo profissional. Antes da difusão da internet, ele fazia muitas visitas, vendia os produtos diretamente para os lojistas e recebia boa comissão. De uns anos para cá, os lojistas compram diretamente via internet. Com isso, o valor recebido mensalmente de comissão sofreu grande alteração e, segundo ele, a tendência é piorar.

“A internet acabou com a minha profissão, eu trabalho como representante comercial, profissão de intermediário e a internet aproximou o pólo distribuidor do polo consumidor, então o trabalho do intermediário ficou completamente prejudicado por causa disso”. (E5U)

Esse dado nos remete ao terceiro capítulo deste trabalho, quando discutimos o contexto econômico e político do Brasil nos anos 1970 a 2010. Vimos que nos anos 1980, o país entrou em crise por diversos fatores, entre eles a introdução de novas tecnologias que

aliadas à globalização e ao neoliberalismo contribuíram para a queda substancial do emprego formal, elevando os índices do trabalho informal e do desemprego.

O estagiário 6U relatou que abandonou a área de Turismo em 2002, pois o atentado ocorrido nos Estados Unidos, em 11 de setembro de 2001, refletiu nas agências de turismo brasileiras; as vendas de passagens para o exterior diminuíram, as companhias aéreas enfrentaram problemas e muitas agências de viagem faliram. Com isso, ele foi demitido da agência onde trabalhava, abriu uma empresa com o pai e, em agosto de 2006, ingressou no curso de Direito.

“Quando eu me formei em Turismo, eu gostava muito da área, só que com aquele atentado de 11 de setembro, as companhias aéreas começaram a entrar em problemas financeiros, as agências começaram a fechar inclusive a Estela Barros que era famosa na época e com isso o Turismo ficou um pouco escasso. Nessa época fui trabalhar com meu pai em outro ramo, nós montamos um empresa de portaria e limpeza”. (E6U)

Os estagiários 2U e 4U mencionaram que quando mais jovens não tiveram possibilidade de frequentar a Universidade, pois os pais não tinham recurso financeiro para bancar os estudos dos filhos. Além disso, tiveram de trabalhar cedo para ajudar em casa.

Os estagiários da PUC-SP têm entre 20 e 24 anos, não trabalham e vivem com os pais. São jovens que, economicamente, possuem uma posição mais privilegiada. Recebem bolsa de 1 salário para estagiar, porém esse dinheiro não é utilizado para pagar a mensalidade. Esta é financiada pelos pais que priorizam a formação dos filhos para que, somente depois de formados, possam iniciar suas carreiras. Um dos estagiários é filho de advogado, outro tem irmão advogado e outro possui na família vários membros que são advogados. Todos foram influenciados pelos familiares.

Os estagiários da PUC-SP arcam com uma mensalidade de 1841,56 reais por mês que, com desconto, totaliza 1565,00 (dados obtidos no site (www.pucsp.br)). A mensalidade do curso de Direito da UNINOVE é de 890,00 reais, porém se for paga até o 5º dia útil custa para o aluno 441,00 (dados obtidos via secretaria). Possui pequena variação dependendo do campi e do período. Este dado somado àquele exposto no parágrafo anterior nos leva a inferir que os

estudantes entrevistados da PUC-SP são de classe média e média alta, enquanto que os estudantes entrevistados da UNINOVE pertencem à classe trabalhadora e, buscam na profissão, a ascensão social.

Na UNINOVE, dos cinco sujeitos acima de 30 anos, três são casados, um é divorciado e um é solteiro. Exceto o solteiro, os demais têm filhos. Quanto aos honorários, recebem entre 4 e 8 salários mínimos, sendo que o E1U difere dos demais; vive com os pais e todas as suas necessidades são custeadas por eles. Apenas o E2U é natural de outro Estado (Minas Gerais), os demais nasceram no Estado de São Paulo, vivem e trabalham na cidade de São Paulo. Na PUC-SP todos os sujeitos são naturais do Estado de São Paulo, solteiros e não têm filhos, não trabalham e vivem da ajuda de custo recebida pela Universidade e complementada por mesada dada pelos pais.

Quanto à formação acadêmica verificamos que três dos seis entrevistados da UNINOVE já cursaram outra graduação cuja especificidade difere da atual (Fonoaudiologia, Propaganda e Marketing e Turismo), porém todas com foco nas Ciências Humanas. Apenas o estagiário 2U cursou Pós-Graduação Lato Sensu. Na PUC-SP são jovens que estão cursando a primeira graduação.

Após a tabulação dos dados pessoais, continuamos o processo de análise lendo atentamente todas as entrevistas realizadas a fim de apreender as informações relatadas pelos sujeitos no que diz respeito ao trabalho realizado no NPJ, como ele favorece no processo ensino/aprendizagem e sobre a relevância acadêmica e social deste trabalho.

4.1.1 – Quanto ao trabalho realizado no NPJ

Os dados apresentados a seguir se referem **ao trabalho realizado no NPJ**. Todos os sujeitos entrevistados na UNINOVE trabalham no núcleo uma vez por semana com carga horária de 4h e não recebem nada por isso, são estagiários, porém existem os que trabalham diariamente com carga horária de 20h e recebem uma ajuda de custo de 545,00 reais. Os que trabalham 1 vez por semana optam em realizar o estágio no Núcleo.

Os estagiários da PUC-SP, caso queiram cumprir seus estágios no Escritório Modelo, devem trabalhar diariamente e recebem 1 salário mínimo como ajuda de custo. Não vem descontado da mensalidade, o valor é depositado em conta. Na PUC-SP também existe a prática simulada durante a disciplina “Prática Jurídica”, ou seja, são discutidos estudos de caso para que os alunos possam montar uma peça, mas não existe a obrigatoriedade de

cumprir estágio na própria Universidade. O discente poderá fazê-lo em escritórios de advocacia, desde que comprovado.

Na UNINOVE, os alunos necessariamente têm de cumprir o estágio na própria universidade, ou em prática simulada que acontece aos sábados ou em prática real que ocorre no NPJ durante a semana. Mesmo quem já trabalha em escritório de advocacia, caso do sujeito 2U, deve cumprir horas na Universidade.

Segundo o coordenador do núcleo da UNINOVE, essa obrigatoriedade ocorre, pois são raros os escritórios de advocacia que permitem que os estagiários elaborem uma peça ou petição sendo esta uma das exigências primordiais no exame da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB).

Apenas um estagiário da UNINOVE trabalha em escritório de advocacia. Um dado importante que notamos é que cinco dos seis entrevistados desta Universidade começaram a trabalhar no NPJ quando iniciaram o 7º semestre de Direito, continuam até o momento, portanto há um ano e meio, e pretendem permanecer até o término do curso. Esses alunos poderiam fazer o estágio simulado em sala de aula, mas deram preferência pelo Núcleo, pois nele têm a possibilidade de estar em contato com o assistido. Para os discentes, é essa prática que os leva a entender o exercício real do advogado e a contraditória realidade brasileira, uma vez que muitos casos que atendem no Núcleo dificilmente atenderão em seus escritórios. Os estagiários 1U, 2U e 6U expressam esse dado em suas falas:

“Na prática simulada os professores ensinam a gente a fazer peça, você não atende a pessoa, não conversa com ela. Aqui a gente aprende a fazer petição, aprende a atender as pessoas e a ouvir os outros”. (E1U)

“Aqui a gente aprende na prática o que terá de fazer futuramente. A prática simulada é muito abstrata, você não tem o contato com o assistido. Acredito que quando eu abrir um escritório será mais fácil. Pelo menos eu já sei como atender um cliente e qual a postura que devo ter”. (E2U)

“No Núcleo tenho contato com o assistido, então são casos reais, muito mais interessantes. Temos de pesquisar constantemente, pois um caso difere do outro por mais parecidos que sejam”. (E6U)

Na PUC-SP o aluno poderá escolher em trabalhar no contencioso que se limita em atendimentos individuais ou nas comunidades que atendem causas coletivas, são os chamados Projetos Sociais. Seja em qual for, o aluno mesmo que queira, não poderá trabalhar por mais de um ano. Esse fato gera grande rotatividade e, quando se sentem prontos para dar conta das

atividades sozinhos ou com mais autonomia, devem abandonar o Núcleo e, com isso, alguns Projetos não têm continuidade. As falas dos estagiários 3P e 4P sinalizam essa situação.

“Existe um novo contrato que limita nosso trabalho em um ano. Assim, as pessoas vão saindo e os projetos acabam, como é o caso do “Balcão de Direitos”. Os alunos faziam cartilhas, vinhetas, era um trabalho de conscientização de direito e tinha um prazo para terminar”. (E3P)

“Por um lado é bom porque damos chance para outros participarem, mas parece que está sempre começando do zero, pois os novos têm de aprender como funciona o Escritório e dar continuidade nos nossos processos”. (E4P)

As falas dos alunos da UNINOVE e da PUC-SP indicam que trabalhar no NPJ é bom, pois estão em contato direto com os assistidos, presenciando diferentes situações e que aprendem na prática a fazer as petições e com constante orientação o que, sem dúvida, favorece o aprendizado. A estagiária E6U aponta que é necessário pesquisar sempre, pois cada caso deve ser analisado em função de uma determinada Lei.

Os estagiários das duas universidades, exceto o E4P, relataram que o trabalho consiste em atender os assistidos, elaborar as peças, participar de audiências simuladas no fórum, ir às delegacias (no caso do estagiário de Direito penal) e ir à Defensoria Pública. Todas as peças são corrigidas pelo professor, refeitas e/ou alteradas, se necessário, assinadas pelo advogado orientador e, por último, encaminhadas ao fórum. As petições são realizadas com orientação constante do advogado e devidamente corrigidas. Quando ocorre erro [e isso é frequente porque estão em processo de aprendizagem], o orientador assinala, indica a Lei que poderá respaldá-lo e o estagiário faz a autocorreção que, segundo eles, contribui significativamente para o processo de aprendizagem.

“Aqui a gente faz o trabalho de um advogado, fazemos as peças sob orientação dos professores orientadores, aprendemos realmente”. (E1U)

“Aqui nos atendemos os assistidos, eles expõem os problemas para gente e nós vamos fazendo a peça. Essa peça é entregue para o professor orientador e corrigida”. (E2U)

“Atendemos os assistidos, fazemos a petição, encaminhamos para o fórum depois da correção dos advogados orientadores”. (E3U)

“A gente faz petição, vai para o fórum, vai para as delegacias, para a Defensoria Pública, fazemos tudo que um advogado faz, mas com supervisão.” (E4U)

“É bem legal eu acho muito interessante, eu aprendi muito aqui”. (E5U)

“Atendemos os assistidos, fazemos as peças com orientação dos professores. Tudo é devidamente corrigido antes de ser encaminhado para o fórum”. (E6U)

“Nosso trabalho é como se fosse de um escritório de advocacia normal, só que aqui a gente divide o trabalho da semana. Tem dia que a gente vai ao fórum ver o andamento dos processos, e tem dias que a gente atende os assistidos aqui no Escritório”. (E1P)

“Eu atendo os assistidos, vou ao fórum para verificar se os processos estão sendo analisados, fazemos o trabalho de qualquer advogado, sob supervisão dos orientadores”. (E2P)

“Eu não trabalho no contencioso, atendo a população das comunidades. Acho que é uma experiência incrível, pois de fora você não faz ideia da vida que essas pessoas levam. Estou aprendendo o exercício do advogado e me dando conta das questões sociais”. (E3P)

“Trabalho com as comunidades. A gente garante o direito mínimo de quem não tem acesso à justiça. Antes de vir trabalhar aqui eu me baseava no senso comum de televisão etc, porque minha condição é muito favorecida e eu sempre estive distante das mazelas da sociedade. Ainda me sinto distante, então quando a gente vai para a comunidade começa a refletir sobre aquela situação, sobre a questão social como um todo e o que você representa nisso também”. (E4P)

“Trabalho no contencioso. Atendo os assistidos, faço petições, vou ao fórum. Gosto muito porque estou em contato direto com os assistidos. Além disso, aprendo a fazer as petições, exercício fundamental para um advogado. Se erramos os advogados pedem para corrigir”. (E5P)

As falas indicam que a orientação recebida torna a aprendizagem significativa. David Ausubel (1982), teórico que cunhou esse termo, salienta que a aprendizagem torna-se significativa à medida que um novo conceito é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado a partir da relação que ele estabelece com seu conhecimento prévio.

Para o autor, duas condições são essenciais para que haja aprendizagem significativa, a saber: o aluno precisa ter uma disposição para aprender [o que ocorre no núcleo] e o conteúdo escolar a ser aprendido tem que ser potencialmente significativo, ou seja, ele tem que ser lógico (leva em conta a natureza do conteúdo) e psicologicamente significativo (leva em conta a experiência do discente).

Os alunos da PUC-SP que estão em contato com as comunidades deixam claro em suas falas a importância do trabalho não apenas para dominarem as Leis e/ou outras questões jurídicas, mas evidenciam de maneira clara como esse estágio abre a possibilidade de levá-los a entender as mazelas da sociedade, as dificuldades que muitas pessoas vivem e a responsabilidade que eles têm como cidadãos e futuros profissionais. Eles têm consciência

que não podem transformar o mundo, mas sabem que por meio de suas ações poderão causar transformações e mostrar às pessoas como elas podem participar nesse processo. A fala do E6P expressa o que foi dito:

“A gente está em contato com a comunidade e tem a visão não só jurídica como social. A gente tem a noção do que é assessoria jurídica popular e não só uma assistência judiciária. O primeiro visa a conscientização de direitos, ajudá-los a se ver com potenciais transformadores da realidade deles porque nada vai ser dado, eles devem caminhar sozinhos e é um processo bastante enriquecedor e isso me acrescenta muito”. (E6P)

Essa fala e a do E4P apontada acima nos remete ao texto de Paulo Freire (2010) intitulado “O papel do trabalhador social no processo de mudança”. Nele, o autor salienta que o trabalhador social somente pode entender a si mesmo como um ser em relação com a realidade em que está inserido; que seu “quefazer” nessa realidade ocorre na interação com outros homens. Segundo o autor, é necessário que o trabalhador social perceba que:

[...] a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação. Tarefa que lhes exige, durante sua ação sobre a realidade, um aprofundamento da sua tomada de consciência da realidade, objeto de atos contraditórios daqueles que pretendem mantê-la como está e dos que pretendem transformá-la. (FREIRE, 2010, p. 48)

Analisando as falas dos discentes que participam das atividades coletivas do “Escritório Modelo” podemos perceber que o trabalho segue nessa direção. Os alunos que se dedicam somente ao contencioso ficam, como relata um estagiário da UNINOVE, numa situação cômoda uma vez que são os assistidos que devem ir até eles e não o contrário.

Percebemos que o que os **motiva a trabalhar no NPJ** está atrelado ao trabalho realizado no Núcleo. Nesse sentido, cinco discentes da UNINOVE e cinco da PUC-SP afirmam que poder atender o assistido e praticar os conteúdos aprendidos são a maior motivação. Sabemos que a prática é fundamental para o exercício profissional, mas o discente tem de ter clareza que é a teoria que fundamenta essa práxis, portanto, não deve haver uma supervalorização da prática em detrimento do conhecimento teórico.

Nessa perspectiva, Pereira (2008) salienta que muitos estudantes se preocupam em realizar "estágios" a fim de aprimorar o currículo e se familiarizar com a vivência prática. Aponta que existem professores que apenas discutem a prática, pois entendem que as teorias são dispensáveis uma vez que as empresas exigem apenas esse tipo de conhecimento. Complementa trazendo a citação de Robert M. Hutchins, que diz "nada é mais prático do que uma boa teoria", ou seja, o estudante universitário deverá ser formado para enfrentar diferentes situações da vida profissional e não apenas para resolver questões que estão em pauta em determinado momento histórico. Para a autora:

O mundo do mercado é extremamente dinâmico, que não se mantém nas suas exigências técnicas ou práticas. Assim que um formado chega a ele com um determinado conhecimento prático, é solicitado a ter outros que não foram abordados anteriormente. Como ele [estudante] também não teve a parte teórica onde se fundam os conhecimentos práticos, não sabe onde buscar em si mesmo, a nova solicitação. [...] (op.; cit, p. 1)

Pelo que notamos esse cuidado é tomado nas duas instituições uma vez que para poder executar uma peça, o discente tem de pesquisar, encontrar a Lei que irá amparar o assistido e discutir com o orientador cada caso específico e que conduta tomar diante das diferentes situações. No que se refere à prática, os estagiários comentam:

“Poder estar em contato direto com o assistido. Isso é muito bom. Dessa forma aprendo muito melhor” (S1U)

“Aqui é gostoso porque estamos em contato com os assistidos. Aprendi o que é fazer uma petição. Estou sentindo o que é ser um advogado.” (S2U)

“Aqui você se depara com coisas que lá no cotidiano você não consegue se deparar. Aqui unimos teoria e prática. É um constante aprendizado.” (S4U)

“Pratico trabalho social desde os 18 anos. Atendemos situações que dificilmente veremos em outro escritório. Aprendo praticando”. (S5U)

“É ter contato direto com o assistido e poder tirar as dúvidas com os professores a todo o momento, Aqui a gente aprende o ofício do advogado.” (S6U)

“Tem muita coisa específica que você não vai ver em sala de aula e muita coisa que quando é ensinada a gente já sabe sobre o que se trata, pois o advogado orienta mostrando livros temas, pesquisas etc”. (E1P)

“Aqui a gente tem um desenvolvimento acadêmico muito maior que a gente poderia encontrar em qualquer escritório. Tendo em vista o ano que a gente se encontra na faculdade trabalhando em um escritório comum raramente atenderíamos os clientes. Faríamos coisas mais simples como solicitar documento, agendar algum cliente. Aqui a gente tem um convívio muito grande com os assistidos.” (E2P)

“Aqui desde o primeiro momento já nos é atribuído uma confiança muito grande. A gente faz tudo que os advogados fazem. Eles vão apenas corrigir nossas peças, e não refazer em cima, eles corrigem e com o tempo a gente vai aprendendo a fazer do jeito certo”. (E3P)

“Aqui no escritório a gente tem a liberdade de conversar com os advogados no momento que quisermos, tirar as dúvidas, atender os assistidos. Dessa forma é bom, gosto de vir aqui, estou aprendendo muito”. (E5P)

Freire (1996) salienta que a relação crítica sobre a prática é fundamental, pois o ato educativo implica criar possibilidades para produzir e construir conhecimento. Quando a petição é devolvida para o aluno a fim de que ele refaça corretamente, o advogado orientador conduz o discente a pensar corretamente. Entendemos que para a formação de qualquer profissional é fundamental a reflexão crítica sobre a prática e, nesse sentido, Freire (1996, p. 39) aponta: “[...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Arroyo (2009) ressalta que é na prática que se reconhecem os sujeitos. Para o autor, é fundamental o contato com a realidade, pois nem sempre durante a formação acadêmica se problematiza o cotidiano. Afirma que os mestres [e eu acrescento também os alunos] “no seu cotidiano cultivam, plantam, cuidam, fazem a colheita do seu cultivo, de sua cultura. Na organização seriada, gradeada, nos restritos espaços da turma, da disciplina de cada quintal não há como trocar essas colheitas”. (op.; cit, 2009, p. 236)

Portanto, para que as “colheitas” sejam trocadas e cultivadas a fim de gerarem bons frutos faz-se necessário discutir entre aqueles que plantam [os alunos e professores] a melhor solução encontrada, as dúvidas e os acertos que se deparam durante o processo.

Masetto (2005a, p. 104) também nos oferece uma contribuição no que se refere à prática. O autor aponta que “[...] em contato com a realidade profissional, os alunos sentem-se profundamente interessados em estudar e resolver problemas, em pesquisar e buscar saídas para as questões que se apresentam em seu trabalho. Sentem-se adultos, responsáveis, curiosos, satisfeitos com os resultados obtidos [...]”.

Podemos perceber também a relação existente entre educação formal e educação não formal. O Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) realiza a educação não formal por todos os motivos abordados quando discutimos anteriormente esse tipo de educação, porém ela está atrelada à educação formal uma vez que os conteúdos aprendidos em sala de aula formal e mesmo sob orientação dos professores do núcleo são essenciais para o trabalho que realizam.

Alguns estagiários das duas universidades utilizaram a expressão “lá na faculdade” ou “aqui no núcleo” como se fossem espaços isolados da universidade. Entendemos que se trata de um espaço educativo institucional não formal que se complementa ao da sala de aula. Os próprios estagiários disseram que no núcleo têm oportunidade de aprofundar conhecimentos aprendidos em sala de aula e que, muitas vezes, aprendem primeiro no núcleo em função da causa que devem analisar para, futuramente, estudarem de maneira formal.

Dessa forma, percebemos o que Gohn (2008) sinaliza a respeito da educação não formal. Ela não substitui em **hipótese alguma** a educação formal, mas a complementa articulando, nesse caso, universidade e comunidade. A educação não formal preocupa-se com a formação integral do ser humano uma vez que considera as experiências individuais, muitas vezes subjugadas na educação formal. A aprendizagem ocorre por meio da prática social, da experiência, da vivência de situações-problema. A esse respeito o estagiário 1P salienta:

“Aqui a gente faz todo trabalho técnico do Direito, isto é, petição inicial, vai ao fórum, verifica todos os processos, faz protocolo, enfim tudo o que aprendemos em sala de aula. É bom porque uma coisa complementa a outra, porque às vezes você vê processo em sala de aula, aquilo parece uma coisa muito absurda e quando você pega o processo e acompanha, você sabe sobre o que está falando, tudo fica mais concreto, mais fácil de entender. Esse é o diferencial do escritório”. (E1P)

O estagiário 3U é enfático ao dizer que está no Núcleo por exigência da universidade.

“Minha maior motivação é passar de ano, me formar e ser aprovado em concurso público para ganhar muito dinheiro.”

Nossa pergunta é: Que cidadania é essa? Seu próprio interesse é o que o leva ao Núcleo? A atividade prática exercida por um ano e meio não o fez pensar de forma diferente? Nossa hipótese é que ele tem clareza que no Núcleo as situações são desafiadoras e que diante do assistido é necessário ter postura, saber ouvir. Na situação real, muitas vezes o assistido manifesta as emoções e saber lidar com elas também é papel do advogado. Esse sujeito relata que procura o professor orientador “minuto a minuto” e que deve aproveitar esse momento, pois depois de formado não terá professor por perto sempre que necessário.

Quanto à **área de atuação**, quatro estagiários da UNINOVE informaram que trabalham na área cível e dois na área penal. Na PUC-SP dois trabalham com a comunidade

com questões que envolvem moradia e 4 na área cível. A área cível compreende ações do Direito Civil, do Direito de Família e de Sucessões, do Direito do Consumidor, do Direito Urbanístico, do Direito Ambiental, do Direito à Saúde, Garantias Constitucionais, entre outras, porém a maioria dos casos que surgem estão relacionados ao Direito de Família envolvendo alimento, divórcio, divisão de bens. Quando perguntamos o que prevalece, os quatro da UNINOVE e os 4 da PUC-SP disseram: **alimento**, que em termos jurídicos refere-se à pensão alimentícia.

Independente da classe social, muitos homens após o divórcio, deixam de prover financeiramente o cônjuge e/ou os filhos que tiveram durante o relacionamento. Esse fato pode ocorrer por vários motivos que no momento não cabe mencionar. O pagamento da pensão alimentícia deve ser acordado judicialmente e após definida, a Lei deve ser cumprida. Caso isso não ocorra, o artigo 244 do Código Penal esclarece:

Art. 244 - Deixar, sem justa causa, de prover a subsistência do cônjuge, ou de filho menor de 18 anos ou inapto para o trabalho ou de ascendente inválido ou valetudinário, não lhes proporcionando os recursos necessários ou faltando ao pagamento de pensão alimentícia judicialmente acordada, fixada ou majorada; deixar, sem justa causa, de socorrer descendente ou ascendente gravemente enfermo:

Pena - Detenção de 1 (um) ano a 4 (quatro) anos e multa, de uma a dez vezes o maior salário-mínimo vigente no País.

Parágrafo único. Nas mesmas penas incide quem, sendo solvente, frustra ou ilide, de qualquer modo, inclusive por abandono injustificado de emprego ou função, o pagamento de pensão alimentícia judicialmente acordada, fixada ou majorada.

Esse pagamento não cessa quando o filho atinge a maioridade. O Superior Tribunal de Justiça (STJ) definiu que um filho que completa 18 anos não perde automaticamente o direito de receber pensão alimentícia dos pais. Segundo uma súmula aprovada no dia 18 de agosto de 2008, o cancelamento do benefício dependerá de decisão da Justiça.

A regra garante o direito de o jovem requerer a manutenção do pagamento, caso não possa sustentar a si mesmo. Até hoje, o entendimento mais comum era o de que a pensão cessava automaticamente a partir do momento em que o filho completasse 18 anos de idade. O cancelamento de pensão alimentícia de filho que atingiu a maioridade está sujeito à decisão judicial. Um filho continuará dependendo do pai por diversas razões, a saber: estudo, trabalho e doença.

Quanto ao Direito penal os casos que surgem são sobre uso ou tráfico de entorpecentes envolvendo adolescentes. O estagiário 4U relata o seguinte:

“atendemos mães angustiadas que têm filhos nas mãos de traficantes. Muitos jovens relatam que venderam drogas para conseguir dinheiro e não conseguem sair, os traficantes não deixam”. (E4U)

Essa situação mostra que a desigualdade social no Brasil leva muitas crianças e adolescentes a conviverem diariamente no mundo do tráfico. Em muitos casos o jovem sente necessidade de possuir bens de consumo dos quais é privado e a forma mais fácil que encontra para ser reconhecido como os demais de sua idade é por meio do tráfico.

O tráfico de drogas é considerado crime, porém segundo Porto e Reis (2008) o emprego do Direito Penal como único instrumento de combate ou enfrentamento é ineficiente, dada a sua extensão. Esse tipo de crime ocorre, principalmente, nas favelas ou nos morros, locais onde o Estado está ausente, apenas se fazendo presente, quando exerce o seu papel de poder de polícia. Dessa forma, abandonados pelo poder público, esses locais são dominados pelos traficantes que, usando a intimidação e a violência, aliciam suas maiores vítimas: as crianças e os adolescentes.

Visto isso, entendemos porque os estagiários da UNINOVE, ao serem questionados se **o trabalho no NPJ envolve outros profissionais**, foram unânimes em sugerir um trabalho multidisciplinar que contasse, principalmente, com assistente social e com psicólogo. O ser humano não pode ser visto de forma fragmentada, ele é biopsicossocial, isto é, têm necessidades biológicas, psicológicas e sociais, portanto uma única área de conhecimento não dá conta de responder.

É importante para a formação desse futuro advogado que ele reflita de que forma os fatores sociais, culturais e psicológicos determinam a formação do homem e como devem ser analisados para que possa entender as questões jurídicas. O currículo do curso de Direito contempla as disciplinas Psicologia e Sociologia Jurídica, mas presenciar a situação real é totalmente diferente e, em muitos casos, desafiador. O assistente social e o psicólogo poderiam respaldar o estagiário de Direito possibilitando que este tenha uma melhor escuta e maior entendimento do caso.

Talvez em muitas situações a conversa inicial com o assistido tenha de ser com um desses profissionais e/ou com os dois. Dessa forma, depois de ouvidos e com a angústia

minimizada, os assistidos poderão entender melhor as orientações dadas pelos estagiários sobre as questões jurídicas que o levaram a procurar o NPJ. As falas dos 6 estagiários sinalizam essa necessidade:

“Às vezes sinto falta de um psicólogo, a pessoa começa a chorar e não sei o que fazer.” (E1U)

“Poderíamos contar com outros profissionais, como psicólogo.” (E2U)

“O trabalho deveria ser multidisciplinar, são várias as dimensões do ser humano.” (E3U)

“Seria bom se tivesse assistente social e psicólogo, eles nos ajudariam em muitas situações de conflito”. (E4U)

“Muitas vezes o problema não é apenas de ordem jurídica então seria bom contar com um psicólogo e um assistente social.” (E5U)

“Às vezes sinto falta de um psicólogo, encontramos situações muito complicadas.” (E6U)

Esses dados revelam uma prioridade que poderia ser sanada na universidade uma vez que o Centro de Formação de Psicólogos (CFP) está instalado no mesmo prédio do núcleo de práticas jurídicas (NPJ), portanto seria possível contar com alunos da Psicologia e/ou profissionais dessa área que trabalham na instituição respaldando os estagiários de Direito e, conseqüentemente, os assistidos. O mesmo poderia ocorrer se os alunos do curso de Ciências Sociais realizassem seus estágios no núcleo. Para estudantes e profissionais de Psicologia, de Ciências Sociais e de Direito o trabalho multidisciplinar só teria a acrescentar na formação e na atuação de cada um.

Nesse sentido, Botomé (1996, p. 171) aponta:

[...] De certa forma, ter que colocar o conhecimento da área que estuda a serviço da formação de profissionais em diferentes campos de atuação profissional obriga o departamento a organizar um trabalho necessariamente multidisciplinar. A interação necessária entre diferentes áreas do conhecimento (que só acontece através de condutas de pesquisadores) para formar profissionais em qualquer campo de atuação é que cria a condição básica para a articulação entre as condutas dos pesquisadores nessas diferentes áreas do conhecimento em que trabalham: os processos de atuação que caracterizam o trabalho e um tipo de profissional na sociedade [...].

Os estagiários da PUC-SP que trabalham nas comunidades ressaltam que atendem várias comunidades e como tem muito trabalho acabam privilegiando aquela que está “explodindo”, ou seja, que acabou de ter um mandato de emissão da posse, pois torna-se necessário fazer alguma coisa para barrar o processo. Eles ficam divididos, com dúvidas, pois envolvem questões jurídicas, sociais e emocionais. O mesmo é dito pelos discentes que trabalham no contencioso.

Em muitas situações faz-se necessário recorrer aos demais profissionais que compõe o “Escritório Modelo” tais como sociólogos e psicólogos. Porém, segundo esses profissionais o trabalho ainda não é consistente. A psicóloga iniciou o trabalho na PUC-SP em março de 2010 e só atende o contencioso. Além disso, ainda não existem reuniões em grupos com os alunos. A socióloga atende apenas as comunidades.

Apesar de ainda não ser um trabalho consistente como a psicóloga e a socióloga apontam, temos de admitir que a presença desses profissionais representa um avanço no que se refere ao trabalho multidisciplinar existente no “Escritório Modelo”. Os profissionais se reúnem para discutir a melhor forma de viabilizar uma integração, onde todos saiam ganhando e ajudam os estagiários nos casos que solicitam intervenção. As falas a seguir expressam o que foi dito:

“O atendimento inicial consiste de 3 etapas: a primeira feita pelo estagiário de direito, depois a ficha é passada para a socióloga que te dá uma visão social do problema. Caso seja necessário, a socióloga encaminha para a psicóloga e por fim ela passa para o advogado”. (E3P)

“A gente não acompanha diretamente todos os profissionais porque temos de atender outros assistidos, mas a gente tem uma ligação muito próxima e temos feedback constante do que está acontecendo, por exemplo, você passa para a psicóloga um assistido, depois do expediente ela vem explicar como proceder. Assim nós adquirimos um conhecimento de diversas áreas”. (E4P)

Esse fato relatado pelo E3P não ocorre em todos os atendimentos, pelo contrário, somente em situações muito conflitantes onde realmente haja necessidade. A psicóloga e a socióloga informaram que seria inviável dar conta de todos os processos do Escritório Modelo. Elas objetivam um trabalho de autonomia dos estagiários para que eles possam fazer uma leitura da situação sem de ter que recorrer a elas todo o momento. O que dificulta esse trabalho é a rotatividade dos estagiários e a ausência de reuniões coletivas.

Uma pesquisa realizada por Marchese (2006, p. 115) aponta que o currículo dos cursos jurídicos no Brasil não tem por tendência fornecer uma formação interdisciplinar. Segundo ele, com exceção da “[...] legislação educacional aconselhando aos cursos a observação da interdisciplinaridade, não há qualquer outro dispositivo que disponibilize condições para a efetiva implantação de um currículo que agregue outros campos de conhecimento [...]”. Assim, segundo o autor, um ensino multidisciplinar não é o foco dos cursos de Direito e sim a transmissão do conhecimento jurídico específico.

Diante desse resultado entendemos porque os alunos, dependendo do caso, se sentem tão perdidos quando estão diante dos assistidos. Faltam, na formação do futuro advogado, disciplinas que oferecem base para que compreendam a complexidade humana. Por esse motivo, o NPJ da UNINOVE poderia contar com sociólogos e/ou assistentes sociais e psicólogos.

Quando perguntamos **quais são as principais dificuldades encontradas no NPJ** cinco estagiários da UNINOVE e quatro da PUC-SP apresentaram razões diferentes, a saber:

“Perceber que a realidade dos usuários não é a mesma que se encontra nas Leis. É muito mais complexa e nem sempre tudo acaba bem”. (E1U)

“O medo de me apresentar, conversar, porque apesar de trabalhar em escritório de advocacia eu nunca tinha atendido uma pessoa e nem feito uma petição. Queria ouvir o problema para orientar corretamente”. (E2U)

“Às vezes de não achar alguma solução para o caso. Me sinto frustrada quando o assistido sai daqui sem ter podido ajudar. É raro mas acontece”. (E4U)

“Falar numa linguagem que o usuário entenda. Temos de decifrar os termos jurídicos senão eles não entendem”. (E5U)

“Falar para um usuário que o problema dela não é jurídico e que ela terá de procurar outro profissional. Eles não entendem isso.” (E6U)

“Dar uma informação ruim para o assistido, porque tem vezes que ele não entende direito e a gente tem que se esforçar mais para explicar, tem que colocar em termos mais práticos e em raros casos têm pessoas que acham que a culpa foi nossa. Não entendem a diferença do Escritório e do judiciário”. (E3P)

“A gente tem que tentar adequar os termos e isso é muito bom porque a gente assimila muito a matéria, tem que realmente entender não simplesmente reproduzir, porque se simplesmente reproduzir o que você lê em livros eles não têm a menor ideia do que está se passando então tem sempre que tentar adaptar seu conhecimento a eles”. (E4P)

“Foi um caso de uma senhora que tinha uma ação de reconhecimento de paternidade e uma ação de pensão do mesmo companheiro, mas ele

sumiu e nunca foi encontrado. Tive de encerrar o caso. Isso é frustrante”. (E5P)

Percebe-se que as falas dos estagiários 1U, 2U, 4U, 6U, 3P, 5P novamente reportam à necessidade que eles têm de uma discussão multidisciplinar. Os casos que a maioria dos assistidos atende no NPJ perpassam questões jurídicas, envolvem questões sociais, econômicas, emocionais que necessitam de uma escuta mais apurada. Os alunos da PUC-SP têm a quem recorrer, porém a explicação a ser dada ao assistido ficará para o próximo atendimento, pois eles apenas poderão procurar os demais profissionais após atendimento a não ser em casos extremos como o apontado a seguir:

“O mais impactante para mim não foi tanto o caso da pessoa mais sim a circunstâncias que a pessoa se encontrava. Era uma moça que sofria de esquizofrenia. Atendê-la como eu atendi por um bom tempo foi uma relação muito complicada, mas não no âmbito jurídico com o que estava acontecendo no processo e sim o trato social. Na área jurídica você tem que defender um ponto de vista e nesse caso eu não sabia se as informações que ela fornecia eram verídicas”. (E6P)

O estagiário ressalta que nesse caso a psicóloga interveio, mas que o assistido, em função do quadro, sempre se alterava, e nem sempre foi possível contar com apoio da profissional, pois ela tinha outros afazeres.

Para encerrar nossas perguntas a respeito do trabalho realizado no NPJ fizemos o seguinte questionamento: **o que você alteraria no NPJ, caso fosse possível?** As respostas dadas por eles foram:

“O espaço físico não comporta nossa demanda. Teríamos de ter um lugar maior”. (E2U)

“Precisa de investimento, de atividade multidisciplinar, que as pessoas saibam que o núcleo existe, nós estamos muito escondidos, em um porão, aqui é o subsolo”. (E3U)

“Acho que o núcleo é ótimo. Eles fazem um trabalho social sério, por isso mesmo precisa ser melhor divulgado”. (E4U)

“Faria um trabalho multidisciplinar. Precisamos de psicólogos e assistentes sociais”. (E5U)

“Atenderia mais gente, a demanda é muito grande, essas pessoas precisam de alguém que os atenda”. (E6U)

“Os projetos devem ser pensados em conjunto tanto com os estudantes, na qualidade de estagiários no Escritório Modelo, com a direção da faculdade e isso não acontece. Essa postura reflete um pouco do descaso da própria direção da faculdade de Direito. Muita coisa é dita para cumprir o protocolo, mas a forma como é feito aqui foge muito do que realmente deveria ser”. (E1P)

“Aumentaria o espaço físico do escritório. Ele não tem uma estrutura adequada para bancar mais estudantes. Com isso resolveram diminuir o tempo de estagio e e mesmo os advogados tem uma rotatividade muito grande porque também não é um lugar para construir carreira”. (E2P)

“Poderia aumentar o número de estudantes estagiários, mas com o espaço que temos é inviável”. (E3P)

“O espaço é pequeno, não comporta mais estagiários. Temos de sair para dar espaço aos outros. Também falta divulgação. Muitos assistidos não conheciam o Escritório”. (E4P)

“Eu faria mais divulgação e aumentaria o espaço. Esse escritório é referência e muita gente não conhece”. (E6P)

Os estagiários 2U, 3U, 6U, 2P, 3P, 4P e 6P relatam que o espaço físico é pequeno para a demanda. Que deveriam estar em um lugar maior para dar conta da população que procura os serviços do núcleo. Os sujeitos 3U, 4U, 4P e 6P apontam a necessidade de o núcleo ser melhor divulgado. Relatam que muitos assistidos conhecem o trabalho por indicação de antigos usuários, o que é bom sinal, mas se houvesse divulgação mais pessoas seriam favorecidas. No caso da PUC-SP os assistidos ficam sabendo, pois são encaminhados pela defensoria Pública.

Os estagiários 3U e 5U reafirmam a necessidade de um trabalho multidisciplinar. Além disso, o estagiário 3U menciona: “é muito confortável nossa posição. Ficamos em uma sala bem ventilada esperando as pessoas virem até nós”. Por isso, ele diz:

“Deveríamos pelo menos uma vez ao mês ir às comunidades carentes fazer tendas e colocar faixas do tipo: Tire suas dúvidas na área do Direito penal, jurídico, civil”.

Esse estagiário também ressalta que o núcleo fica no subsolo do prédio o que dificulta a visualização. Segundo ele, apesar de o prédio possuir uma placa com os dizeres “Núcleo de Práticas Jurídicas”, a população não sabe que trabalho é realizado no local, por isso tem de haver divulgação. O Escritório Modelo da PUC-SP não fica no subsolo, porém segundo os estagiários também precisa de divulgação.

Na realidade, a maioria de nossa população não sabe o que significa apoio jurídico e esse trabalho deveria ser informado aos alunos de todos os cursos das universidades para que a divulgação ocorra. Além disso, um trabalho de informação deveria ser realizado pelos próprios estagiários em comunidades próximas. Entendemos que esse deveria ser o primeiro passo do trabalho do futuro advogado assim que ele ingressa na universidade. Porém, diante desse fato fazemos as seguintes perguntas: Como divulgar se o espaço físico não comporta a demanda atual? Será que é papel da universidade suprir uma demanda que cabe ao Estado?

4.1.2 - Quanto ao processo ensino/aprendizagem

Muitos dados apresentados acima englobam o processo ensino/aprendizagem, porém neste tópico apresentamos novos elementos a esse respeito. Baseado no que foi dito acima, vimos a importância de se fazer reuniões onde o todo seja discutido e não somente as questões jurídicas. Quando perguntamos se **existem reuniões para discutir os casos**, os 6 estagiários da UNINOVE e 4 estagiários da PUC-SP informaram que não são feitas reuniões periódicas onde todos se encontrem para discutirem os atendimentos. Como mencionado anteriormente, eles tiram as dúvidas, de ordem jurídica com os advogados orientadores, assim que aparecem e sempre que necessário, porém, entendemos que compartilhar, em momento comum, as dificuldades, os erros e os acertos torna-se fundamental para o crescimento profissional e pessoal. Apenas os estagiários que trabalham diretamente com as comunidades têm reuniões de equipe com aponta o estagiário 2P:

“A gente faz reunião de equipe semestral obrigatória, mas sempre tem reunião de equipe com todos os advogados, com todos os estagiários que trabalham nos projetos sociais e cada advogado e estagiário expõe a história da sua comunidade, fala qual a situação que ela se encontra no momento. Assim todos, de uma forma ou de outra, têm uma noção ampla do que acontece nas diferentes comunidades”.

Nesse sentido indagamos: Por que, no mesmo espaço, alguns têm reuniões e outros não? O trabalho realizado com as comunidades é mais importante que o trabalho realizado no contencioso? Acreditamos que não. São situações diferentes que proporcionam aprendizagem e que no nosso entendimento deveriam ser compartilhada com todos.

É construtivo que os estagiários tenham um espaço junto com o orientador onde se sintam à vontade, para discutir seu ofício e as possíveis dificuldades vivenciadas no cotidiano.

É importante que todos critiquem e reflitam sobre seu trabalho, para que possam, se necessário, encontrar com ajuda dos colegas e dos advogados orientadores, soluções que os auxiliem no seu dia a dia.

Como vimos, para o corpo discente, os conteúdos aprendidos em sala de aula se tornam significativos com a atuação no núcleo e poderiam ser ainda mais aproveitados caso houvesse discussão e problematização das diferentes situações da realidade vivenciadas pelos colegas. Dessa forma, a experiência e o conhecimento se ampliam. Notamos assim, que para os alunos não basta apenas o ensino por meio da transmissão do conhecimento. O aprendizado só terá sentido e será significativo para o futuro profissional caso ele possa experimentar e refletir diante das diferentes questões sociais. Assim, os estagiários que trabalham diretamente com a comunidade têm maior possibilidade de reflexão.

Nesse sentido, Freire (2010, p. 27) afirma que: “[...] só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas”.

Essas reuniões seriam de grande valia, pois quando perguntamos se **os professores orientadores sugerem atividades pedagógicas extra sala de aula**, os alunos das duas Universidades disseram que vão ao fórum e à Defensoria Pública, além das delegacias no caso dos estagiários do Direito Penal. Essas visitas fazem parte do trabalho dos estagiários e, poder discutir com os colegas as diferentes experiências tornaria o espaço do Núcleo ainda mais enriquecedor.

Os estagiários que trabalham com projetos sociais nas comunidades têm reuniões mensais e semestrais com a socióloga e com o advogado responsável onde são discutidas como agir diante da demanda das comunidades atendidas. Verificamos, portanto, que o trabalho realizado com os discentes no Escritório Modelo segue um padrão ao que se refere ao contencioso e outro ao que se refere aos projetos sociais, isto é, ao atendimento nas comunidades. Entendemos que por se tratar de atividades diferentes a conduta deva ser diferenciada, porém as reuniões seriam de extrema importância para que todos os estagiários possam compreender a diversidade atendida e os procedimentos tomados nas diferentes situações.

Quanto ao **esclarecimento das dúvidas**, todos os entrevistados da PUC_SP e da UNINOVE relataram que procuram os professores orientadores a todo o momento. Depois de

a peça ser elaborada, os advogados orientadores corrigem, assinalam os erros, caso existam, e os alunos devem reformulá-la amparando-se nos livros e na legislação, com uma escrita coerente conforme normas de uma petição. Novamente recorremos a Freire (1996, p. 69) quando assinala que: “[...] Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito”.

A conduta que os professores assumem nos dois núcleos no que se refere à correção remete ao que Masetto (2005b) sugere quanto ao papel do professor universitário. Para o autor, o docente deve ser orientador das atividades, uma pessoa que motive e incentive o desenvolvimento de seus alunos, que aponte os progressos alcançados e que os corrija sempre que necessário.

No que diz respeito **às relações existentes entre alunos e professores**, os estagiários das duas universidades foram unânimes em dizer que é muito boa ou excelente. Esse dado nos faz inferir que essas relações são a mola propulsora para que os alunos continuem trabalhando no NPJ por semestres consecutivos no caso da UNINOVE. Poder compartilhar saberes com um profissional mais experiente sem que este se sinta o “dono da verdade” é o incentivo que todo iniciante busca para melhor compreender seu futuro campo de atuação. A esse respeito os sujeitos revelam:

“É muito bom porque um ajuda o outro. É um trabalho em equipe”. (E1U)

“Muito boa, os professores são nossos amigos. Nos tratam muito bem, sem superioridade”. (E2U)

“Com os professores é excelente, mas com os colegas é muito difícil por serem de culturas diferentes, religiões diferentes, criação diferente”. (E3U)

“É ótima, um ajuda o outro e os professores nos tratam muito bem. Não tem essa de nos tratar diferente porque somos alunos”. (E4U)

“Não tenho problema, me dou bem com todo mundo e os professores são ótimos, nos tratam muito bem”. (E5U)

“Temos uma relação boa, um ajuda o outro. Os próprios professores dizem que temos de nos ajudar. Eles também nos tratam muito bem”. (E6U)

“Até me surpreendi com a proximidade da relação. Isso facilita o meu trabalho, não tenho receio de perguntar”. (E1P)

“Existe uma relação bem próxima mesmo, é uma coisa que eu tinha receio de não ter com um advogado que eu fosse trabalhar um dia e aqui existe muito isso. Eles dizem: Aqui a gente vai construir junto então da uma lida, pensa você sobre tal fato que eu penso aqui, depois a gente conversa e veremos o que vamos fazer juntos”. (E2P)

“Muito boa, até saímos juntos para um happy hour. Eles não nos tratam

diferente, isso ajuda no nosso trabalho”. (E3P)

“É ótima. quinta feira da semana passada teve almoço com os advogados estagiários, sexta-feira saímos com alguns advogados e na quinta que vem já está sendo marcado uma festa de despedida então é um convívio constante uma relação muito próxima”. (E4P)

“Aqui no Escritório somos tratados muito bem, não existe essa de eu sou o advogado, então sei mais. Nós sabemos que estamos aqui para aprender e eles nos explicam o que for necessário no momento da dúvida” (E5P)

“Temos uma relação ótima. Convivemos de igual para igual. Quando é necessário eles indicam o Código e nós temos de correr atrás da situação colocada e depois discutimos”. (E6P).

Essas falas sinalizam o aspecto afetivo contido na relação professor/aluno. Entendemos que essa relação seja central para o processo de construção do conhecimento e para a imagem que o futuro profissional terá de si mesmo. Como já salientamos a aprendizagem não ocorre somente por transmissão de conhecimento, na qual o professor [que detém o saber] ensina quem não sabe [no caso o aluno estagiário]. Esse tipo de ensino denominado “bancário”

por Paulo Freire coloca o aluno em uma posição passiva como se suas vivências e aprendizagens anteriores não fizessem parte dos saberes dos alunos.

As propostas atuais de educação baseadas, principalmente, na concepção sócio-histórica partem do pressuposto de que a aprendizagem ocorre a partir da relação entre os sujeitos e os objetos de conhecimento, mediada por algum agente cultural e que não deve envolver apenas a dimensão cognitiva, mas também a dimensão afetiva. Ao participar, o aluno sente-se como sujeito ativo no processo de aprendizagem e, no caso do NPJ, o professor orientador é visto como principal mediador, mas não o único. Nesse sentido, Mahoney (1993, p. 70-1) afirma:

É a sensibilidade do professor, sua experiência, a sua vivência em cada encontro, a sua atenção genuína, o seu ouvir lúcido, a sua motivação para compreender o outro que serão os guias para decidir o como, o quando, o quanto é possível aproximar-se dessas condições. A função da emoção na ação educativa é a de abrir caminho para a aprendizagem significativa, isto é, aquela aprendizagem que vai ao encontro das necessidades, interesses e problemas reais [...] e que resulta em novos significados transformadores da sua maneira de ser [...] possibilitando a descoberta de novas ideias.

Quando perguntamos **se o trabalho realizado no Núcleo colabora com a formação acadêmica**, 10 dos 12 estagiários entrevistados nas duas universidades disseram que sim, que

o fato de associar teoria e prática é fundamental para conhecer as Leis e saber exatamente onde procurá-las. Além disso, ressaltam que aprendem a lidar com diferentes pessoas, aprendem a ouvir e a entender a diversidade humana.

“Contribui muito, consigo relacionar teoria e prática, além disso, você aprende a se relacionar com a pessoa que está atendendo, como a gente atende pessoas carentes, não podemos usar termos técnicos, pois eles não entendem”. (E1U)

“Colabora muito porque até mesmo antes de entrar na faculdade eu via processos no escritório onde trabalho, mas não entendia nada até chegar no núcleo. Lá não posso fazer uma petição e aqui eu tive contato direto, aprendi como que faz um protocolo, a dar entrada em uma ação, como se faz uma petição, todos os procedimentos, aqui eu tive contato direto com o processo”. (E2U)

“Aqui a gente se depara com coisas que em um escritório você não consegue se deparar, aqui é a realidade, você se depara com cada problema! É um aprendizado. Isso para mim é muito gratificante, é uma lição de vida”. (E4U)

“Estou aqui há seis meses, mas já entendi o processo, nada como estar diante do assistido”. (E5U)

“Bastante porque na faculdade você tem muita teoria, não tem aquele caso prático, você aprende muito código, mas não articula com a prática, aqui

você vive mais com o cotidiano, você vê, você escuta, monta a peça, que é muito difícil no Direito, o trabalho aqui me ajudou demais nesse sentido, porque antes eu não sabia nada, hoje eu sei por onde começar uma petição. Aqui você tem o convívio com o assistido, tenho noção de uma realidade que parecia distante de mim”. (E6U)

“Eu acredito que sim, esse é nosso objetivo, mas eu, particularmente, acho que ainda tem um caminho muito longo a percorrer. Eu sinto muito mais que eu aprendo com eles – assistidos - do que eu ensino alguma coisa, mas é óbvio que minha relação com eles é no sentido sempre de educação popular e também falando assim parece que a gente que vai lá ensinar tudo para eles, mas na verdade tem muita gente ali que tem muito mais sentimento que a gente é impressionante é até preconceituoso o meu comentário, mas você vê que tem gente ali muito articulada e é a necessidade deles que os leva a buscarem solução”. (E1P)

“A gente ouve coisa que no 9º semestre de faculdade nunca ouvi. Assim tenho de entender a demanda deles e procurar relacionar com o Código para poder ajudá-los”. (E2P)

“Aqui você trabalha como um advogado mesmo sendo um estagiário porque os advogados posteriormente vão corrigir suas peças, e não refazer em cima, eles corrigem e com o tempo a gente vai aprendendo a fazer do jeito certo”. (E3P)

“Em escritório comum não existe essa abertura, essa possibilidade de realizar uma peça sozinho. Aqui a gente faz com constante supervisão, é assim que aprendemos”. (E4P)

“Nossa, se colabora. Tudo que ouço na faculdade ponho em prática aqui. Tem coisa que aprendo antes aqui e tem coisa que nunca ouvi na faculdade”. (E5P)

Novamente percebemos a questão relacionada à teoria e à prática. Os sujeitos entrevistados deixam claro que para entender os conceitos do Direito é importante vivenciar a prática com contato direto com o assistido. Em uma prática simulada, eles não aprendem a escutar e perceber nas entrelinhas o que está implícito na fala dos assistidos. Além disso, precisam aprender a usar uma linguagem que seja acessível ao nível social e cultural dessas pessoas para que eles possam entender os procedimentos a serem tomados. Portanto, trata-se de um trabalho onde múltiplas aprendizagens ocorrem por isso consideram o trabalho no NPI relevante para a formação acadêmica.

Notamos um dado interessante nas falas do E6U e do E5P. O E6U diz: “na faculdade você tem muita teoria” e o E5P diz: “Tudo que ouço na faculdade ponho em prática aqui”. Para eles, é como se o núcleo não fizesse parte da universidade. Quanto a isso, recorremos a Masetto (2005a) que utiliza o conceito “aula universitária”. Para ele, essa aula deve transcender o espaço da sala de aula da Universidade, ou seja, se o objetivo for atingido, os espaços podem ser múltiplos. Nesse sentido, ressalta:

[...] Assim, tão importante quanto a sala de aula, onde se ministram aulas teóricas na universidade, e os laboratórios, onde se realizam as aulas práticas, são os demais locais onde, por exemplo, se realizam as atividades profissionais daquele estudante: empresas, fábricas, escolas, posto de saúde, hospital, fórum, escritórios de advocacia, [...] congressos, seminários, simpósios nacionais e internacionais. (MASETTO, 2005a, p. 89)

Para o autor, esses diferentes espaços são mais motivadores para os discentes e instigantes para o docente, uma vez que abarca a realidade profissional de ambos e facilitam a relação teoria e prática. Além disso, “[...] exigem inter-relação de disciplinas e especialidades, desenvolvimento de competências e habilidades profissionais, bem como atitudes de ética, política e cidadania [...]”. (op.;cit, 2005a, p. 90)

Diante do exposto, pudemos notar que para os alunos o trabalho no núcleo é fundamental para sua formação como advogado, porém, como veremos a seguir falta

contemplar o que Masetto salienta quanto à participação em congressos, seminários e simpósios. Quando perguntamos aos estagiários da UNINOVE e da PUC-SP **se eles divulgam os resultados obtidos em revistas acadêmicas e/ou congressos, se escrevem artigos junto com os professores ou se apresentam trabalhos** referentes aos diferentes casos que atendem no NPJ, todos disseram que **não**.

Ressaltamos que as pesquisas realizadas durante o curso de Direito e no decorrer do estágio são fundamentais para a formação do futuro advogado, porém entendemos que também deveriam ser realizadas pesquisas referentes aos dados obtidos no trabalho de campo que os discentes obtêm durante sua estada no Núcleo.

Esses resultados poderiam ser divulgados, junto com os professores orientadores para que ambas as universidades mostres à sociedade e à própria comunidade científica qual o trabalho realizado no NPJs. Afinal, essa é a proposta da extensão, isto é, uma via de mão dupla. Será por meio dos dados dessas pesquisas que a universidades poderão, se necessário, efetivar mudanças em seus projetos iniciais.

4.1.3 - Quanto à relevância social e acadêmica desse trabalho

Fizemos três perguntas aos estagiários no que se refere à relevância social do trabalho realizado, a saber: 1- O que significa para você trabalhar em um projeto social? 2. Como você se sente com os resultados obtidos? 3. O que os usuários relatam quando conseguem atendimento e quando ganham uma causa?

Quanto a primeira pergunta, isto é, **o que significa para você trabalhar em um Projeto Social**, 10 dos 12 estagiários responderam que aprendem muito, que se deram conta das dificuldades que as pessoas enfrentam no cotidiano e, com isso, puderam perceber a importância de seu trabalho no Núcleo. Apresentamos as falas referentes a esse questionamento:

“Eu acho que a chance que a gente tem de ajudar quem precisa, de enxergar o próximo e não fazer de conta que a gente não enxerga essas pessoas, elas existem, elas precisam de ajuda, de atenção, tem muita gente que vem aqui para desabafar, elas contam o caso delas, elas precisam desabafar, às vezes me sinto no papel de psicólogo. Acho muito gratificante porque a gente está podendo ajudar aqueles que muitas vezes são deixados de lado”. (E1U)

“É muito bom, as pessoas que vem aqui não têm condições de pagar um advogado particular, porque é caro e aqui eles têm essa oportunidade de lutar pelas causas deles e tem os professores que trabalham com muita atenção, não é porque é uma justiça gratuita que eles trabalham de forma diferente é

como se tivesse pegando uma causa particular, são todos tratados do mesmo jeito”. (E2U)

“É maravilhoso. A gente atende pessoas que não têm possibilidade financeira para ser devidamente atendida em outros escritórios, isso aqui é uma coisa necessária e eu pretendo inclusive depois de formado, depois de passar no exame da OAB continuar exercendo alguma atividade sem fins lucrativos, algum ato de trabalho desinteressado, isso eu pretendo porque eu já faço isso desde os 18 anos”. (E5U)

“É muito bom eu me sinto feliz em poder fazer algo por alguém, isso é muito gratificante. Você vê que a pessoa não tem condições de procurar um advogado fora e é tão gostoso ajudar as pessoas”. (E6U)

“Eu acho acima de tudo necessário a experiência que eu tive e acho que todo mundo da faculdade de Direito deveria ter no mínimo dois meses de trabalho aqui porque todo mundo que vai trabalhar com Direito deveria ter um pouco de noção das demandas sociais, porque são muitas, tanto é que a gente não consegue dar conta”. (E1P)

“É maravilhoso. O que a gente faz aqui é pouco, mas muito significativo. Conquistar um terreno para a comunidade é pouco porque eles estão lá, mas a água não chega, o lixo não chega, é um problema, a criança vai estudar em uma creche muito longe, não vai chegar meio de transporte ali, então a gente tem que lutar, é um trabalho muito difícil”. (E2P)

“É gratificante, a gente tem uma atuação muito grande com pessoas muito desprovidas de tudo, não só dinheiro, mas educação, conhecimento e que muitas vezes acabam sendo prejudicadas na vida por essa “ignorância”. A gente atua muito ajudando essas pessoas, em todos os âmbitos, não somente no âmbito jurídico, mas também no social e no psicológico”. (E3P)

“Eu adoro, sempre quis isso, por isso procurei o Escritório Modelo. Depois de formado quero trabalhar também na Defensoria Pública atendendo causas sociais”. (E4P)

“A gente se dá conta do tamanho das dificuldades que as pessoas enfrentam. Para mim tem sido uma lição de vida e um grande aprendizado na área do Direito”. (E6P)

O E3U que trabalha na área penal respondeu que não considera o núcleo um projeto social, pois sob sua ótica para se configurar como tal é necessário estar a par do que acontece na sociedade e na comunidade onde eles vivem para entender porque determinado crime aconteceu. Para esse aluno, o estagiário deveria ir à comunidade, entrar na favela e vivenciar os problemas. Dessa forma, seria um Projeto Social.

“Não considero um Projeto Social. Para ser um Projeto é preciso conhecer o que acontece na sociedade para poder entender porque aquele crime aconteceu, entender porque aquela pessoa fez aquilo. A gente deveria estar de frente com a sociedade carente e para isso a gente deveria entrar na favela, na comunidade e pesquisar porque acontecem os crimes. A maioria é originário de lá”. (E3U)

Nessa fala, o estagiário aponta um conhecimento prático, ele propõe uma mudança do modelo atual. Para ele, a universidade é que deve ir à comunidade para que o NPJ se configure como projeto social. O trabalho do núcleo deveria ser complementado com ações desenvolvidas na própria comunidade, muitas pessoas deixam de ter acesso, pois não têm condições financeiras para se locomover até o local.

Porém, para entender o assistido é preciso ter uma escuta específica, enxergá-lo na sua complexidade, estar a par de questões sociológicas, psicológicas e culturais para que esta escuta seja mais apurada. Sem isso, mesmo que existisse um trabalho dentro da comunidade, este poderia não ser eficaz. Além disso, para conhecer uma determinada realidade e entender o porquê de suas mazelas, faz-se necessário refletir e analisar sobre as condições que geram a pobreza e a criminalidade. Esses temas poderiam ser abordados com os alunos em reuniões semanais juntamente com um profissional das ciências sociais e da psicologia.

De toda forma, o discente, ao propor uma mudança de modelo nos faz pensar nas possibilidades reais para que ele ocorra. Sem dúvida, os líderes comunitários seriam nossa porta de entrada para pensarmos e viabilizarmos diferentes ações diretamente na comunidade.

No caso da PUC-SP os casos são discutidos apenas com os estagiários que trabalham diretamente com a comunidade, pois eles costumam ter reuniões. Como vimos, a discussão deveria ocorrer também com os estagiários do contencioso uma vez que eles se deparam com diferentes problemas que não abarcam somente questões jurídicas. Esse é o caminho que o Escritório Modelo visa seguir, mas que ainda está em construção.

Percebemos em algumas falas a questão do ajudar o outro, fazer algo pelo outro, portanto um caráter assistencialista. Talvez esse fato ocorra, pois o próprio estagiário não sabe conceituar o que seja compromisso social, que seu trabalho vai muito além da prestação de serviços. Os discentes ressaltam somente que aprendem e que se sentem bem realizando essa atividade. Em nenhuma fala fica explícito se eles apontam aos assistidos quais são seus direitos e como eles poderão reivindicá-los como cidadãos.

Quando perguntamos o que os assistidos **relatam quando conseguem atendimento e quando ganham uma causa** os estagiários respondem:

“Eles ficam muito felizes, valorizados e reconhecidos porque conseguem resolver os problemas: atendi casos de mães lutando para que os pais

reconheçam o filho, de pessoas necessitando de alimentos para o filho após o divórcio, de idosos precisando pensão após doença dos cônjuges. Todas as causas foram ganhas. Cheguei a ouvir a seguinte frase: Agora me sinto gente, agora sei o que devo fazer para ter os direitos dos meus filhos garantidos”. (E1U)

“Eles saem daqui satisfeitos, pelo menos eles tiveram uma atenção, uma ideia de como vai ser resolvido o problema, porque tem gente que vem aqui e não sabe o que vai acontecer e a gente procura explicar tudo direitinho, procedimentos, que muitas vezes o processo não será rápido, mostramos o caminho que ele deve percorrer e quais são seus direitos, é uma delícia quando você entra com uma ação e dá precedente, a gente liga para eles e conta que o juiz acatou a ação, eles se sentem realizados e nós também. Muitos falam: agora eu encontrei a justiça, agora a justiça vai ser feita, entendeu, porque tem gente que chega aqui desanimada, acha que não tem nenhuma solução e quando conversa com a gente, a gente explica o problema, dá o caminho que pode ser a solução, eles já saem daqui como vitoriosos”. (E2U)

“Eles ficam contentes, se sentem gente, eles se sentem respeitados, isso é gratificante”. (E3U)

“Eles agradecem, é muito gratificante para a gente, porque a gente monta todo processo, a gente estuda o processo minuciosamente, a gente prepara tudo aquilo para eles, e quando vem o retorno não tem preço, é a melhor parte. Nessa hora eles ganham respeito, reconhecimento e começam a entender os seus direitos”. (E5U)

“Satisfação, que bom que vocês resolveram, obrigado, não tenho nem como te agradecer. Você vê a satisfação deles de ter conseguido resolver o problema. Atendi o caso de uma mulher que estava separada há 5 anos e não conseguia fazer o divórcio por falta de dinheiro, então você vê a satisfação dela de ter conseguido tocar a vida pra frente, ter conseguido virar a página, se divorciar e recomeçar a vida com a outra pessoa. Também atendi um avô que lutava pela guarda da neta, porque a mãe da criança, filha dele, era dependente química. Nós conseguimos, ele ficou muito contente e comentou que agora a justiça foi feita, que agora ele sabe que não pode mais perder o direito de criar a neta, isso foi muito gratificante para nós dois”. (E6U)

“Eles se sentem confortáveis e reconhecidos principalmente quando ganhamos uma causa. Uma vez um assistido disse: “Nunca pensei que fosse conseguir”. É bom ouvir isso”. (E1P)

“Existem situações que não têm jeito. Têm causas que são quase impossíveis, aí não tem o que fazer, a gente tenta defender o assistido para que ele tenha dentro do possível a solução mais justa, que não necessariamente seria a vitória mas que não seja tão prejudicial como poderia ser no caso de não ter um bom advogado. A gente tenta resguardar todos os direitos dele para que nenhum seja ferido mas não dá também para a gente ir pro outro lado criar coisas que não existem para tentar prejudicar a outra parte, isso a gente não faz, a gente atua dentro do possível”. (E2P)

“Eles se sentem respeitados com seus direitos garantidos. Saem daqui vitoriosos”. (E3P)

“Os que ganham as causas se sentem bem, outros não, porque existem causas que não têm solução e eles acham que a culpa é nossa e não do judiciário”. (E5P)

Percebemos, portanto, sob a ótica do aluno, que o trabalho realizado pelos NPJs é primordial para os assistidos. Eles se sentem realizados, reconhecidos, satisfeitos, pois aprendem que têm direitos e que devem lutar por eles. Mas o que dizem os próprios assistidos? É por meio de suas falas que faremos a análise referente ao atendimento realizado pelos Núcleos.

4.2 – Assistidos participantes da pesquisa dos NPJs da UNINONE e da PUC-SP

Iniciamos a análise apresentando, no quadro 7, a caracterização dos assistidos do NPJ da UNINOVE e, no quadro 8, a caracterização dos assistidos do Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns” da PUC-SP. São dados referentes a: sexo, idade, naturalidade, estado civil, número de filhos, cor, religião, profissão, salário, nível de escolaridade, Estado e município que reside e trabalha. Caracterizamos como A1U, A2U, A3U, A4U, A5U e A6U, os assistidos que frequentam o NPJ da UNINOVE e como A1P, A2P, A3P, A4P, A5P e A6P, os assistidos que frequentam o NPJ da PUC-SP.

Quadro 8 – Assistidos que frequentam o NPJ da UNINOVE

Dados pessoais	A1U	A2U	A3U	A4U	A5U	A6U
Sexo	masculino	feminino	masculino	masculino	masculino	feminino
Idade	53	32	49	30	32	39
Naturalidade	Piauí	São Paulo	São Paulo	Pernambuco	São paulo	Bahia
Estado civil	separado	solteira	solteiro	casado	divorciado	divorciada
Número de filhos	2 filhos já falecidos	2, um de 13 anos e um de 5 anos	5 filhos, um de 25 anos, um de 22 anos, um de 19 anos e dois de 16 anos	2 filhos, um de 9 anos e um de 1 ano	2 filhos, um com 7 anos e outro com 5 anos	1filho de 12 anos
Cor	negra	branca	negra	branca	branca	negra
Religião	evangélico	evangélica	católico	ateu	evangélico	católico
Profissão	porteiro	cozinheira	ajudante geral	vigilante	zelador	doméstica
Salário	1071,00	510,00	780,00	964,00	1200,00	700,00
Escolaridade	6ª série/7º ano	2º ano do Ensino Médio	7ª série/8º ano	8ª série/9º ano	8ª série/9º ano	2ª série/3º ano
Estado e município que reside	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo
Estado e município onde trabalha	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo
Você recebe auxílio de alguma instituição ou do governo? Qual?	não	não	não	não	não	não
Você é beneficiário						

de algum programa de transferência de renda? Qual?	não	não	não	não	não	não
---	-----	-----	-----	-----	-----	-----

Quadro 9 - Assistidos que frequentam o NPJ da PUC-SP

Dados pessoais	A1P	A2P	A3P	A4P	A5P	A6P
Sexo	masculino	feminino	masculino	masculino	masculino	feminino
Idade	62	30	50	38	28	35
Naturalidade	Minas Gerais	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	Ceará
Estado civil	solteiro	divorciado	divorciado	solteiro	solteiro	casada
Número de filhos	1 filho de 11 anos	3 filhos, um de 14, um de 12 e um de 7 anos	3 filhos, um de 25, um de 23 e um de 11 anos	1 filho de 16 anos	Dois filhos, um de dois anos e um de 8 anos	Uma filha de 11 anos
Cor	branca	negra	branca	negra	branca	negra
Religião	católica	evangélica	evangélica	católica	católico	evangélica
Profissão	cabeleireiro	merendeira	carroceiro	microempresário	Assistente de logística	doméstica
Salário	1500,00	570,00	desempregado	Não revelou	1000,00	750,00
Escolaridade	Ensino médio	6ª série/7º ano	6ª série/7º ano	Ensino médio	Ensino médio	Ensino Médio
Estado e município que reside	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo
Estado e município onde trabalha	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	Osasco	São Paulo
Você recebe auxílio de alguma instituição ou do governo? Qual?	não	não	não	não	não	não
Você é beneficiário de algum programa de transferência de renda? Qual?	não	não	não	não	não	não

Os quadros 7 e 8 apontam um número maior de assistidos do sexo masculino, porém em pesquisa realizada com os atendentes dos NPJs das duas universidades constatamos que são as mulheres quem mais procuram o NPJ. Este fato pode estar associado à natureza da

causa de maior demanda dos Núcleos uma vez que dos oito homens, quatro procuraram os NPJs para regularizar a pensão alimentícia dos filhos. O assistido 6P que é mulher também recorre ao Núcleo a fim solicitar o valor da pensão que não é pago corretamente pelo pai da filha dela. Esse fato explica o número maior de mulheres. Elas dão início ao processo e o ex-marido deve procurar o Núcleo para regularizar a situação.

Oito assistidos são naturais da região Sudeste, sendo cinco de São Paulo e 1 de Minas Gerais; quatro são naturais da região Nordeste, sendo 1 do Piauí, 1 de Pernambuco, 1 do Ceará e um da Bahia. Esses assistidos relatam que vieram para São Paulo em busca de uma vida melhor, principalmente emprego. Apenas dois são casados, os demais solteiros ou divorciados, todos têm filhos. As idades variam de 28 a 53 anos. Com exceção do A5P que trabalha em Osasco (município de São Paulo), os demais trabalham e moram em São Paulo.

Quanto à escolaridade, apenas quatro possuem ensino médio completo. Interessante notar que a maioria dos assistidos que não terminaram o ensino fundamental II, ou seja, não concluíram a 8ª série/9º ano, possuem salários inferiores a 1000,00. As exceções são o A1U que estudou até a 6ª série e ganha acima de desse valor e o A6P que concluiu o Ensino Médio e recebe 750,00.

4.2.1- Quanto ao atendimento realizado nos NPJs da UNINOVE e da PUC-SP sob a ótica dos assistidos

As entrevistas realizadas com os usuários dos NPJs da UNINOVE e da PUC-SP referem-se ao atendimento realizado por esses núcleos. É por meio das respostas dos usuários que podemos analisar se os Núcleos de Práticas Jurídicas configuram-se como atividade de compromisso social ou como atividade de responsabilidade social das universidades segundo nosso entendimento dos termos. Iniciamos nossa entrevista perguntando aos assistidos **qual o motivo que os levou a procurar um advogado**. Obtivemos as seguintes respostas:

“Quero a guarda definitiva da minha neta de 13 anos. O pai dela matou minha filha, mãe da garota, e ela está comigo aqui em São Paulo, ela é do Maranhão. Quero tudo certinho para não ter problema com a justiça”. (A1U)

“Eu procurei porque a minha situação com meu marido está difícil. Temos brigado muito, ele me agride e me ameaça e eu quero a separação. Denunciei ele na delegacia da mulher, mas estou com muito medo. (A2U)

“Minha ex-mulher entrou com pedido de pensão alimentícia para os dois filhos de 16 e também para o de 19. quando eu vi, levei um susto. Eu sabia que tinha que pagar para os de 16 anos, mas o outro trabalha e eu não posso”. (A3U)

“Pensão alimentícia. Meu contrato é de boca e eu nunca deixei de pagar. Como vou

casar de novo minha ex-mulher quer que o valor seja descontado do holerite. Estou fazendo tudo numa boa porque não quero prejudicar meus filhos. Já dei entrada no processo, agora é só esperar, não depende de mim”. (A4U)

“Minha ex-mulher procurou aqui para eu pagar a pensão dos meus filhos. Eu já pago, mas ela quer aumento”. (A5U)

“Meu ex-marido sumiu e não paga a pensão do meu filho. Eu ganho pouco e preciso da ajuda dele. Vou entrar com processo para ver se eu consigo”. (A6U)

“Em 2005 entrei no cheque especial porque a situação estava difícil e não paguei. O banco bloqueou minha conta e hoje estou sendo cobrado em quase 50.000,00 reais. Preciso fazer um acordo com o banco, parcelar a dívida e limpar o meu nome no SPC”. (A1P)

“Estou movendo ação contra uma loja porque comprei um tanquinho e em menos de três meses quebrou. A loja não trocou porque passou o prazo e a fábrica também não resolve”. (A2P)

“Minha ex-mulher me colocou na justiça porque não estou pagando a pensão do meu filho de 11 anos. Estou sem trabalhar por motivo de saúde. Tenho hepatite e sinto muita fraqueza. No momento não consigo pagar a pensão, não tenho nem pra mim”. (A3P)

“Em 2006 passei vários cheques para fornecedores. Minha empresa estava muito mal, a dívida foi aumentando e entrei com falência. Fui protestado pelo banco. Há cinco anos tento resolver a situação. Estou pagando aos poucos”. (A4P)

“Pensão alimentícia. Vou começar a recolher para a outra filha. Procurei o advogado porque eu quis, eu sei qual é minha responsabilidade de pai”. (A5P)

“Venho pedir o valor correto da pensão da minha filha. O pai dela paga, mas nunca é o valor estipulado pelo juiz. Venho aqui há onze anos, desde que ela nasceu, mas como ele paga, não consigo fazer ele pagar o correto. Sempre tem uma desculpa, mas não vou desistir”. (A6P)

Podemos perceber que a problemática de todos os assistidos está voltada à área cível, mais precisamente família – alimento, direitos do consumidor e direitos civis. Os assistidos 5U, 3P e 5P e procuraram o NPJ para regularizar a pensão alimentícia de seus filhos. Apontamos anteriormente a Lei que obriga a isso e o porquê de muitos homens deixarem de contribuir. Porém, no caso do A3U, o devedor se encontra desempregado e impossibilitado de pagar a pensão. Nesse caso, ele terá de provar em juízo sua situação, uma vez que os alimentos devem ser pagos mediante o trinômio “necessidade X possibilidade X proporcionalidade”, isto é, faz-se necessário levar em consideração a possibilidade atual do pai em honrar o pagamento. Assim, o advogado terá de entrar com uma Ação Revisional de

Alimentos a fim de provar ao juízo sua impossibilidade, caso contrário será preso. (**fonte: www.jus.com.br**)

O assistido 6P recebe a pensão do pai da filha dela, mas nunca recebeu o valor estipulado pelo juiz. Há 11 anos, desde o nascimento da menina, ela procura o Escritório Modelo para regularizar a situação. O pai da garota é autônomo e comprova retirada mínima, por isso consegue isentar-se do valor total.

Em seguida perguntamos **se eles já haviam procurado advogado anteriormente? Se sim quando e onde**. Dos 12 entrevistados, apenas um da UNINOVE e dois da PUC_SP disseram ter procurado anteriormente. O A1U relatou que foi ao Conselho Tutelar da Lapa, porém exigiram os documentos do pai de sua neta. Ele disse que é impossível conseguir, pois o mesmo encontra-se foragido em função do crime que cometeu. Dessa forma, encaminharam-no aos núcleos das universidades. Ele relata que esteve em outra instituição antes da UNINOVE, mas que foi muito mal recebido. Desanimado procurou a UNINOVE e os trâmites têm corrido normalmente.

O A1P relatou que quando se divorciou procurou o Fórum de Santana e o A2P procurou a Defensoria Pública, mas também foi mal atendida. Dessa vez, entrou em contato com o “Escritório Modelo”, pois não quis correr o risco novamente. Os assistidos que procuraram a Defensoria Pública relataram o péssimo atendimento, a demora e a falta de educação de alguns atendentes e até mesmo de alguns advogados. Esse fato vem ao encontro do que as pesquisas apontam em relação a qualquer atendimento nos demais órgãos públicos, seja na saúde, na educação ou nos transportes.

Demos continuidade perguntando **se eles sabem qual é o trabalho de um advogado**. As respostas foram as seguintes:

“É ele trabalhar para que as coisas saiam bem sucedidas, inclusive para ele porque o prestígio dele vai crescendo mais ainda. Se for o primeiro trabalho dele, se der tudo certo, claro que ele vai virar uma pessoa que todo mundo vai procurar”. (A1U)

“Defender as pessoas”. (A2U)

“Defender a gente”. (A3U)

“Defender e acusar as pessoas”. (A4U)

“Defender as pessoas” (A5U)

“Defender quem precisa de ajuda” (A6U)

“Ele defende as pessoas”. (A1P)

“O advogado defende e acusa as pessoas quando precisa” (A2P)

“Defender as pessoas”.(A3P)

“Defender as pessoas”. (A4P)

“ Defender e acusar as pessoas”. (A5P)

“ Defender as pessoas”. (A6P)

Como vimos, todos os assistidos entrevistados não têm clareza do trabalho de um advogado. Nesse sentido, cabe ressaltar que cabe ao advogado tanto a defesa quanto o aconselhamento dos seus clientes. Enquanto defensores, eles representam uma das partes em litígio em causas penais, cíveis, administrativas ou outras, apresentando provas aos tribunais em favor das posições e interesses dos seus clientes. Como conselheiros, aconselham-nos acerca dos seus direitos e deveres e sugerem determinadas atuações em assuntos da sua vida profissional e pessoal. (**fonte: www.advogados.eu**).

Entendemos que os estagiários e orientadores dos núcleos de práticas jurídicas (NPs) devem atuar não só como defensores de uma determinada causa interpretando as Leis, mas também como conselheiros dos direitos e deveres das pessoas. Dessa forma, eles apontam aos assistidos o que é cidadania, pois no caso do A1U, não basta ele querer a guarda da neta, fato este fundamental na situação em que ela se encontra, mas deve ter consciência dos deveres que deverá assumir com essa jovem tais como propiciar educação, saúde, vestuário, alimentação etc. Quanto a isso, perguntamos **se eles foram orientados a respeito de seus direitos e deveres**. Dos 12 assistidos, os 6 da UNINOVE e os 6 da PUC-SP disseram o seguinte:.

“O advogado que me atendeu disse para eu guardar as notas fiscais de tudo eu que comprar para a minha neta, trazer os documentos direitinho inclusive já está tudo nas mãos dele. Só estava faltando um documento, a certidão de nascimento que eu trouxe hoje. Estava esperando chegar do Maranhão. Agora ele disse que tem de esperar o poder público para eu conseguir a guarda da minha neta. Ele falou que eu tenho que cuidar dela direitinho senão eu não consigo. Eu amo essa menina e ela quer morar comigo”. (A1U)

“Comecei a ser atendida faz pouco tempo, mas a advogada conversou bastante comigo, me acalmou, disse que eu fiz o mais difícil que foi denunciar meu marido na delegacia da mulher. Ela disse tudo que eu tenho que fazer enquanto o divórcio não sai. Desde que eu denunciei ele, nunca mais ele me agrediu, mas eu tenho muito medo, quero o divórcio o mais rápido possível”. (A2U)

“Ele me explicou que tenho que pagar a pensão para não me prejudicar, mas estou desempregado e doente. Ele vai ver o que pode ser feito no meu caso”. (A3U)

“Sei dos meus deveres, tanto é que estou aqui para regularizar. De forma alguma vou prejudicar meus filhos. O advogado me explicou tudo”. (A4U)

“Sim, o advogado disse que eu tenho que pagar a pensão dos meus filhos. Se vai ser aumentado, isso vai ser analisado” (A5U)

“A advogada falou que meu filho tem que receber a pensão. Preciso que meu ex marido venha aqui. Vamos ver se ele vem. Nem eu sei onde ele está”. (A6U)

“Sim, eles me explicaram os procedimentos e tudo o que eu tinha que fazer. Disseram que assim que conseguir arrumar minha situação, eu tenho que pagar direitinho senão vou ser processado de novo”. (A1P)

“No primeiro encontro explicaram tudo, mas ainda vou voltar outras vezes”. (A2P)

“Sim, ele disse que quando eu receber uma intimação que não posso deixar pra lá, mesmo se não puder pagar, porque eu posso ser preso. Como estou desempregado não fui ao fórum no dia que tinha que ir e isso me prejudicou”. (A3P)

“Sim, tudo foi explicado. Fizemos um acordo com o banco e minha dívida diminuiu. Tive de conversar com eles e dar minha palavra que vou honrar os compromissos assumidos. Agora tenho que pagar em dia”. (A4P)

“Eles esclareceram tudo que perguntei e o que não perguntei. Mesmo porque estou aqui porque quero, ninguém me intimou a nada”. (A5P)

“Sim, mas em cada audiência tudo muda, e eles me explicam de novo. Há onze anos que recebo explicações diferentes. Já estou cheia desta situação”. (A6P)

Os casos dos assistidos A1U e A2U retratam a realidade que a mulher ainda enfrenta no que se refere à violência. O primeiro caso aponta as dificuldades que um avô apresenta para obter a guarda da neta depois que sua filha, mãe da garota, foi assassinada pelo marido no Maranhão. A situação desestruturou a família. O assistido tem três netos por parte da filha falecida, porém poderá assumir a guarda de apenas um. Os outros dois continuam morando no Maranhão com a avó materna, ex-esposa de A1U. Assim, os irmãos se separam e a estrutura familiar se desfaz.

O caso do A2U ressalta a angústia que a mulher vive no que se refere à violência doméstica. Segundo Schraiber et al (2002) no Brasil, nos últimos 20 anos, foram criados vários serviços para atendimento à mulher tais como: as delegacias de defesa da mulher, as casas-abrigo e os centros de referência multiprofissionais que enfatizam, principalmente, a violência física e sexual cometida por parceiros e ex-parceiros. No início deste milênio, foram criados os serviços de atenção à violência sexual para a prevenção e profilaxia de doenças sexualmente transmissíveis (DST), de gravidez indesejada e para realização de aborto legal, se necessário.

Os autores relatam que o maior risco de agressão às mulheres ocorre por parte de pessoas próximas, como parceiros e familiares. A violência física na vida adulta exercida pelo parceiro atinge cerca de

e 20% a 50% das mulheres ao redor do mundo ao menos uma vez na vida. No Brasil, os estudos de casos são, basicamente, os denunciados nas delegacias de defesa da mulher.

Esses casos estão relacionados ao tipo de desrespeito que pertencem à esfera de reconhecimento “amor” como menciona Honneth (2007). Apontam os “maus tratos” e a “tortura”. No caso da A2U, esses tipos de desrespeito causaram um rebaixamento pessoal, pois atingiram diretamente sua integridade física impossibilitando-a conduzir o próprio corpo. Ela sofreu todo tipo de humilhação a fim de bloquear o desenvolvimento de sua autonomia e da autoconfiança emocional e corporal, além de causar também vergonha social. Vemos assim que, além da integridade física, sua integridade psíquica também foi abalada.

Nesse sentido, Honneth (2007) aponta que a experiência de desrespeito deve fornecer a base motivacional da luta por reconhecimento, pois a tensão afetiva só poderá ser superada no momento em que os atores sociais estiverem aptos a voltar a ter participação ativamente saudável na sociedade. Assim, os sentimentos de injustiça podem indicar um problema, porém a solução será encontrada a partir do momento que haja uma movimentação política ativa por parte das pessoas para que o sentimento de injustiça possa ter relevância política. Ao se encontrar totalmente humilhada a A2U procurou a delegacia da mulher para denunciar o esposo como forma de lutar por reconhecimento.

Perguntamos aos assistidos **como eles ficaram sabendo do Núcleo**. Os seis entrevistados da PUC-SP relataram que foram encaminhados pela Defensoria Pública. Dissemos anteriormente que esta instituição não atende pessoas que não sejam encaminhadas por esse órgão. Na UNINOVE, os assistidos foram encaminhados pelo Conselho Tutelar (A1U), pela Delegacia da Mulher (A2U) e por colegas que já utilizaram o NPJ.

Ao perguntarmos **se tiveram de esperar muito tempo para serem atendidos**, obtivemos as seguintes respostas:

“Não, na hora que eu cheguei aqui já veio uma pessoa perguntar se eu já tinha sido atendido, e isso é muito bom. Foi tudo tão rápido que até estranhei. A senhora sabe, né. Pobre tá tão acostumado com fila e com falta de respeito que até estranhei a rapidez e a educação dessas pessoas”. (A1U)

“Foi muito rápido. Logo que cheguei fui atendida, a advogada marcou a triagem e no dia marcado eu trouxe os documentos que ela pediu. Ela disse que vai encaminhar meu caso para um tal de “judicário” – leia-se judiciário. (A2U)

“Fui atendido rapidinho. Se o posto de saúde fosse assim tava bom”. (A3U)

“Desde o dia da triagem foi rapidinho. Aqui eles respeitam a gente, não tem que ficar esperando não sei quanto tempo “. (A4U)

“Não, fui atendido bem rápido. O pessoal daqui respeita a gente”. (A5U)

“Não esperei nada. Na semana passada levei meu filho no hospital e esperei três horas para ser atendida. Se fosse grave ele tinha morrido”. (A6U)

“Marcaram o dia e quando cheguei aqui fui atendido rápido. Isso é muito bom”. (A1P)

“Não esperei quase nada. Vim no dia marcado e logo fui atendida. Bem diferente do que aconteceu na Defensoria Pública. (A2P)

“Fui atendido muito rápido. A educação dessas pessoas é muito boa, eles respeitam a gente. Eu sou doente e cada vez que vou ao hospital espero horas. Aqui não foi assim”. (A3P)

“Sempre fui bem atendido e não precisei esperar. Logo fui chamado. Olha que venho aqui há cinco anos e não posso reclamar. Os advogados sempre mudam e o atendimento é sempre o mesmo”. (A4P)

“não esperei para ser atendido, foi rápido. Tem sempre gente para atender todo mundo”. (A5P)

“Hoje eu cheguei uma e meia e são duas e meia e eu não fui atendida. Tem vezes que demora, mas não é sempre assim”. (A6P)

As duas universidades só fazem o primeiro atendimento depois de realizada uma triagem. Na UNINOVE os assistidos são avisados por telegrama em qual data e horário que devem comparecer para serem atendidos. Todos os atendimentos são feitos com horário marcado, cada estagiário atende um caso, por isso não é necessário aguardar por muito tempo. Na PUC-SP o procedimento é parecido. As triagens são realizadas às sextas-feiras. Marca-se dia e horário e, na data estipulada, os assistidos são atendidos por ordem de chegada. Cada estagiário fica responsável por um caso e, se necessário são encaminhados ao advogado.

Os assistidos A3U, A6U e A3P compararam o atendimento recebido no Núcleo com o atendimento recebido pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Apontaram que em hospitais e/ou UBSs esperam muito tempo para serem atendidos. Essas falas remetem à questão do reconhecimento social apontado por Honneth (2007). À medida que a pessoa se sente valorizada socialmente, ela se sente reconhecida e com dignidade. Também apontam a questão da cidadania. As próprias falas apontam para isso.

Em seguida perguntamos **qual a maior dificuldade enfrentada durante todo o processo**. As respostas obtidas foram:

“O problema foi só de correr atrás do Conselho Tutelar porque eu não tinha o conhecimento. Quando cheguei lá nada deu certo, era jogado pra lá, pra cá, até que fui tirar o RG dela no Poupatempo”. Aí começou minha batalha. (A1U)

“Um tormento na minha vida, porque estou sofrendo bastante. Tenho medo do meu marido, não sei do que ele é capaz e tem meus filhos...”. (A2U)

“Problema com a ex-esposa por causa da pensão. Só isso”. (A3U)

“Não enfrentei nenhum problema”. (A4U)

“Não vejo dificuldade”. (A5U)

“Ter que encontrar meu ex-marido para ele dar a pensão do meu filho”. (A6U)

“Não tenho crédito para comprar nada. Dependo da boa vontade de familiares”. (A1P)

“Na Defensoria me jogavam de um canto para outro. A dificuldade maior é lavar a roupa na mão. Preciso trabalhar e isso toma tempo. Chego em casa cansada e às vezes desanima”. (A2P)

“Muita pressão e ameaça da ex-esposa. Minha doença agravou. Eu quero pagar a pensão, mas não tenho dinheiro”. (A3P)

“Não conseguia comprar nada. Até os amigos te olham de outro jeito. Se é que são amigos. No início deste ano consegui reabrir minha empresa, trabalho com decoração, estou muito feliz”. (A4P)

“Nenhum problema”. (A5P)

“Se o pai da minha filha pagasse o estipulado, seria melhor para criar ela, ia ajudar mas e eu não estaria onze anos vindo aqui”. (A6P)

Vimos, portanto, a necessidade da ajuda jurídica responsável para que os casos sejam encaminhados e, se possível, resolvidos. As pessoas sentem-se mal quando tem um de seus direitos ameaçados. O apoio jurídico pautado na informação correta oferece uma certa segurança às pessoas e elas sentem-se mais aliviadas.

Quando perguntamos **se o problema foi encaminhado e/ou resolvido pelos advogados**, os assistidos disseram:

“Já foi encaminhado, mas ainda não foi resolvido, estou esperando a sentença do juiz. Já faz 4 meses que estou esperando”. (A1U)

“Estou aguardando, já entreguei todos os documentos pedidos”. (A2U)

“Já foi encaminhado”.(A3U)

“Estou aguardando a decisão do juiz”. (A4U)

“Estou aqui. Vou fazer o que a justiça mandar”.(A5U)

“Ainda estou esperando”. (A6U)

“Ainda não foi resolvido, mas o advogado encaminhou tudo. Sempre sou convocado para vir aqui conversar”. (A1P)

“Não foi resolvido, mas o advogado disse que entrou em contato com a empresa que fabricou o tanquinho”. (A2P)

“Está em andamento, não sei o que vai dar”. (A3P)

“Já resolvi, estou pagando a dívida parcelada. Agora preciso resolver o problema de um outro documento”. (A4P)

“Foi encaminhado”.(A5P)

“ Encaminhado foi, mas nada muda”. (A6P)

As falas apontam que os assistidos conseguiram ser atendidos e que suas causas estão em andamento, porém eles têm de esperar a morosidade da justiça que, em casos como os de violência, parecem uma eternidade. Quanto a essa morosidade, Lima (2004), Ministro do Superior Tribunal de Justiça, aponta que esse fato deve-se ao excessivo número de processos, a insuficiência de magistrados, de serventuários, de condições materiais, bem como ao excesso de formalismo da legislação processual. Além disso, alerta que o Brasil importou muito de sua legislação dos países europeus sem uma adaptação à realidade brasileira sendo este um dos motivos que reflete diretamente na questão da morosidade da justiça.

Trata-se, portanto, de um problema histórico e que não tem um único culpado. É um problema do sistema como um todo, que envolve vários fatores, a saber: “a falta de vontade e dedicação de alguns magistrados, a ausência da necessária autonomia financeira do Poder Judiciário, a falta de atuação preventiva e consciente de advogados na solução de litígios, além de uma grande reforma legislativa”. (www.uj.com.br)

Continuamos nossa entrevista perguntando **como eles se sentiram ao saber que seriam atendidos e ouvidos**. As respostas foram as seguintes:

“Olha me sinto orgulhoso, honrado e satisfeito. O pior é quando você vai procurar um determinado órgão que você não é bem atendido. Quando você chega em um lugar e é bem atendido se sente prestigiado, honrado, cidadão de verdade”. (A1U)

“Bem, porque aqui a gente é bem tratado, bem atendido, a advogada ouviu tudo que estou passando. Ela me deixou acalmar, me tratou como gente”. (A2U)

“Eu me sinto muito bem. O advogado deixou eu falar sem me interromper. Aqui o atendimento é bom e todos são muito educados”. Saí daqui a primeira vez que vim muito satisfeito”. (A3U)

“Eu me sinto bem, mais seguro e respeitado”. (A4U)

“Eu estou aqui porque me mandaram vir”. (A5U)

“O advogado deu toda a atenção. Me senti muito bem. Falei tudo que ele perguntou e ele me ouviu sem pressa de acabar. Me senti gente”.(A6U)

“Nossa! Me sinto muito bem. Quero fazer um acordo e pagar minha dívida. Estou com o nome sujo e não consigo comprar nada. Quero voltar a ter direito de comprar com crédito”. (A1P)

“Muito bem, fui respeitada e me deram atenção desde o começo”. (A2P)

“Eu me senti aliviado. É bom saber que tem alguém que vai ouvir o seu problema”. (A3P)

“Muito bem, aliviado. Queria reabrir minha empresa e precisava resolver as pendências”. (A4P)

“Me sinto bem”. (A5P)

“Fico contente porque sou ouvida, mas no Brasil tinha que ter mais juiz para julgar os casos” (A6P)

O A2P, na maioria de suas falas, apontou o constrangimento que sentiu no atendimento recebido na Defensoria Pública. Trata-se de um órgão que visa atender pessoas que não podem pagar os honorários de um advogado particular, são pobres e, em função disso, enfrentam outros desafios e buscam ajuda para os problemas que estão enfrentando no momento. A6U também relatou que se sente “gente”. Para Honneth (2007) as pessoas desenvolvem a consciência de que são sujeitos de direito e agem como tal à medida que recebem proteção jurídica contra qualquer tipo de invasão que cerceie a liberdade de ação e que garanta os bens necessários à sobrevivência. Assim, a esfera de reconhecimento jurídico oferece condições para que os indivíduos desenvolvam o autorrespeito.

Em seguida perguntamos se **outros profissionais conversaram com eles, além do advogado**. As respostas foram:

“Não, a moça que fez a triagem e o advogado” .(A1U)

“Não, só a atendente e o advogado”. (A2U)

“Só o estagiário”.(A3U)

“A mocinha que atendeu e o advogado”. (A4U)

“Não”. (A5U)

“Não, só o advogado”. (A6U)

“Fui recebido por um estagiário e depois passaram meu caso para o advogado”. (A1P)

“Quem me recebeu foi uma moça do balcão. Acho que ela é advogada”. (A2P)

“Não, só o atendente e o advogado”. (A3P)

“Conversei com o atendente (estagiário) e com o advogado”. (A4P)

“Não, só o estagiário”. (A5P)

“Primeiro o estagiário, depois passaram meu caso para o advogado”. (A6P)

Na UNINOVE, todos os assistidos são atendidos somente pelos estagiários. As dúvidas que surgem são discutidas com os advogados, porém são os estagiários que conduzem os casos. Fomos informados na PUC-SP que o assistido, ao chegar no “Escritório Modelo” pela primeira vez, necessariamente é atendido pela assistente social, porém não foi isso que eles relataram. Todos disseram que foram atendidos pelo estagiário e, em alguns casos também pelo advogado. Nenhum relatou ter sido atendido por outros profissionais nem mesmo a assistente social. Dois estagiários do “Escritório Modelo” ao mencionarem como é feito o atendimento disseram que ocorre em três etapas, ou seja, primeiro a socióloga atende, depois a psicóloga e depois o advogado. Tanto a psicóloga quanto a socióloga disseram ser impossível, elas atendem somente os casos que realmente exigem intervenção.

Ao perguntamos **o que eles acharam do atendimento recebido** as respostas foram as seguintes:

“Foi ótimo, fui atendido rapidamente, com muita educação, o advogado ouviu tudo que eu tinha para dizer”. (A1U)

“Adorei, a advogada foi muito atenciosa e explicou tudo o que eu tinha que fazer.” (A2U)

“Excelente, não tenho do que reclamar. Minha irmã indicou aqui porque ela precisou resolver um problema e foi muito bem atendida. Estou vendo que ela tem razão”. A3U)

“O atendimento é muito bom, as pessoas são educadas, a sala é confortável, não tem fila de espera. O banheiro está sempre limpo e arrumado”. (A4U)

“Muito bom, respeitoso”.(A 5U)

“Gostei muito, eles me trataram muito bem, não me deixaram esperando e me explicaram tudo que eu tinha que saber”. (A6U)

“Ótimo, eles me ouviram, foram educados, o atendimento foi muito bom. Ninguém deu uma de superior”. (A1P)

“Muito bom, é bom quando as pessoas te ouvem e te dão atenção”. (A2P)

“Excelente. Sempre fui bem recebido e ouvido”. (A3P)

“Muito bom, olha que faz tempo que venho aqui. Nunca fui destrutado, sempre fui respeitado”. (A4P)

“Ótimo. As pessoas são atenciosas e respeitam a gente”. (A5P)

“Acho que está bom, mas poderia ser mais rápido. Já estou esperando há uma hora. Tá certo que não é sempre assim”. (A6P)

Essas falas remetem ao que Honneth (2009) entende por reconhecimento. Para ele, reconhecimento é um processo interno, subjetivo que ocorre à medida que as pessoas conseguem dar sentido às suas ações. Esse fato poderá ocorrer quando elas são esclarecidas sobre seus problemas e quando são respeitadas como pessoas. Segundo as falas dos assistidos, percebemos que os dois NPJs analisados compreendem essas duas ações.

Para concluir nossa entrevista perguntamos **o que eles acham que poderia ser acrescentado e/ou modificado no atendimento do NPJ**. As respostas obtidas foram:

“Nada, o atendimento é excelente e vai ficar melhor se eu conseguir a guarda da minha neta”. (A1U)

“Para mim nada, está muito bom do jeito que está”. (A2U)

“Para mim está bom desse jeito, não precisa mudar nada”. (A3U)

“Está ótimo. Não precisa mudar nada”. (A4U)

“Para mim está bom”. (A5U)

“Olha, eu gostei muito, não precisa mudar nada”. (A6U)

“Para mim está bom desse jeito. Só podia ser mais rápido para resolver”. (A1P)

“Por enquanto está bom. Vamos ver se continua assim” (A2P)

“No momento não precisa mudar nada”. (A3P)

“Acho que poderia ter mais privacidade. O atendimento ocorre nessas baias e acabamos ouvindo o problema do outro, mesmo sem querer. Deveriam atender em salas. Isso só acontece quando conversamos com o advogado”. (A4P)

“Poderia mudar o horário, ser comercial. Só tem atendimento à tarde e isso é ruim, atrapalha no serviço”. (A5P)

“Acho que está muito bom. Para mim não precisa mudar nada”. (A6P)

Apenas o A4P ressaltou que algo deve ser mudado, no caso, a privacidade. Temos de apontar que esse assistido foge dos padrões dos demais. Chamou nossa atenção ao entrevistá-lo. Trata-se de um microempresário da área de decoração, de excelente aparência, muito bem vestido e com ótimo vocabulário. Não se encaixa dentro dos requisitos que o “Escritório Modelo” exige para que seja atendido. Ao ser questionado sobre isso, concordou, porém

informou que em 2006, época que procurou atendimento estava falido, sua empresa devia para muita gente, o banco o protestou e não tinha como obter recursos financeiros para pagar um advogado particular.

Podemos entender se recorrermos ao que Castel (2006) entende por exclusão. Para ele, os excluídos não são apenas os pobres, mas todos aqueles que sofrem com a falta de emprego, que têm sociabilidade restrita, péssimas condições de moradia e que estão expostos a todos os riscos da existência. No caso desse assistido, em 2006, sua empresa faliu e ele não teve possibilidade de arcar com as devidas despesas. Porém, na realidade atual, ele tem como continuar seu processo com um advogado particular. É necessário entender porque isso ainda não ocorreu.

As demais pessoas, principalmente aquelas que foram mal recepcionadas em outros lugares não têm queixas uma vez que nos Núcleos são atendidas sem fila de espera, com hora marcada no caso da UNINOVE e por ordem de chegada, no caso da PUC-SP, com respeito e educação. Infelizmente alguns assistidos apontaram que essa não é a realidade quando necessitam de atendimento em outros órgãos públicos.

Diante do exposto, conclui-se que o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) da UNINOVE configura-se como prática de Responsabilidade Social uma vez que atende somente causas individuais e não conta com serviços de outros profissionais que deem suporte aos estagiários e aos assistidos, portanto, está voltado unicamente à prestação de serviço.

O Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns” da PUC-SP no que se refere às ações individuais, no momento, também se configura como ação de Responsabilidade Social, porém caminha para o Compromisso Social à medida que estuda meios para realizar um trabalho interdisciplinar que atenda tanto os discentes quanto os assistidos. No que se refere às atividades coletivas realizadas pela PUC-SP podemos afirmar que tratam-se de ações de Compromisso Social uma vez que advogados e estagiários estão em contato direto na e com a comunidade ouvindo-os, fazendo-os refletir e instigando-os a ir em busca de soluções para seus problemas.

Apesar das colocações acima quanto às ações individuais, os NPJs das duas universidades impactam a comunidade de maneira positiva, pois o trabalho realizado proporciona o resgate da cidadania dos participantes diferentemente de outros órgãos públicos. Além disso, colaboram para a formação acadêmica dos alunos participantes à

medida que estabelece relação teoria/prática com acompanhamento direto do advogado orientador.

Tanto na PUC-SP quanto na UNINOVE não são realizadas pesquisas pelos estagiários que apontem à comunidade acadêmica e à sociedade os resultados obtidos por meio do trabalho realizado nos NPJs. Entendemos que essas ações devam ser avaliadas pelos docentes e pelos coordenadores dos respectivos núcleos. Esses estudos poderiam ser utilizados como trabalho de conclusão de curso (TCC) e serem apresentados em congressos de iniciação científica que são realizados pelas duas universidades.

CAPÍTULO V – ANÁLISE DOS DADOS REFERENTES AO PROJETO EDUCAÇÃO INTERDISCIPLINAR DE JOVENS E ADULTOS DA PUC-SP E DO PROJETO LER E ESCREVER DA UNINOVE

Neste capítulo, apresentamos os dados e análise referentes às entrevistas realizadas com os estagiários e usuários do Projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos desenvolvido pela PUC-SP e com os estagiários/usuários do Projeto Ler e Escrever desenvolvido pela UNINOVE. Também recorremos a outros autores que não foram discutidos no quadro referencial teórico para fundamentar nossa análise.

5.1 – Educadores Sociais que participam do Projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP

Nesse tópico, no quadro 9, apresentamos os dados pessoais referentes aos educadores sociais que participam do Projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP. São 4 educadores identificados como: EAJA 1, EAJA 2, EAJA 3, EAJA 4. Entrevistamos somente quatro, pois, atualmente, não há mais educadores sociais trabalhando nesse Projeto. A segunda parte da entrevista consta dados referentes ao trabalho de formação de educadores para o EJA realizado pelo Núcleo de trabalho Comunitário (NTC), quanto ao processo ensino/aprendizagem dos alfabetizando e quanto à relevância social e acadêmica desse trabalho. Em seguida faremos a análise das falas dos usuários a fim de entendermos o que o Projeto significa para eles.

Quadro 10 – Educadores Sociais que participam do Projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP.

Dados pessoais	EAJA 1	EAJA 2	EAJA 3	EAJA 4
Sexo	feminino	feminino	feminino	feminino
Idade	28	20	31	26
Naturalidade	São Paulo	São Paulo	Paraíba João Pessoa	Laranjal Paulista
Estado civil	casada	solteira	solteira	solteira
Número de filhos	Não tem	Não tem	2 filhos	Não tem
cor	branca	branca	branca	branca
religião	espírita	evangélica	ateia	ateia
profissão	Educadora social	Educadora social	Educadora social	Educadora social
salário	570,00	570,00	570,00	570,00
Semestre que estuda	3º semestre Pedagogia	3º semestre Pedagogia	3º semestre Pedagogia	8º semestre Pedagogia
Estado e município que reside	São Paulo	São Paulo	Osasco	São Paulo
Estado e município onde trabalha	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo
Cursou outra graduação	Ciência da computação na PUC-SP	não	não	não
Pós-graduação Lato Sensu	Administração na GV	não	não	não
Mestrado	não	não	não	não
Doutorado	não	não	não	não

Conforme observado na análise anterior todas as educadoras sociais também são do sexo feminino e tem entre 20 e 31 anos. Três são naturais de São Paulo e uma de João Pessoa; três são solteiras, uma é casada e apenas uma tem filhos. Apenas uma está concluindo o curso de Pedagogia, as demais cursam o 3º semestre. Todas as educadoras têm de cumprir carga horária de 20h semanais, sendo que às sextas-feiras à tarde têm reunião com o coordenador do projeto. Três educadoras não possuem experiência anterior em alfabetizar jovens e adultos assim como nenhuma tem experiência com crianças nas salas regulares de educação formal.

A educadora 1 antes de iniciar os trabalhos na PUC-SP já possuía experiência em educação de jovens e adultos. Ela relatou que quando estava no terceiro semestre do curso de Pedagogia foi contratada por uma empresa de construção civil para alfabetizar os

funcionários. Juntando as duas experiências, essa educadora trabalha há dois anos com a educação não formal, as demais um ano.

Elas recebem uma bolsa-estágio de 570,00 reais e não trabalham em outros locais. Esse valor não é abatido da mensalidade. Trata-se, portanto, de moças que, economicamente, podem dedicar-se aos estudos universitários e ao projeto uma vez que podem contar com auxílio do marido e/ou dos pais. Observamos o mesmo com os estagiários do “Escritório Modelo”.

Quanto à formação observamos que apenas a educadora 1 cursou outra graduação, Ciência da Computação e concluiu pós-graduação Lato Sensu em Administração na Fundação Getúlio Vargas. Ao ser questionada do por que abandonou essa área para se dedicar-se à educação respondeu:

“Porque eu não estava feliz. Foi uma faculdade que eu iniciei muito nova, tinha apenas 17 anos, fui influenciada pelo meu pai que é dessa área e na época fiz sem pensar. Trabalhei 7 anos em banco na área de sistema, mas eu não gostava. Há dois anos abandonei o banco e comecei a fazer Pedagogia. Estou super feliz hoje”. (EAJA 4)

Essa fala aponta o que pesquisas revelam a respeito de o jovem escolher seu futuro profissional muito cedo. Na maioria das vezes ele não está preparado para essa escolha e o faz por influência de amigos e da família. Muitas vezes abandona o curso, ou somente quando termina se dá conta que não era isso que queria. Alguns, como no caso dessa educadora, trabalham por algum tempo na carreira inicial e depois desistem. Quanto a isso, Whitaker (1997) salienta que a família é quem mais influencia na escolha da carreira. A maneira aberta de os pais se manifestarem sobre a profissão dos filhos tem sido modificada por uma forma carregada de mensagens subliminares de valorização ou de desvalorização de determinadas profissões.

Dessa forma, os pais induzem os filhos a escolherem uma profissão que um dia eles mesmos desejaram, ou os afastam apontando os aspectos negativos, já que eles atuam como profissionais e não gostam do que fazem. A esse respeito, a autora complementa: “Tendências e inclinações pessoais são também conceitos abstratos, e é justo reconhecer que até mesmo elas podem ser condicionadas pela educação familiar”. (WHITAKER, 1997, p. 62).

Demos continuidade à entrevista perguntando **a respeito da formação que as educadoras recebem no NTC**. Obtivemos as seguintes respostas:

“Temos reunião de estudo toda sexta-feira das 13h: 00 às 17h: 00. Além disso, temos de cumprir horário no NTC para fazer o plano de aula, então podemos tirar dúvidas, se surgirem. A formação é ótima, o coordenador conduz muito bem e nos dá dicas de como trabalhar as dificuldades do cotidiano”. (EAJA 1)

“A formação é ótima. Tiramos as dúvidas, discutimos textos de Paulo Freire e outros autores que fundamentam a alfabetização. Encontramos-nos às sextas-feiras à tarde. As dúvidas são discutidas no coletivo e um ajuda o outro”. (EAJA 2)

“Eu sempre digo que o NTC é meu curso de Pedagogia. Eu aprendo aqui o que a faculdade não ensina e não vai ensinar. São situações da prática que, atreladas à teoria, produzem significado”. (EAJA 3)

“É fundamental, pois é o único espaço que temos para discutir sobre alfabetização de jovens e adultos já que não há disciplina de EJA no currículo no curso de Pedagogia. Lemos textos de Paulo Freire uma vez que o projeto segue a filosofia freiriana. São reuniões que acontecem todas as sextas-feiras das 13h: 00 às 17h: 00”. (EAJA 4)

As educadoras foram unânimes em dizer que a formação é excelente e que o NTC é um espaço de muita aprendizagem, pois possibilita a troca de ideias, o compartilhamento de dúvidas, a reflexão sobre o cotidiano. É nesse espaço que as educadoras têm a possibilidade de atrelar teoria e prática e estabelecer relação entre elas. São nas reuniões de formação que elas buscam subsídio teórico sobre alfabetização de jovens e adultos uma vez que o currículo do curso de Pedagogia da PUC-SP não contempla essa disciplina. Quanto a isso, Henriques e Defourny (1996, p. 8) ressaltam que:

São mais de 175 mil professores que ensinam jovens e adultos na modalidade de EJA, ensino fundamental, nos sistemas municipais e estaduais. Desses, a grande maioria nunca recebeu uma formação específica para a função que exercem. Apesar da magnitude do desafio, a educação de jovens e adultos ainda possui pouca expressão nas universidades, seja no ensino – habilitações específicas em EJA –, seja na pesquisa – representa uma porcentagem ínfima até mesmo da pesquisa desenvolvida no campo geral da educação –, seja na extensão – o campo por onde a EJA historicamente entrou no portal da universidade.

Além disso, empresas, ONGs, hospitais e outras instituições contratam pedagogos para alfabetizar jovens e adultos. Trata-se, portanto, de uma disciplina essencial, pois além de ser

necessário estudar métodos de alfabetização específicos para esse público também é preciso entender como agem psicológica e emocionalmente essa parcela da população.

A educação de jovens e adultos (EJA) requer profissionalização específica uma vez que as educadoras estão em contato com um público que tem especificidades próprias. Nesse sentido, a Declaração de Hamburgo, V Confinteia esclarece:

A educação de adultos engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. A educação de adultos inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. (DECLARAÇÃO de HAMDURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, V CONFINTEIA, UNESCO, 1997, p.42).

O inciso VII, do art. 4º, da LDB 9394/96, também aponta a necessidade de uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos. Vê-se, assim, a exigência de uma formação específica para atuar na EJA. Esse artigo refere-se ao dever do Estado com educação escolar pública. Quanto à educação de jovens e adultos o inciso VII deste artigo ressalta que será efetivado mediante a garantia de: “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Entendemos que essa especificidade deva ser discutida independente de termos alunos matriculados em cursos noturnos das escolas formais que oferecem EJA, mas também para os trabalhadores e/ou sujeitos que buscam os espaços não formais para serem alfabetizados. Dessa forma, a formação recebida no NTC torna-se fundamental uma vez que todos os aspectos referentes às características dessa população são discutidos.

As educadoras também deixam claro a qualidade da formação recebida pelo coordenador do projeto. Todas as dúvidas são discutidas e esclarecidas. Além disso, existe muito respeito nessa relação. Como apontamos anteriormente, esse fato é a mola propulsora para que as educadoras deem continuidade ao trabalho.

Em seguida perguntamos **quais são os objetivos ao trabalhar com a EJA**. Três das quatro educadoras relataram que têm como meta alfabetizar jovens e adultos. Observem as falas:

“Eu queria conduzir uma sala, planejar, avaliar os alunos. Para mim isso é um aprendizado. Se eu fosse estagiar numa escola de educação infantil eu não seria tão atuante como sou aqui. Como eu tenho de cumprir parte do estágio obrigatório do curso em alfabetização e letramento eu prefiro aqui já que é válido”. (EAJA 1)

“Minha amiga começou a trabalhar aqui antes de mim. Ela me incentivou eu vim e achei um trabalho diferente. Me identifiquei porque a relação professor aluno é diferente, prefiro trabalhar com adultos do que com crianças”. (EAJA2)

“Me especializar na alfabetização de jovens e adultos. Não quero trabalhar com crianças. Adoro essa faixa de idade”. (EAJA 3)

“Sempre me identifiquei com a EJA. Quando escolhi Pedagogia visava trabalhar com educação de jovens e adultos. Não me vejo numa sala de aula formal, sempre me identifiquei com a educação não formal. Acho que a educação não formal te dá mais possibilidades de criar, não fica presa ao currículo, você fica mais livre”. (EAJA 4)

A educadora 1 salienta que o estágio faz sentido e promove a aprendizagem quando há atuação direta com os alunos. Buscou estagiar em salas de alfabetização de adultos da própria Universidade, uma vez que é necessário estágio obrigatório em turma de alfabetização independente de ser criança ou adulto. Na escola regular não teria possibilidade de atuação direta, pois se trata de estágio de observação e muitas vezes não é permitido que os estagiários participem da preparação das atividades e que mantenham vínculo com os alunos.

A educadora 4 aponta o desejo de trabalhar com a educação não formal, pois esta oferece possibilidade de criar, de não ter de ficar presa a um currículo determinado. Em sua fala está implícita a ideia do respeito ao ritmo do outro e da possibilidade de criar e recriar de acordo com as dificuldades apresentadas pelo grupo. A metodologia utilizada depende das necessidades e interesses dos alunos e parte da experiência de cada um.

Continuamos nossa entrevista perguntando **o que as motiva a trabalhar com jovens e adultos**. As respostas obtidas foram:

“O respeito deles e a vontade que eles têm de aprender. Eles estão lá porque querem, eles se apegam rápido. Ver a evolução deles é muito legal. Você realmente pode mudar a vida de uma pessoa”. (EAJA 1)

“A vontade que eles têm de aprender. Eles buscam na gente tudo aquilo que não conseguiram anteriormente. Eles me respeitam muito apesar da minha pouca idade, mas isso teve de ser conquistado. Eles percebem que eu posso contribuir na formação deles”. (EAJA 2)

“A história de vida deles e da minha família. Minha mãe é analfabeta, meu pai estudou até a 4ª série hoje 5º ano e eu tive uma alfabetização difícil e entrei na faculdade depois de 10 anos de terminar o ensino médio”. (EAJA 3)

“Pensar que tem pessoas que não sabem ler e escrever numa sociedade letrada como a nossa já é um grande motivo. Imagino a dificuldade das pessoas em viver numa cidade como São Paulo sem saber ler e escrever. É um direito que essas pessoas têm e ainda bem que existem instituições fazendo isso”. (EAJA 4)

Podemos perceber pelas falas das educadoras que a motivação em trabalhar com jovens e adultos está voltada para a solidariedade, ou seja, em fazer algo por pessoas que tiveram de trabalhar ainda crianças e não lhes foi dada a chance de estudar. A educadora 3 traz elementos da própria história de vida. Ela vivenciou nas figuras do pai e da mãe as dificuldades enfrentadas pela falta de escolaridade. Além disso, ela teve dificuldades na alfabetização e não pôde contar com a ajuda da família.

Nesse sentido, o envolvimento nesse trabalho é um mergulho na própria subjetividade. Viveu e sentiu na pele as dificuldades que seus alunos enfrentam. Talvez por isso, como veremos adiante, seja tão difícil para ela fazer a relação da história de vida dos alunos com o plano que elabora. Mergulhar na história de vida dos alunos é como mergulhar na própria história e esse fato pode gerar um pouco de angústia.

Em seguida perguntamos **quais são as principais dificuldades enfrentadas para lecionar para jovens e adultos**. As educadoras responderam o seguinte:

“Acho que a principal dificuldade é a questão de a turma ser muito heterogênea. Tenho alunos pré-silábicos e alunos alfabéticos. Preciso preparar quatro aulas em uma, divido a turma com atividades diferentes. Eu trabalho com textos que tem a ver com a realidade deles e a partir desse texto trabalho com cada um deles. A autoestima é outra dificuldade. Qualquer atividade que eles sentem mais dificuldade, eles falam em desistir”. (EAJA 1)

“Quando eles têm uma opinião é difícil mudar. Eles têm uma bagagem muito maior que a minha. Por causa da minha idade teve aluno que brigou comigo. Como que uma professora de 20 anos pode ensinar alguém de 60 anos? (EAJA 2)

“Minha maior dificuldade é trabalhar de forma interdisciplinar. Não consigo juntar o que o aluno traz para a sala com o meu plano. É muito difícil fazer esta articulação e isso me deixa frustrada. A falta de experiência nessa hora pesa”. (EAJA 3)

“De início a falta de experiência. Você acha que sabendo ler e escrever você sabe ensinar, mas é bem diferente, eu tinha dificuldade de transmitir aos alunos aquilo que eu queria, não é fácil como eu imaginava”. (EAJA 4)

As educadoras apontam como dificuldade no trabalho com jovens e adultos a heterogeneidade da sala, o trabalho interdisciplinar, a baixa autoestima dos alunos e a falta de experiência delas como professoras. A falta de experiência é esperada uma vez que são moças que estão iniciando a carreira profissional com um público que tem sua especificidade e, portanto, exige formação específica. Acreditamos que essa falta de experiência dificulta trabalhar com a heterogeneidade da sala e de forma interdisciplinar uma vez que, segundo Arroyo (1996) educar jovens e adultos não implica em repor a escolaridade perdida e que não é suficiente suprir saberes escolares não aprendidos na idade correta. Para o autor:

[...] temos de assumir que não apenas a infância e a adolescência são tempos de formação. A juventude e a vida adulta têm a sua especificidade como tempo de formação. O adulto-educando não pode ser tratado como uma criança grande a quem se dá uma segunda oportunidade de aprender o que não se aprendeu na infância. (ARROYO, 1996, p. 9)

Esses alunos trazem vivências diferentes, valores solidificados, histórias de vida que não podem ser menosprezadas. Articular todas essas experiências não é trabalho fácil. As educadoras sentem dificuldade, porém estão conseguindo superá-las nos encontros de formação semanais onde são discutidas estratégias para que possam vencer esse desafio.

A autoestima é um sentimento desenvolvido ao longo da vida das pessoas e decorrente da qualidade das relações interpessoais a que elas foram expostas. Os jovens e adultos dos quais estamos falando (veremos adiante) não tiveram oportunidade de estudar e sentem-se menosprezados em muitas situações. Muitos ouviram, no decorrer da vida, que não seriam capazes de realizar algo e, quando uma dificuldade maior lhes é atribuída sentem-se incapazes e buscam desistir. Nesse sentido, o trabalho deve estar voltado, como as educadoras expressam, na busca de sentido naquilo que estão fazendo e apontando a todo o momento as pequenas mudanças ocorridas e os pontos conquistados.

5.1.1- Quanto ao processo ensino/aprendizagem

Iniciamos esse bloco perguntando **qual a maior dificuldade enfrentada pelos alfabetizados**. As educadoras responderam o seguinte:

“É engraçado. Varia muito. Alguns adoram matemática, mas só sabem fazer de cabeça e na hora de sistematizar eles não sabem. Os que estão aprendendo a ler têm dificuldade de juntar as sílabas para formar as palavras. Eles também têm dificuldade de interpretar um texto”. (EAJA 1)

“A escrita principalmente. Eles leem mais do que escrevem. Em todo lugar tem algo para ler, mas para escrever é muito difícil”. (EAJA 2)

“Meus alunos têm mais dificuldade para sistematizar as operações. Eles sabem fazer de cabeça”. (EAJA 3)

“Acho que a primeira dificuldade é a de chegar à sala de aula. Eles vêm com um discurso que já passaram da idade para aprender. Outra dificuldade é que são adultos trabalhadores que não tem horário disponível para estudar. São pais e mães que precisam se dedicar à família e a casa. Isso também dificulta. (EAJA 4)

Quanto a este item percebemos que as repostas foram variadas e muitas trouxeram dificuldades que os alfabetizandos encontram relacionadas ao conteúdo. Quanto a isso discutiremos abaixo. Nesse momento, focaremos nossa atenção à fala da educadora 4 que traz um dado importante e que vale a pena ser discutido. Ela ressalta que a maior dificuldade dos alfabetizandos é a de chegar à sala de aula apresentando um discurso que já passaram da idade de aprender. Essa fala nos remete a questões subjetivas que eles trazem. Talvez muitos sintam vergonha por não saberem ler e escrever, por terem sido menosprezados por educadores anteriores e/ou familiares.

Para entendermos o que realmente acontece, Freire (2003) salienta que as relações respeitadas com os educandos podem favorecer na intervenção da realidade a partir do momento que se conhece as condições concretas do contexto em que estão ou estiveram inseridos. Nesse sentido, o autor ressalta: “[...] Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem”. (FREIRE, 2003, p. 79)

Sabemos que essa prática é comum nas educadoras mesmo porque elas são orientadas a esse respeito nas reuniões de formação. Pudemos observar esse fato durante as entrevistas. Todas as educadoras sabem a origem de seus alunos, no que e onde trabalham, além das dificuldades que eles encontram no cotidiano, sejam elas escolares ou pessoais. Entendemos que esse fato favorece a criação do vínculo professor/aluno e, por isso, não encontramos casos de desistência relacionados a esse fator.

A educadora 4 também traz dados referentes ao tempo. Para os alfabetizados o tempo do trabalho é mais importante que o tempo do estudo, pois eles sabem que têm de “ganhar o pão de cada dia”. Ficar sem estudar é possível, mas ficar sem trabalhar não. Por isso, a necessidade de os grupos de alfabetização de adultos levarem em conta o tempo que o aluno jovem e adulto pode disponibilizar para estudar. O tempo do estudo tem de ser compatível com o tempo do trabalho.

Ao perguntarmos **que disciplina eles têm mais facilidade para aprender. A resposta variou.** Vejam a seguir:

“Depende de aluno para aluno. Alguns têm facilidade em matemática, pois a utilizam no cotidiano para comprar o que necessitam. Outros têm mais facilidade em português”. (EAJA1)

“Matemática. Por que eles são trabalhadores, contam o salário, vão ao mercado. Sabem fazer conta de cabeça, às vezes mais rápido do que eu, mas não conseguem sistematizar no papel. Minha aluna que é vendedora ambulante faz conta rapidamente porque trabalha com dinheiro, mas não consegue fazer a mesma conta no papel”. (EAJA 2)

“Cada aluno tem facilidade em disciplinas diferentes. Tem alunos que apresentam dificuldade em matemática, outros em português, outros na leitura e outros somente na escrita”. (EAJA 3)

“Olha essa questão depende de aluno para aluno. Eu tenho alunos que têm muita facilidade em matemática e outros em linguagem. Alguns têm facilidade no discurso oral, outros para escrever, cada um é um. Quando eu trabalhava na construção eles tinham muita facilidade com matemática. Aqui, quando trabalho com receitas, as mulheres fazem cálculo com mais facilidade. Acho que tem a ver com o que eles vivem no cotidiano”. (EAJA 4)

Cada alfabetizado sente dificuldade em uma área e isso tem a ver com a história de vida deles. Aqueles que não sabem ler as palavras impressas sentem mais dificuldade em juntar as letras e em escrever. Digo as palavras impressas, pois segundo Freire (2003) a “leitura do mundo” é feita a todo o momento. Os que sabem ler as palavras impressas encontram mais dificuldade para escrever. Esse fato pode ser explicado, pois vivemos em uma sociedade letrada onde encontramos palavras em todos os lugares, isto é, nas ruas, nos letreiros, nas lojas, nos mercados, nas farmácias etc, portanto, a leitura é, de certa forma, treinada no cotidiano.

Com a escrita não acontece o mesmo. Escreve-se somente quando solicitado, talvez por isso a maior dificuldade em escrever um texto. Além disso, o ser humano aprende a falar e a fazer a “leitura do mundo” antes de escrever e esse processo pode ajudar na aquisição da

leitura. “A leitura da palavra [...] nos remete à leitura anterior do mundo”. (FREIRE, 2003, p. 30)

E por que a matemática para muitos é mais fácil? Por que eles a utilizam no cotidiano. Muitos alfabetizados são autônomos e trabalham com o dinheiro, recebem e dão o troco diariamente. Outros, em suas casas ou no trabalho, fazem compras em diversos locais e aprenderam no dia a dia a usar a matemática. Por isso, a dificuldade apontada em sistematizar uma operação.

Eles fazem cálculos mentais e não conseguem resolver a mesma conta se tiverem de colocar no papel, não entendem a sentença matemática, não conseguem “armar” a conta. Trata-se de um conhecimento já solidificado e quebrar essas amarras para resolver de outra forma é mais difícil. Todas essas experiências devem ser valorizadas pela escola porque foram aprendidas no contexto, mas, como apontam esses casos, aprender a sistematizar uma operação é importante, pois como diz Freire (2003, p. 100) “[...] 1- diminuem as desvantagens na luta pela vida; e 2- ganham um instrumento fundamental para a briga necessária contra as injustiças e as discriminações de que são alvo”.

Continuamos nossa entrevista perguntando **o que mais os motiva a estudar**. Obtivemos as seguintes respostas:

“De mostrar para a família e amigos que são capazes. Sempre quando corrijo as atividades eles querem levar para casa e mostrar para a família. Muitos são motivados pelo emprego. Eles sabem que se tiverem mais instrução conseguem salários melhores. Eles querem se valorizar mais como cidadãos para conseguir emprego melhor. É aprender. Se eles percebem que estão indo à escola e não aprendem eles desistem. A todo momento eu tenho essa preocupação de mostrar a conquista deles, porque eles mesmos às vezes não percebem ou acham pouco”. (EAJA 1)

“Eles se sentem motivados quando percebem que estão aprendendo. Mesmo que seja uma palavra simples. Que a sala é um espaço de aprendizagem. A liberdade, pois quem não sabe ler e escrever não tem segredo, tudo tem de ser feito pelo outro. Além disso, muitos já conseguem pegar um ônibus sozinho”. (EAJA 2)

“Uma profissão futura. Nenhum deles está satisfeito com o que ganha e almejam trabalhar em outros empregos mais valorizados. Muitos querem continuar estudando, entrar em uma universidade, para serem valorizados pelos patrões, amigos e familiares”. (EAJA 3)

“A primeira coisa é ler e escrever para poder ter autonomia para escrever e ler uma carta. Alguns querem o diploma, outros querem prosseguir os estudos, fazer faculdade, outros pretendem abrir o próprio negócio. Independência de fazer coisas que dependem da leitura e da escrita. Já tive relatos da pessoa se sentir inibida, com vergonha de não saber ler e escrever.

Alguns alunos que são zeladores às vezes têm de participar de reunião de condomínio e quando recebem algum papel não sabem o que fazer diante daqueles códigos”. (EAJA 4)

As falas das quatro educadoras remetem à Honneth (2009). Podemos observar que os alfabetizados buscam aprender a ler e a escrever para serem reconhecidos por familiares e amigos, no trabalho, para conseguir empregos melhores e para continuar os estudos. As falas das educadoras apontam que os alfabetizados, na maioria das vezes, sentem vergonha de sua condição. Saber ler e escrever é o passaporte para a dignidade, para o reconhecimento, para a inclusão social e para a cidadania.

Demos continuidade perguntando às educadoras se os alfabetizados **se expressam em aula de aula**. Elas responderam que:

“Depende. Na realidade da minha sala os homens são mais falantes. Como eu sempre levo texto da realidade deles eles se expressam bastante. As mulheres são mais tímidas. Eles têm dificuldade de falar”. (EAJA 1)

“Quando o assunto é da realidade deles, eles se expressam mais. Quando trabalhei escravidão, eles se expressaram pouco, mas quando trabalhei emprego formal e informal, eles falaram muito, pois está mais ligado à vivência deles”. (EAJA 2)

“Nem todos. Tem um que não se expressa”. (EAJA 3)

“Também depende. Tenho alunos tímidos que têm dificuldade em se colocar e tenho alunos que têm muita facilidade com a oralidade. Eles falam que passaram a se expressar melhor quando começaram a estudar”. (EAJA 4)

Sabemos que a timidez pode inibir crianças e adultos para se colocar em público. No caso de adultos que estão se alfabetizando muitos fatores podem influenciar. Talvez o principal seja o medo de errar diante dos outros. Assim, quando o assunto está voltado para a realidade, eles se expressam mais. Eles sabem do que estão falando, se baseiam no conhecimento tácito da realidade em que estão inseridos. Nesse sentido, Freire (2003) ressalta a importância de o professor saber o que os alunos sabem independentemente da escola para que possamos ajudá-los a saber melhor aquilo que já sabem e ajudá-los a saber o que ainda não sabem.

Em seguida perguntamos **quais os procedimentos que ela utilizam para verificar se os conteúdos foram assimilados**. Elas foram unânimes em responder:

“Eles não têm prova no sentido formal. Como eles têm três aulas de português e três de matemática, no final da terceira aula eu dou uma atividade que eu peço para eles fazerem sem perguntar para mim. Eu quero saber o que eles conseguiram apreender para preparar as próximas aulas”. (EAJA 1)

“Atividades diárias na sala e lição de casa”. (EAJA 2)

“Minha avaliação é processual, diária com atividades do cotidiano deles” (EAJA 3)

“Geralmente eu verifico o conhecimento prévio que eles já possuem sobre um determinado assunto que será abordado. A avaliação é contínua e as atividades são elaboradas de acordo com as dificuldades que eles apresentam”. (EAJA 4)

Esses instrumentos são usados apenas como avaliação formativa a fim de analisar os conteúdos que os alunos dão conta de resolver sozinhos. De forma alguma são instrumentos classificatórios, mesmo porque não faz sentido uma vez que nos referimos à educação não formal.

Demos continuidade **perguntando como são propostos os temas a serem trabalhados**. Como a proposta deste ano foi trabalhar com projetos elas responderam:

“Aqui no NTC a gente está trabalhando com projetos. O projeto atual é sobre trabalho. Eu procuro textos que tem a ver com a realidade deles. Ex: história de pessoas no trabalho, direitos trabalhistas etc”. (EAJA 1)

“No início desse ano definimos trabalhar com projetos. O tema é trabalho. Falamos sobre trabalho escravo, sobre trabalho formal e informal, dupla jornada de trabalho da mulher etc”. (EAJA 2)

“Trabalhamos com projetos. Esse ano o tema foi trabalho. Explorei ao máximo tudo que está relacionado ao trabalho deles, principalmente a relação trabalho formal e informal”. (EAJA 3)

“A partir do que eles trazem, da realidade. Na minha turma tem um cozinheiro, zeladores, domésticas, uma cuidadora de idoso. Eu utilizo a profissão deles para fazer as atividades”. (EAJA 4)

Os temas trabalhados são sobre projetos que tem a ver com a realidade dos alfabetizandos. Neste ano o tema foi “trabalho” e tudo o que o envolve. As educadoras discutem as diferentes profissões dos alfabetizandos, utilizam as palavras geradoras para, a partir delas, ensinar a escrever e a ler. Além disso, elas trabalham as demais áreas do conhecimento por meio das falas que vão surgindo. É possível articular o que há de comum e de diferente em cada profissão e como mencionou a educadora 2 foi possível abordar a dupla jornada de trabalho da mulher e as situações a que elas ainda estão expostas.

Em seguida perguntamos **se elas realizam atividades pedagógicas extra sala de aula e quais**. Somente uma educadora teve oportunidade. Vejam as respostas:

“O ano passado a gente conseguiu. Como eu trabalho no Centro Cultural eu preciso pedir autorização. Ano passado a gente foi em uma exposição do próprio Centro Cultural sobre diversidade cultural. Lemos a legenda com eles. No final, os que sabiam escrever fizeram uma redação e os que não sabiam montaram cartazes com fotos. O outro passeio foi no Ibirapuera em uma exposição sobre a cultura do Brasil, das diferentes regiões. Os alunos adoraram, pois eles viram objetos que faziam parte da vida deles enquanto moravam na região de origem. Nessa exposição tinha um banquinho que é de amarrar na cintura para tirar leite de vaca. Um aluno deu uma aula para todo mundo porque ele já tinha usado. Foi muito legal. Um dia também assistimos um filme nacional, que eu não lembro o nome e eles montaram um livro. Eles veem o resultado do trabalho deles”. (EAJA 1)

“Nunca tive oportunidade de levá-los”. (EAJA 2)

“Não, mas eu tenho vontade. A realidade deles impede, muitos não têm dinheiro”. (EAJA 3)

“Apesar de eu achar superinteressante, eu não me organizei para fazer isso. Fica difícil, pois eu dou aula das 19h: 00 às 21h: 00. Mas pretendo fazer, pois na PUC-SP tem a biblioteca, o teatro. Aqui perto temos o Memorial da América Latina e o SESC. Ano que vem vou me organizar para isso”. (EAJA 4)

As educadoras 2, 3 e 4 apontam que gostariam de realizar atividades extra sala de aula, mas o que impede é que muitos não têm horários e nem disponibilidade financeira para isso. Elas teriam de ir no horário da aula e nem sempre é possível uma vez que os encontros são de duas horas e perderiam tempo para se deslocarem. Além disso, dependendo do horário da aula, que varia de turma para turma, seria inviável. Na PUC-SP poderiam utilizar a biblioteca e o Tuca e este fato segunda elas será discutido com o coordenador do NTC.

A educadora 1 por lecionar para funcionários do Centro Cultural no próprio espaço tem mais oportunidade, pois o local proporciona exposições que podem ser visitadas pelos alunos. Ela comentou a alegria de um aluno ao se deparar com um instrumento de seu Estado natal e a forma como ele explicou sua serventia aos colegas e à própria professora.

O Tuca, teatro da PUC-SP, poderia ser explorado nesse sentido. Independente do dia de aula, os alunos poderiam ir por conta própria assistir a uma peça. Para isso, a faculdade teria de disponibilizar os ingressos uma vez que a maioria dos alunos não têm condições de pagar. As educadoras também precisariam assistir à peça para que possam discutir

posteriormente. Veremos a seguir o depoimento de um alfabetizando que nunca entrou em um cinema, teatro ou museu. Portanto, é necessário refletir sobre o assunto.

Continuamos perguntando **como elas utilizam as experiências dos alunos nas aulas.**

As respostas foram:

“Normalmente, é no momento do diálogo. Às vezes na hora eu não tenho ideia e depois eu penso no que eles disseram e programo a aula. Numa aula sobre camelô gerou uma discussão muito boa e então fiz um trabalho sobre emprego formal e informal apontando as vantagens e desvantagens de cada um”. (EAJA 1)

“Sempre tento trazer um texto voltado para a realidade deles. Já trouxe texto falando do camelô, pois tenho aluno camelô, trouxe um sobre as diaristas e sobre a dupla jornada de trabalho da mulher, pois tenho uma aluna que se queixa de não poder ver os filhos por causa do trabalho”. (EAJA 2)

“Pois então. Essa é uma dificuldade que eu tenho. Eles sempre trazem histórias da realidade deles, mas eu não consigo articular”. (EAJA 3)

“Todos os meus alunos são migrantes nordestinos. Quando eles se apresentaram trabalhamos a migração partindo da realidade deles, do por que eles vieram para São Paulo. Depois trago textos e reportagens sobre o assunto. Eles fazem produção de textos em grupos ou individual”. (EAJA 4)

As educadoras 1, 2 e 4 apontam em suas falas que utilizam a trajetória e a experiência dos alunos no cotidiano escolar. A filosofia desse projeto está pautada nas ideias de Paulo Freire e é exatamente isso que ele propõe. Vimos que a educadora 3 tem muita dificuldade em fazer essa relação. A leitura que fazemos está voltada para a subjetividade dessa educadora. Como relatado anteriormente, seus pais são analfabetos e ela também enfrentou problemas com a própria alfabetização. Nossa hipótese é que, ao utilizar as experiências dos alunos, ela reviva situações que foram difíceis para ela e, por isso busque ensinar de outra forma.

Quanto a isso, caberá ao coordenador do projeto orientar essa educadora a respeito de como proceder. Afinal, somos seres humanos e esses fatores não ficam isentos, porém devemos trabalhá-los para não prejudicar nossos alunos. Lembramos que para Paulo Freire (2010) a proposta de alfabetização deve partir sempre do vocabulário do alfabetizando e deve estar interligada à tomada de consciência da sua situação real de vida. Para alfabetizar adultos deve-se partir da bagagem cultural do aprendiz que será conhecida por meio de uma relação dialógica de cumplicidade e de afeto. É necessário que o educador conheça o mundo do educando.

Em seguida perguntamos **se elas utilizam recursos midiáticos diferenciados**. As respostas obtidas foram:

“Na sala do Centro Cultural não tem equipamento. Às vezes, quando é permitido eu uso o espaço do Centro Cultural”. (EAJA 1)

“Utilizo vídeos e músicas que tem a ver com o projeto discutido diariamente” (EAJA 2).

“Não, nenhum” (EAJA 3)

“A minha sala não tem esses recursos. Eu levo meu computador quando há necessidade” (EAJA 4)

Três educadoras não utilizam recursos midiáticos, pois o local onde lecionam não oferece. Quando necessário algumas levam o próprio aparelho. Vivemos na era da informática e entendemos que oferecer esse recurso para pessoas que não têm acesso ao computador seria fundamental. Não é possível ignorar o momento atual onde as tecnologias de informação e de comunicação nos impõe novas formas de comunicação e de relacionamento. Além disso, por meio delas os alunos poderão construir e reconstruir conhecimentos, além de visualizar lugares e objetos que eles desconhecem.

Usar a tecnologia possibilita que os educandos interajam com o conhecimento e que façam leituras diferenciadas a respeito de um dado aspecto da realidade. A esse respeito Haidt (2003, p. 277) comenta:

A relação de ensino é uma relação de comunicação por excelência que visa formar e informar, os instrumentos que possam se encaixar nesta dinâmica têm sempre a possibilidade de servir ao ensino: livro, vídeo, fotografia, computadores e outros são formas de comunicar conhecimentos e, como tais, interessam à educação.

Concordamos com a autora e entendemos que o Projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos oferecida pela PUC_SP poderia contemplar também a inclusão digital. Quem sabe utilizar os laboratórios da própria Universidade?

Ao perguntarmos se **já ocorreu algum fato diferente na sala aula**, as educadoras responderam o seguinte:

“Tenho um aluno que não sabe ler e escrever direito em relação aos outros, mas como ele é o funcionário mais antigo ele deve advertir os demais quando necessário. É uma situação desconfortável. Às vezes eles querem falar o que aconteceu no trabalho e ele não gosta. Preciso fazer que ele entenda que um espaço é diferente do outro”. (AEJA 1)

“Já, foi numa aula de matemática. Eu perguntei para eles: eu tenho tanto de arroz para tantas pessoas. Se eu quiser multiplicar um tanto de arroz para 300 pessoas, como eu faço? Eles disseram que aonde comem 6 comem 300. Que não precisava de conta. Eu não sabia o que fazer diante da insistência deles e mudei de atividade”. (AEJA 2)

“Pode ter ocorrido, mas eu não me lembro de nenhum”. (AEJA 3)

“Tenho uma aluna muito tímida que até chora na sala de aula porque tem muita dificuldade para se expor. Digo a ela que não é obrigado a falar, mas discuto que isso é importante para eles”. (EAJA 4)

As educadoras 1, 2 e 4 relatam situações diferentes e muito interessantes. A educadora 1 relata a história de um aluno que, por ser o mais antigo na empresa deve advertir os demais, porém como ainda não domina a leitura e a escrita como os colegas fica em uma situação constrangedora. Fica claro, nesse momento, como eles se valorizam mais quando passam a ter um domínio melhor da realidade a ponto de achar que poderiam ocupar o lugar do outro. Nesse caso, todos são jardineiros e possuem os conhecimentos necessários para cuidar das plantas do local.

Em seguida perguntamos **que resultados elas podem listar do trabalho realizado**. As educadoras relataram o seguinte:

“Tem um aluno que no começo do ano não sabia escrever nem o nome e não conhecia os números. Agora ele escreve o nome sozinho e conhece a representação gráfica de todos os numerais. Isso é uma conquista. Outra aluna não apresentava resultados com o alfabeto móvel. Agora faço associação de figuras com palavras e funciona muito bem. Recentemente ela escreveu várias palavras com poucos erros ortográficos”. (EAJA 1)

“Eles evoluíram muito no português, na matemática e na vida. Eu tenho uma aluna que a patroa não pagava o salário dela direito. Agora ela sabe seus direitos e sabe que pode conseguir outro emprego porque aprendeu a ler e a escrever. Ela largou o emprego anterior e já está em outro”. (EAJA 2)

“Consegui alfabetizar, o que é muito gostoso. Preciso preparar vários planos de aula porque cada um precisa de algo diferente, isso eu já consigo perceber. Hoje eu aceito mais a realidade deles, antes eu não entendia o motivo do cansaço e do desânimo. Além disso, eu não entendia porque eles não queriam fazer determinada atividade”. (EAJA 3)

“Eles ainda tem a ideia que estudar é só ir à escola. Muitos deles não têm o hábito de fazer lição de casa. Eles acham que estudar é ir para a escola e pronto, não se veem como estudantes no resto do dia”. (EAJA 4)

Percebemos nas falas de todas as educadoras a satisfação que elas sentem em terem conseguido alfabetizar seus alunos. A educadora 2, relata que os alfabetizados evoluíram não só no domínio da leitura e da escrita mas também no domínio da vida a ponto de uma aluna se demitir do emprego que tinha, pois foi capaz de avaliar que estava sendo lesada pela antiga patroa. Como diz Paulo Freire (1987), ela fez uma leitura de mundo, está tomando consciência de sua situação no mundo.

As educadoras 2 e 3 percebem a necessidade de preparar atividades diferentes, pois atualmente conseguem entender que cada alfabetizado tem uma necessidade e aprendem em ritmos diferentes. A educadora 3 avalia, em função da vida que seus alunos levam, que estar em sala de aula, demonstra vontade e garra de “tomar posse” de um direito que foi negado: a educação.

A educadora 4 coloca que os alunos não se veem como estudantes o resto do dia, apenas enquanto estão na escola. É preciso considerar que eles são trabalhadores, pais e mães que dispensam tempo com os filhos, com a casa e com o companheiro (a). A jornada de trabalho deles, principalmente das mulheres é dupla e que, muitas vezes, não estudam em casa, por falta de tempo ou por cansaço.

Para encerrar este bloco perguntamos **que interesses os jovens e adultos manifestam para estudar**. Elas foram unânimes em responder:

“Eles querem almejar emprego melhor e se sentir valorizados pela família e pelos amigos. É isso que eles comentam”. (EAJA 1)

“Eles visam um emprego melhor e, além disso, querem se sentir valorizados pelos outros e pela família”. (EAJA 2)

“Para poder conseguir um emprego melhor e para poder fazer as coisas sozinhos”. (EAJA 3)

“É a busca de um emprego melhor. Todos dizem isso. Eles ganham muito pouco e buscam melhorar o salário em outro emprego”. (EAJA 4)

Todas as educadoras relataram que os jovens e adultos se interessam pelo estudo a fim de conseguir empregos melhores. A maioria recebe menos de 1.000,00 reais, os salários giram em torno de 700,00 reais e com essa quantia eles têm de dar conta de todas as despesas da casa, do vestuário, do lazer (que quase não existe) etc. Nesse sentido, eles almejam estudar para conseguir um emprego melhor em termos salariais. São pessoas que saem cedo e voltam

tarde para casa, disponibilizam pouco tempo para a família e com o salário que recebem tem de dar conta das despesas mensais.

Eles têm consciência que o estudo é a porta para que recebam melhores salários. Com um diploma na mão eles poderão reivindicar isso. Além disso, buscam, por meio do estudo, a valorização dos familiares, dos amigos e das pessoas que os rodeiam. Ao ler e escrever será possível decifrar a placa de um ônibus sem ajuda e preencher documentos quando necessário. Buscam, portanto, além do reconhecimento, a valorização, o respeito, a autonomia, enfim a humanização.

5.1.2- Quanto à relevância social e acadêmica desse trabalho

Iniciamos esse bloco perguntando **o que significa para elas alfabetizar jovens e adultos**. Elas responderam:

“Eu sinto que estou contribuindo um pouquinho para melhorar a situação do nosso país. Mesmo que seja ínfimo, eu me sinto feliz de fazer parte desse movimento”. (EAJA 1)

“Sinto que posso colaborar com a felicidade de pessoas que sofreram tanto na vida. Além disso, é um aprendizado que vou levar comigo. São vivências que jamais serão esquecidas”. (EAJA 2)

“É bom demais. Percebo que estou colaborando e ajudando uma pessoa a resgatar algo que ela nunca teve, a dignidade”. (EAJA 3)

“Bom, na faculdade não tive nenhuma experiência com jovens e adultos. Não tive nenhuma disciplina voltada para isso. Aqui no NTC estou tendo contato com essa realidade. Como pretendo continuar trabalhando com a EJA a formação recebida aqui é fundamental”. (EAJA 4)

As educadoras 1, 2 e 3 ressaltam que trabalhar com jovens e adultos é bom, pois podem contribuir com quem não teve oportunidade de estudar. Observamos que novamente as falas remetem a questão da solidariedade, isto é, elas se sentem felizes em poder colaborar com a educação de quem teve esse direito negado. Essas falas remetem a um ensinamento de Paulo Freire: ensinar exige alegria e esperança. Diz o autor:

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que o professor e aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos a nossa alegria [...] A esperança faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança [...]

Elas ressaltam que fazer parte desse movimento é fundamental para suas vidas enquanto pessoas e enquanto profissionais, mas está implícito em suas falas que a maior alegria será dos adultos que elas conseguem alfabetizar.

Em seguida perguntamos **como elas se sentem com os resultados obtidos. Em unanimidade responderam:**

“É maravilhoso perceber que você foi capaz de ensinar uma pessoa a ler e a escrever e que isso está transformando a vida dela”. (EAJA 1)

“É maravilhoso ver o progresso do aluno e a satisfação deles. Apesar de ser difícil em muitas situações o resultado final é muito gratificante. Eu me emociono a cada conquista deles”. (EAJA 2)

“É uma vitória. Pequenas conquistas dos alunos são vistas como grandes vitórias. A gente aprende com isso porque é uma lição de vida. É emocionante ver como eles chegaram e como eles se encontram no final do ano”. (EAJA 3)

“A gente vibra junto. Tenho duas alunas que fizeram a prova e vão cursar o 6º ano na escola formal. Essa é a ideia, encaminhá-los para a escola formal para que dêem continuidade. Esse trabalho não é tranquilo, já tive muita dificuldade”. (EAJA 4)

Todas vibram com os resultados obtidos. Novamente percebemos que essa alegria é dupla. Ora como representação de algo que são capazes de fazer como educadoras que ainda estão em formação, ora por poder compartilhar a alegria com os alfabetizados. A educadora 4 tem duas alunas que vão realizar a prova para ingressar na escola formal. Realmente trata-se de uma conquista que deve ser festejada.

As educadoras 2 e 4 colocam que encontram dificuldade, mas que o trabalho final rende bons frutos. Essas falas apontam que não basta boa vontade para alfabetizar adultos. Segundo Possani (2007) esse ato envolve mudanças no modo de pensar e de agir e abrange um contexto mais amplo tais como as relações existentes no contexto escolar e a segurança com “o novo” que se apresenta e se busca colocar em prática. Assim, “[...] um novo jeito de ensinar requer do educador conhecimento teórico; não é possível experienciá-lo sem um certo embasamento no campo das disciplinas pedagógicas, bem como de sua área específica de conhecimento”. (POSSANI, 2007, p. 83). Nesse sentido, percebemos a importância da formação que as educadoras recebem no NTC.

Demos continuidade perguntando às educadoras **como e de que forma o trabalho com jovens e adultos colabora na formação acadêmica.** Todas disseram que:

“Tenho uma autonomia maior do que teria em uma escola. Alfabetizar adulto é diferente de alfabetizar criança. Tenho de usar vários métodos e isso me obriga a pesquisar, estudar, tirar dúvidas”. (EAJA 1)

“Nos outros estágios eu era auxiliar de sala. Nunca tinha feito um planejamento e nunca tinha preparado aula. Quando eu for para a escola formal vai ser mais fácil. Além disso, vivencio na prática tudo que estudamos na formação. Isso é bom porque na faculdade não teremos aula de EJA”. (EAJA 2)

“Nossa! muito. Minha iniciação científica foi voltada para a formação do pesquisador na ação educativa. Eu sempre digo que o NTC é a minha Pedagogia. Eu aprendo aqui o que nenhum aluno está aprendendo lá dentro, embora esteja em estágio, mas a bagagem que o NTC dá eu não consigo observar em nenhum outro estágio. Aqui a gente pode criar, recriar, reinventar. Não tem um currículo pronto. Aqui a gente aprende mesmo e quebra a cabeça”. (EAJA 3)

“É fundamental. Depois que eu vim para o NTC, os momentos que a gente tem de reunião, da troca de experiência com outros estagiários, dos textos que a gente estuda, das conversas com o coordenador. Mudou totalmente minha vida acadêmica. Acho que ninguém deveria passar pela PUC sem conhecer esse trabalho”. (EAJA 4)

Novamente as educadoras foram unânimes em dizer que o trabalho é fundamental para a formação acadêmica. Ressaltam, como os estagiários do NPJ e do Ler e Escrever, que a relação teoria e prática é fundante nesse processo. Deixam claro a qualidade da formação que recebem no NTC. Concordamos com Arroyo (1986) quando ele aponta que não se trata de deixar com o professor a responsabilidade do fracasso da educação e dizer que a sua qualificação e treinamento resolveriam os problemas. Trata-se de ressignificar o seu papel e de recuperar a imagem de educador. É fundamental o conhecimento teórico para entender a prática. É fundamental a discussão para entender o cotidiano.

As educadoras 3 e 4 apontam o significado desse trabalho para elas. A primeira ressalta que ninguém aprende na faculdade o que ela está aprendendo no NTC, mesmo porque não terá a disciplina de educação de jovens e adultos no decorrer do curso. A segunda aponta que ninguém deveria passar pela PUC sem essa experiência.

Essas falas denotam a importância da relação teoria e prática e como a educação não formal também complementa a formação acadêmica dos futuros profissionais. Nesse caso específico a educação não formal tem oferecido subsídio para que elas entendam como trabalhar com jovens e adultos que, somados aos conhecimentos de outras disciplinas aprendidas pela educação formal, fornecem a base para atuação em sala de aula.

Continuamos perguntando **qual situação ocorrida com os alunos ou com elas que mais as marcou**. Elas responderam o seguinte:

“Teve um dia que foi bastante emocionante enquanto fazíamos o livro, eles trouxeram histórias voltadas a falta de acesso ao estudo. Da forma como eles foram obrigados pelos pais a largar os estudos, da sensação de verem os amiguinhos irem à escola e eles não. Eu percebo como eles depositam em mim aquilo que eles deveriam ter conquistado anos atrás”. (EAJA 1)

“É ver a evolução dos alunos. Quando vi que uma aluna leu “Zé Ramalho” na letra da música que entreguei fiquei emocionada, pois ela tinha dificuldade de ler “bola”. A situação chata foi não ter sabido o que fazer na atividade do arroz. A falta de experiência pesou nessa hora”. (EAJA 2)

“Um aluno quando começou a escrever e conseguiu escrever a palavra “menino” disse para mim: Professora, a senhora tirou o tampão do meu olho. Isso é gratificante demais”. (EAJA 3)

“Olha, pensando na trajetória de vida deles, já ouvi histórias muito tristes que é difícil não se emocionar. Um aluno que era espancado todo dia pela mãe quando criança e depois veio para São Paulo sem documento e o encarregado fez um documento com um nome qualquer que não era o nome original. Ele me disse que não gosta do nome porque esse não é o nome dele”. (EAJA 4)

As falas das educadoras 1, 2 e 3 remetem à exclusão vivida pelos alunos e o quanto eles buscam reverter essa situação. Apontam novamente o orgulho que eles sentem quando conseguem ler e escrever uma palavra. A educadora 3 comenta a sensação de um alfabetizando quando ele leu a palavra menino. A fala dele aponta que a partir desse momento ele passou a enxergar um mundo diferente, igual ao dos outros cidadãos. Antes era como se ele estivesse cego. O mesmo ocorreu com a aluna da educadora 2 quando conseguiu ler “Zé Ramalho”. Pela fala das educadoras percebemos que os alfabetizados se sentem reconhecidos, fato este fundamental à autoestima dessas pessoas. Não importa o momento da vida e a situação. Cada conquista é uma vitória e esperança que algo pode mudar.

A educadora 4 aponta que um de seus alunos além de ser excluído da escolaridade, sofreu tortura física pela mãe e também perdeu a identidade uma vez que seu nome foi trocado ao ter de fazer um novo documento. A história desse aluno remete às diferentes formas de reconhecimento descritas por Honneth (2007). Quando aponta a violência sofrida pela figura materna, a criança deixa de experimentar a confiança no cuidado paciente e duradouro da mãe e, com isso, ela fica sem condições de desenvolver uma relação positiva consigo mesma e, por consequência, não desenvolve a autoconfiança.

Segundo o autor, sem essa capacidade a criança fica sem condições de desenvolver de forma sadia a sua personalidade. Esse desenvolvimento primário da capacidade de autoconfiança é visto por Honneth como a base das relações sociais entre adultos.

Em seguida perguntamos **o que os alunos relatam no que se refere ao fato de saberem ler e escrever**. As respostas obtidas foram:

“Os que estão aprendendo ficam muito felizes quando conseguem decifrar uma letra na rua. Ex. Uma aluna me perguntou se metrô escreve com m porque ela identificou o m na palavra. Quando disse que sim ela ficou super feliz. Os mais adiantados sonham em conseguir ler um livro inteiro. Eles ficam orgulhosos com eles”. (EAJA 1)

“Eles ficam satisfeitos e orgulhosos. Percebem que podem mudar a vida como a aluna que largou o emprego. Eles ficam mais críticos”. (EAJA 2)

“Eles querem mostrar tudo que sabem para mim e para os familiares. A satisfação fica estampada neles. É como se eles tirassem um véu que cobria o significado das coisas”. (EAJA 3)

“Eles acham ótimo quando conseguem escrever uma carta para os familiares, ler uma revista, comprar algo no mercado. Dá para perceber a satisfação deles quando relatam esse fatos”. (EAJA 4)

Novamente o véu é retirado dos olhos dos alfabetizados. Ao conseguirem escrever uma carta aos familiares é como se o mundo se descortinasse aos seus olhos. Eles sabem que o caminho a trilhar é longo, mas que deram o primeiro passo. A educadora 2 aponta que eles ficam mais críticos. Acreditamos que isso ocorra porque lhes é ensinado a ler as palavras vinculadas ao contexto. Esses alunos estão conseguindo fazer a “leitura de mundo” e se posicionar diante dos fatos do cotidiano.

Para encerrar esse bloco perguntamos **se além das pesquisas realizadas no NTC em momentos de formação se elas fazem ou fizeram outras pesquisas referentes ao assunto e se apresentaram em congressos ou outros eventos**. Elas relataram o seguinte:

“Bastante. Pesquisamos toda a obra de Paulo Freire e de outros autores que estudam a alfabetização e que podemos aplicar, além de atualidade. Não apresentei trabalho em congresso. Mesmo porque na graduação pouco se fala de educação de jovens e adultos. Pedagogia é como se fosse dar aula para criança. Não tenho disciplina voltada a jovens e adultos e nem de educação não formal. Olha, que estou falando da graduação da PUC, mas parecem dois mundos diferentes”. (EAJA1)

“Fiz uma pesquisa sobre o lúdico na alfabetização de jovens e adultos para apresentar em sala. Em congresso não”. (EAJA 2)

“Sim, para poder preparar as aulas, mas não para trabalhos extras. Por enquanto não apresentei trabalho em congresso”. (EAJA 3)

“Pretendo fazer meu TCC sobre esse assunto, mas não fiz outro trabalho referente ao tema e não apresentei em congresso”. (EAJA 4)

As educadoras ressaltam que são muitas as pesquisas que fazem para preparar as aulas, para discutir no grupo de formação, porém nenhuma delas foi instigada a escrever trabalhos baseados na experiência cotidiana para apresentar em congressos e/ou outros eventos. Como salientamos na análise dos demais projetos apresentados nesta tese, esse fato deveria fazer parte do cotidiano dessas educadoras para que a PUC-SP possa mostrar à sociedade e à comunidade acadêmica os resultados obtidos com esse trabalho. As alunas também poderiam ser instigadas a escrever artigos que possam ser publicados em periódicos acadêmicos.

5.2. - Usuários que frequentam o Projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP

Finalizamos nossa análise apresentando, no quadro 10, a caracterização dos 6 usuários do Projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP. Eles são identificados como: UAJA 1, UAJA 2, UAJA 3, UAJA 4, UAJA 5 e UAJA 6. Seguimos a mesma sequência dos Projetos anteriores, ou seja, após a caracterização, apontamos dados relevantes das falas dos alfabetizados no que se refere ao estudo, ao processo ensino/aprendizagem e à família, amigos e sociedade.

Salientamos que alguns alfabetizados apesar de terem concordado em participar ficaram muito inibidos e com medo de não saber responder alguma pergunta. Por esse motivo, algumas respostas se limitaram somente àquilo que foi perguntado apesar de termos conversado com todos anteriormente. Além disso, em algumas perguntas tivemos de utilizar outra linguagem para que eles pudessem entender.

Quadro 11 - Usuários que frequentam o Projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP

Dados pessoais	UAJA 1	UAJA 2	UAJA 3	UAJA 4	UAJA 5	UAJA 6
Sexo	feminino	feminino	feminino	feminino	feminino	masculino
Idade	26	44	32	60	43	43
Naturalidade	Bahia	Bahia	Piauí	Alagoas	Paraíba	Pernambuco
Estado civil	União					

	estável	separada	casada	casada	casada	solteiro
Número de filhos	Um filho de 4 anos	Dois filhos, um de 22 anos e outro de 19	Dois filhos, um de 14 anos e um de 12 anos	Três filhos, um de 35 anos, um de 32 anos e um de 30 anos	Sem filhos	Dois filhos, um de 17 anos e um de 18 anos
Cor	branca	branca	branca	branca	mulato	branca
Religião	ateu	católica	ateu	católica		
Profissão	autônoma	doméstica e acompanhant e de idoso	doméstica diarista	doméstica	zeladora	caseiro
Salário	500,00	870,00	1600,00	600,00	800,00	1.200,00
Escolaridade	3ª série	analfabeta	2ªsérie	analfabeta	analfabeta	evangélico
Estado e município que reside	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo
Estado e município onde trabalha	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo

5.2.1- Quanto ao estudo

Iniciamos esse bloco perguntando **se eles já tinham estudado anteriormente, quando e onde**. As repostas obtidas foram:

“Já, quando eu era criança. Estudei só até a 3ª série porque eu tinha que trabalhar na roça”. (UAJA 1)

“Já. Estudei um ano e seis meses na Bahia à noite. Quando criança não. Era meu pai que ensinava em casa”. (UAJA 2)

“Estudei até a segunda série lá no Piauí porque eu tinha de trabalhar na roça, mas isso quando eu era criança”. (UAJA 3)

“De criança não, nunca estudei”. (UAJA 4)

“Eu estudei no Mobral na infância. Estudei pouco porque tive que vir embora. Meus pais eram pobres e a gente crescia e tinha que ir embora porque não tinha condições de ficar em casa. Eram cinco filhos. Eu trabalhava na roça e não podia estudar”. (UAJA 5)

“Não, nunca estudei. Comecei a estudar pela primeira vez em agosto desse ano”. (a entrevista foi em novembro de 2011) (UAJA 6)

Dos seis alfabetizados entrevistados apenas três estudaram quando criança, porém nenhum terminou o ensino fundamental I. O alfabetizado 2 aprendeu a ler com o pai em casa. Em entrevista ele relatou que a escola era longe e que tinha de trabalhar. Assim, quando sobrava tempo o pai ensinava as “letras”. Os seis alfabetizados tiveram de parar de estudar para poder trabalhar na roça e ajudar no orçamento doméstico.

Esse fato aponta a triste realidade de muitas crianças do nosso país. O trabalho infantil é histórico tanto no Brasil quanto no mundo, porém atualmente são muitas as Leis brasileiras que protegem a criança, a saber: Declaração Universal dos Direitos da Criança, aprovada em 20 de novembro de 1959, pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) aprovado em 1990 por meio da Lei 8069/90 e a Constituição Brasileira de 1988.

Se existem tantas Leis que protegem a criança e o adolescente por que o trabalho infantil persiste? Priore (2004) lista várias razões, porém a situação socioeconômica sempre foi motivo que prevaleceu para sustentar a existência da mão de obra infantil. A esse respeito, salienta: “Os trabalhadores infantis, na maioria dos casos, são vítimas da miséria.” (PRIORE, 2004, p. 386).

Continuamos perguntando **que motivo os levou a abandonar os estudos e por que voltaram a estudar**

“Eu precisei parar para trabalhar na roça. Meus pais são pobres e “nós tinha” que ajudar. Por que eu tenho muita dificuldade de ir nos “lugar”. Às vezes a gente vai no médico, tem que preencher ficha e eu sempre tive vontade de estudar”. (UAJA 1)

“Eu não estudava em escola porque era longe, meu pai me ensinou a escrever o nome em casa. Ah! Com estudo já está difícil, sem estudo pior, não sei quando eu vou parar. Quero aprender a escrever direitinho”. (UAJA 2)

“Porque eu tinha que trabalhar na roça para ajudar meus pais. Porque eu cheguei aqui, arrumei um trabalho e minha patroa disse que eu tinha que estudar. Ela é professora da PUC e me trouxe aqui. Eu quero aprender a ler e a escrever, esse é um sonho”. (UAJA 3)

“Nunca estudei porque tinha que trabalhar na roça. Sabe, sou filha de gente pobre. Eu sempre tive vontade, mas nunca consegui. No tempo de criança eu trabalhava na roça, depois eu casei, criei meus filhos. Agora “tá tudo” casado e eu tenho que conseguir. Meus filhos são formados em faculdade no Mackenzie, um em publicidade e outro em Administração. A que mora em Santa Catarina está fazendo faculdade. Eu não tenho estudo, mas meus filhos graças a Deus têm”. (UAJA 4)

“Abandonei os estudos para trabalhar em casa de família. Fiz até a terceira série. Eu parei há mais de 30 anos. Para ter uma qualidade de vida melhor. Eu tenho que ler correspondência para entregar nos apartamentos, acompanhar corretor, assinar documento que fica na portaria e o que eu sabia ler era pouquinho”. (UAJA 5)

“Nunca estudei por desinteresse. Eu tinha que trabalhar então não me interessava em estudar. Agora eu quero aprender. Precisão. Meu patrão está incentivando muito. Eu trabalho numa firma de contabilidade e ele disse que

se eu aprender a ler e escrever ele me arruma uma vaguinha melhor. Não quero morrer sem saber ler um ônibus, eu não sei nada”. (UAJA 6)

A primeira parte dessa pergunta foi analisada acima, todos pararam de estudar para trabalhar. Os seis alfabetizandos responderam que voltaram a estudar para aprender a ler e a escrever a fim de “lutar” por um emprego melhor e para conseguir autonomia para realizar atividades do cotidiano, e com isso, se sentirem menos constrangidos. Os alfabetizandos 3 e 6 foram incentivados pelos patrões e o alfabetizando 4 aponta com orgulho que dois dos três filhos já são formados em universidade. Percebemos em todas as falas que, voltar a estudar, significa recuperar a dignidade, ser reconhecido como cidadão e poder “brigar” por um emprego melhor e/ou por uma vaga que assegure maior remuneração.

Essas falas remetem a Honneth (2007) quando ele aponta a forma de reconhecimento de direito denominada “respeito social”. Para o autor, o “respeito social” demonstra o “valor” de uma pessoa uma vez que este é medido de forma intersubjetiva de acordo com os critérios de relevância adotados por uma determinada sociedade.

Saber ler e escrever é um critério de relevância de nossa sociedade, portanto, ser capaz de fazer a leitura das palavras faz com que esses alfabetizandos adquiram a autoconfiança e o autorrespeito uma vez que serão vistos de forma diferente pelas pessoas que os rodeiam. O alfabetizando 6 relata esse fato quando diz que o patrão vai “arrumar uma vaguinha melhor” quando ele aprender a ler e escrever.

Ao perguntarmos **por que escolheram a PUC-SP para iniciar ou dar continuidade aos estudos**, responderam:

“Um colega que estuda aqui me falou”. (UAJA 1)

“Uma colega me indicou. Ela também estuda aqui”. (UAJA 2)

“Minha patroa é professora daqui”. (UAJA 3)

“Meu filho entrou na internet e conseguiu achar aqui. Passamos no NTC e consegui”. (UAJA 4)

“Por que aqui é pertinho da minha casa, não precisa pegar condução. Eu fiquei sabendo pelo meu marido”. (UAJA 5)

“A diretora daqui é casada com um senhor que trabalho onde eu trabalho. Ela me indicou”. (Esse aluno tem aulas no Colégio São Domingos, portanto está se referindo à diretora dessa instituição). (UAJA 6)

Dos seis alfabetizandos, cinco estudam em espaços disponibilizados pela PUC_SP por indicação de alguém, o que é bom, porém percebemos pelas falas dos sujeitos que esse projeto é pouco divulgado para a comunidade. Sugerimos que esse serviço seja repensado para que mais pessoas tenham acesso. O alfabetizando 4 ficou sabendo do NTC pela internet por meio de seu filho que sabe manejar esse recurso. Sem dúvida os meios midiáticos são fundamentais para uma divulgação, mas para as pessoas que ainda não sabem ler e escrever e não têm recursos financeiros para comprar um computador, apenas essa forma de divulgação não é suficiente. Ela poderia ocorrer também por meio de folders distribuídos nas residências.

Terminamos esse bloco perguntando **qual a importância da educação para eles. Todos disseram:**

“Pra mim é importante porque pra tudo precisa de estudo. Pra arrumar emprego melhor”. (UAJA 1)

“É tudo. Me sinto melhor, esse ano já tirei 9,5 em uma atividade. Agora sei ler nome de rua, de ônibus”. (UAJA 2)

“É aprender, pegar um ônibus e saber aonde vai, ler um bilhete. São Paulo é muito grande e precisa saber ler”. (UAJA 3)

“Tudo. Hoje em dia estudar é tudo na vida. Se você quer sair para pegar uma condução não tem que ficar perguntando para ninguém. Se você tem que ir em qualquer lugar para assinar você não tem vergonha. E agora que eu estou descobrindo que é bom ler..... Eu gosto de ler jornal, livro, revista”. (UAJA 4)

“Tudo! Tudo! Tudo! Saber ler e escrever é tudo para quem mora numa cidade como São Paulo”. (UAJA 5)

“Eu “tô” adorando, venho todos os dias, eu quero aprender. O estudo é importante pra poder conversar melhor, poder assinar documento, pra tudo, as pessoas “vê” a gente diferente”. (UAJA 6)

Nas falas de todos os alfabetizandos está implícita a questão da cidadania, da humanização. Nesse sentido, Paulo Freire (1987) afirma que a educação é um processo de humanização, sem ela o direito de ser humano é negado. Os alfabetizandos entrevistados sabem muito bem o que isso representa, portanto, quando dizem que a educação é tudo estão, de certa forma, recuperando a humanidade que um dia não lhes foi concedida. Eles procuram, como relata o alfabetizando 6, serem vistos de forma “diferente” com respeito e admiração. Eles almejam, como qualquer ser humano, poder ler um livro, escrever uma carta para parentes e amigos, assinar um documento, ler a placa de um ônibus, enfim eles almejam a conquista da cidadania e o reconhecimento social.

5.2.2- Quanto ao processo ensino/aprendizagem

Iniciamos esse bloco perguntando **qual a maior dificuldade enfrentada na escola.**

As respostas foram:

“Ler é mais difícil, mas eu já consigo juntar as letras, já sei ler um pouquinho”. (UAJA 1)

“Tem hora que a gente pensa que não vai dar certo, mas eu faço e mostro pra professora”. (UAJA 2)

“Todas, mas eu não consigo juntar as letras para ler”. (UAJA 3)

“Sou muito ruim de matemática. Estou me esforçando, mas sou muito ruim. A minha dificuldade é escrever, ler é mais fácil”. (UAJA 4)

“Nenhuma. A professora é maravilhosa e a gente se esforça”. (UAJA 5)

“Eu ainda não sei as vinte e quatro letras, mas na matemática eu sou bom. Sei fazer conta de cabeça”. (UAJA 6)

Interessante as falas. A maioria relata que não sabe ler. Esclarecemos que eles desconhecem alguns conhecimentos escolares e que não sabem a leitura das palavras, porém muitos fazem uma “leitura de mundo” que muitas pessoas letradas talvez tivessem dificuldade de fazer. Sabem por quê? Por que esses alfabetizados carregam histórias de sofrimento e dor, de negação da infância e da juventude. Tiveram de trabalhar cedo para ajudar os pais no orçamento doméstico e, com isso viram-se obrigados a abandonar e/ou nunca começar os estudos, além de não poder brincar, passear e se divertir como outras crianças e jovens.

São pessoas corajosas que, depois de adultas e com sentimentos solidificados pela penosa realidade que tiveram de enfrentar, sentam em um banco escolar após um dia exaustivo de trabalho e, no caso das mulheres, com uma jornada que as espera em casa, para recuperar um pouco da dignidade que a realidade lhes roubou.

Em seguida perguntamos o **que mais os motiva a estudar. Obtivemos as seguintes respostas:**

“Aprender a ler as coisas e a escrever. Quero fazer o que todo mundo faz”. (UAJA 1)

“Para aprender as coisas. Saber, escrever, fazer conta. Isso é muito importante”. (UAJA 2)

“Aprender a ler e a escrever. Tenho muita vontade de saber”. (UAJA 3)

“É pensar que eu posso fazer as coisas sozinha sem ajuda de ninguém, se sentir valorizada”. (UAJA 4)

“Olha! as pessoas sem estudo não “é” nada”. (UAJA 5)

“Quero tirar carta de motorista, sei dirigir, mas não posso tirar carta. É um sonho meu, quero ler uma placa, nunca é tarde para aprender”. (UAJA 6)

Novamente, nesse item, surge a questão da autonomia, da cidadania, da humanização. O alfabetizando 1 relata que quer fazer o que todo mundo faz, ou seja, ele quer aprender a ler e a escrever para conquistar os direitos que as pessoas que são alfabetizadas têm. Acima esse alfabetizando relatou que quer preencher uma ficha sozinho, ir ao médico etc. O alfabetizando 4 diz a mesma coisa e aponta que busca ser valorizado. O alfabetizando 6 quer obter a carta de motorista e, sem saber ler e escrever, não tem como fazer a prova teórica. Na segunda questão do primeiro bloco esse alfabetizando relatou: “eu não sei nada”.

Como não sabe nada se ele disse que sabe dirigir, se tem um emprego, se cuida do filho, se sabe fazer conta de cabeça? Ele quer dizer que não sabe os saberes da escola e isso é esclarecido pelos educadores durante as aulas. Pudemos observar em uma aula que assistimos.

Nesse sentido, fica claro como os conhecimentos tácitos, ou seja, aqueles construídos por meio da vivência são menosprezados por nossa sociedade. Esses alfabetizandos possuem conhecimentos que adquiriram pela dura realidade que enfrentaram e que são tão valiosos quanto os conhecimentos científicos. Eles não têm ideia até o momento que chegam a um curso de alfabetização de adultos que eles sabem “ler o mundo” muitas vezes melhor do que aquele que lê as palavras.

Em seguida perguntamos **que recursos pedagógicos e midiáticos o professor utiliza nas aulas**. Eles disseram:

“O professor usa música pra gente entender melhor”. (UAJA 1)

“De vez em quando tem música para saber o assunto da música”. (UAJA 2)

“Às vezes ela traz som pra gente ouvir música”. (UAJA 3)

“Ela usa revista, jornal pra gente fazer colagem e aparelho de som”. (UAJA 4)

“Ela usa o computador dela e aparelho de som dela”. (UAJA 5)

“Ela traz o computador dela e passa filme e música”. (UAJA 6)

Os recursos tecnológicos quando utilizados em aula são levados pelas educadoras. A universidade não disponibiliza nenhum aparelho para que elas possam elaborar uma aula diferenciada. Seria importante que os jovens e adultos pudessem assistir filmes, ouvir músicas que retratem a história de vida deles. Entendemos que esse recurso poderia facilitar a

participação, principalmente, dos que têm dificuldade para se expressar, pois eles teriam a possibilidade de discutir elementos da própria vida associados a elementos vividos pelos personagens.

Continuamos perguntando **quais os procedimentos utilizados pelo professor para verificar se os conteúdos foram assimilados**. Eles responderam:

“A professora dá prova pra ver se a gente “tá” aprendendo, dá lição de casa e dá exercício na classe”. (UAJA 1)

“Ela dá atividade na sala, lição de casa, prova”. (UAJA 2)

“Ela dá atividade na sala, prova e lição de casa”. (UAJA 3)

“Ela dá dever de casa e prova. Ah! Também ela vê os exercícios na sala”. (UAJA 4)

“Ela dá exercício, ditado, lição de casa”. (UAJA 5)

“Ela vai mostrando as letras, pede para “mim” ver onde tem letra igual a letra do meu nome, escreve na lousa para copiar. Tem um monte de coisa”. (UAJA 6)

Lição de casa, exercícios, ditados, provas. Todas essas atividades são realizadas no cotidiano e com supervisão dos educadores. São avaliações formativas para que o professor possa verificar quais conteúdos foram apreendidos pelos alunos. Trata-se de um projeto de Educação de Jovens e Adultos que funciona nos moldes da educação não formal, isto é, são respeitadas as características e tempos de aprendizagem de cada alfabetizando.

Eles têm a possibilidade de rever, a cada momento, se necessário, conteúdos que não foram absorvidos, mesmo porque eles surgem da experiência cotidiana de cada um.

Ao perguntarmos **qual o interesse pelos conteúdos trabalhados em sala de aula**, eles responderam:

“Eu me interesso por tudo que a professora ensina”. (UAJA 1)

“Eu tenho interesse por tudo, fico ouvindo cada palavra que a professora fala, já sei muita coisa e quero aprender mais para poder conversar com as pessoas”. (UAJA 2)

“Bom para aprender”. (UAJA 3)

“Tudo me interessa. Quero recuperar o tempo perdido”. (UAJA 4)

“Me interesso por tudo. É necessário aprender um pouco de tudo”. (UAJA 5)

“Por tudo. Ela é uma pessoa ótima. Aprendo direitinho com ela. Pena que ela está indo embora. Ouço direitinho tudo que ela está falando e não falto. Se Deus quiser vou aprender a ler”. (UAJA 6)

Os alfabetizandos foram unânimes em dizer que se interessam por tudo que a educadora ensina. Nas falas dos alfabetizandos 2, 5 e 6 está implícito que eles querem aprender para poder participar de diferentes grupos, dar opinião, discutir suas ideias e suas crenças. O alfabetizando 4 quer “recuperar o tempo perdido”, quer ter a oportunidade que não teve quando criança. Essas falas remetem a Paulo Freire (2010) quando ele aponta que:

[...] O analfabeto aprende criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente desta aprendizagem. E consegue fazê-lo na medida em que a alfabetização é mais que o simples domínio mecânico de técnicas para escrever e ler. [...] Implica não em uma memorização mecânica das sentenças, das palavras, das sílabas, desvinculadas de um universo existencial – coisas mortas ou semimortas -, mas uma atitude de criação e recriação [...] (FREIRE, 2010, p. 71-2).

O que a professora discute em sala está vinculado às histórias de vida de cada um. Dessa forma, eles aprender a comparar, a fazer relações, a estabelecer critérios mesmo que ainda não dominem a escrita convencional e da leitura das palavras.

Continuamos perguntando **como são propostos os temas a serem trabalhados em sala de aula**. Eles responderam o seguinte:

“Ela faz muita pergunta da nossa vida, do nosso trabalho, da família, ela escreve na lousa e depois a gente escreve palavra”. (UAJA 1)

“Ela traz pronto”. (UAJA 2)

“Modifiquei a pergunta várias vezes, mas o alfabetizando não entendeu o que foi perguntado” (pesquisadora)

“Ela trabalha com as palavras para a gente formar frases”. (UAJA 4)

“Ela fala da vida da gente, do nosso trabalho. Às vezes ela já traz exercício pronto”. (UAJA 5)

“Ela sempre pergunta coisa da nossa vida, do nosso trabalho e escreve na lousa, a rotina do nosso dia. Traz texto, como eu não sei ler, ela pede para eu procurar as letras”. (UAJA 6)

Os alfabetizandos 1,5 e 6 apontam que os educadores fazem perguntas referentes à vida, ao trabalho e à família de cada um e, a partir daí eles escrevem as palavras. Como salientamos anteriormente, o projeto de Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP realiza seu trabalho pautado na filosofia freiriana, portanto, os educadores partem da

história de vida dos alfabetizandos para construir suas aulas. Como salienta Paulo Freire (2010, p. 72) “[...] a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo educador [...]”.

As falas dos alfabetizandos indicam que o trabalho parte das palavras geradoras. Essas palavras segundo Freire (2010) são carregadas de emoção, pois estão diretamente vinculadas à experiência pessoal e profissional de cada um. São palavras que revelam sentimentos vividos e que tornam o processo de alfabetização mais significativo, pois trabalha com a subjetividade de todos.

Os alfabetizandos 2 e 5 disseram que o educador leva atividade pronta. Trata-se muitas vezes de músicas e atividades escritas relacionadas às discussões ocorridas em sala, portanto, sempre vinculadas às experiências dos alunos.

Em seguida, perguntamos **se as experiências dos alunos são valorizadas no decorrer das aulas** e eles responderam:

“Sim”

“Sim, ela pergunta no que a gente trabalha e escreve na lousa”. (UAJA 2)

“Sim. Ela pergunta tudo sobre a gente”. (UAJA 3)

“Ela pergunta sobre o nosso dia a dia, o que a gente faz, a hora que acorda, que vai dormir”, essas coisas”. (UAJA 4)

“Sim, eu vim do Nordeste e a gente fala como era nossa vida lá, compara com a vida de São Paulo”. (UAJA 5)

“A professora sempre pergunta de onde a gente veio, como era a vida lá, o que tem de diferente, como era na nossa família. É bom porque a gente mata a saudade e aprende”. (UAJA 6)

Essas respostas estão vinculadas ao que foi dito acima. O alfabetizando 6 ressalta “que é bom porque a gente mata a saudade e aprende”. Esse aluno é o único da turma que ainda não conhece as letras, porque iniciou as aulas no meio do ano, mas para ele falar de sua vida, contar sua história é extremamente significativo uma vez que vive longe da família e dos parentes próximos. Deixa claro que aprender não significa ler as palavras ou escrever, mas conhecer o funcionamento do mundo.

A alfabetizanda 5 salienta que a educadora pede para comparar situações vividas no Nordeste com as vividas em São Paulo. Dessa forma, entende-se que, ao abordar estilos de

vida, formas de trabalho, espaço físico, paisagem, história das diferentes regiões, a educadora se utiliza dos círculos de cultura propostos por Paulo Freire para discutir aspectos relevantes e articular as diferentes áreas do conhecimento.

Essas falas denotam o que Gohn (2009, p. 33) salienta sobre o trabalho do educador social. Para a autora, os temas devem surgir mediante situações advindas do cotidiano de um determinado grupo, as temáticas têm de ter ligação com a vida cotidiana do grupo [...]”.

Terminamos esse bloco perguntando **se os professores planejam atividades pedagógicas extra sala de aula e quais**. As respostas foram:

“Não” (UAJA 1)

“Não” (UAJA 2)

“Não” (UAJA 3)

“Não” (UAJA 4)

“Não, bem que eu queria”. Ah! eu queria ver museu, cinema, eu nunca fui. (UAJA 5)

“Nunca saímos daqui”. (UAJA 6)

Nessa pergunta, os alfabetizados foram unânimes em dizer que não são realizadas atividades extras sala de aula. O alfabetizado 5 relata que gostaria que fossem realizadas atividades fora da escola porque nunca foi a um cinema, teatro e museu. Entendemos que eles têm aulas somente duas horas por semana e que às vezes os horários para visita não coincide, porém seria extremamente relevante que essas atividades fizessem parte do plano de aula, mesmo que realizadas nos finais de semana, pois estamos diante de um público que nunca teve acesso a esses bens culturais e que tem vontade de conhecer. Como ressaltamos anteriormente, a PUC-SP possui um teatro (TUCA) que poderia ser utilizado. Além disso, a cidade de São Paulo é rica em eventos culturais que são promovidos por diferentes órgãos sem custo ou com custo mínimo para a população de baixa renda.

Seria importante que tanto professores da escola formal como educadores que atuam na educação não formal incorporassem como atividade específica visitas aos diferentes espaços não formais, pois eles promovem leituras diferenciadas que, somadas às experiências de vida, proporcionam aprendizagem significativa.

5.2.3- Quanto à família, amigos e sociedade

Iniciamos esse bloco perguntando **se alguém o incentivou a estudar ou voltar a estudar e quem**. Eles responderam que:

Não, eu voltei porque eu quis, mas todo mundo “tá” me apoiando”. (UAJA 1)

“Meus filhos e minha irmã. Eles deram toda força”. (UAJA 2)

“Não, meu marido mesmo disse: depois de velha vai querer estudar! Se não fosse minha patroa eu não estava aqui”. (UAJA 3)

“Meu filho. Ele deu a maior força, ele correu atrás para saber como era. Ele foi comigo e com meu marido fazer a matrícula”. (UAJA 4)

“Com certeza, principalmente meus irmãos. Meu pai é analfabeto, mas é muito bom em matemática. Ele ficou feliz quando eu disse que estava estudando. O sonho da minha mãe era eu voltar a estudar, pena que ela morreu há dois anos e não está aqui para ver. Ela queria que eu fizesse faculdade”. (UAJA 5)

“Não, eu sou sozinho em São Paulo. Eu voltei porque eu quis. Quem me incentiva é meu patrão e o povo lá da onde eu trabalho. Eu moro no serviço”. (UAJA 6)

Os alfabetizados 1, 2, 4 e 5 relatam que voltaram a estudar por incentivo da família. Vemos, portanto, a importância e força dessa instituição no processo de aprendizagem e recuperação da autoestima dos jovens e dos adultos. Eles têm por base pessoas com as quais possuem um vínculo afetivo muito forte e que funcionam como sustentação de suas novas construções. Essas falas nos permitem afirmar que a família tem grande importância tanto no que se refere às relações sociais quanto à vida emocional de seus membros.

O vínculo afetivo é fundamental para o desenvolvimento físico e psíquico, pois nenhum ser humano sobrevive ao desamor. Os afetos servem de critério de valoração positiva ou negativa para as situações do cotidiano, é por meio deles que preparamos nossas ações.

Os alfabetizados 3 e 6 que não têm a família que os apoie possuem substitutos que fornecem a base motivadora e emocional para continuarem os estudos. São os afetos dispensados por esses substitutos que fornecem a valoração positiva necessária para que eles prossigam nos estudos.

Demos continuidade **perguntando como a família deles se sentiu quando aprenderam a ler e escrever**. Eles relataram que:

“Sentiu feliz principalmente minha mãe. Eu tenho oito irmãos e só dois sabem ler e escrever”. (UAJA 1)

“Minha sobrinha que mora aqui ficou alegre. É bom muito bom. Minha filha é professora na Bahia, ela está muito feliz”. (UAJA 2)

“Tá muito feliz”. (UAJA 3)

“Feliz, que nem eu. Graças a Deus eu estou indo muito bem”. (UAJA 4)

“Orgulhoso. Eu mandei uma carta pro meu pai escrita toda por mim e ele até chorou. Meus irmãos também ficaram emocionados”. (UAJA 5)

“As pessoas que eu conheço “tá” achando bom. Eles dizem que eu posso aprender. Eu não sou tão velho assim...” (UAJA 6)

Os alfabetizandos 1, 2, 3, 4 e 5 relatam o orgulho que a família sentiu quando aprenderam a ler e a escrever. Novamente apontam que são reconhecidos, se sentem valorizados e respeitados como cidadãos. O alfabetizando 1 ressalta que é a terceira de oito irmãos que aprende a ler e a escrever. Aponta como a mãe sente-se orgulhosa diante desse fato uma vez que a maioria dos filhos não pode estudar. O alfabetizando 5 ressalta a emoção que a família sentiu ao ler uma carta escrita por ele. Percebemos que todos os avanços são festejados e que funcionam como mola propulsora para buscarem cada vez mais.

Ao perguntarmos **como eles se sentem como pessoas depois que aprenderam a ler e escrever**, disseram:

“Me sinto feliz, bem melhor, porque hoje eu sei responder as coisas, sei ler um bilhete, sei ir nos lugares. Todo mundo que não sabe ler e escrever devia ter chance de aprender”. (UAJA 1)

“Ótima. A gente fica por dentro de tudo. Agora sei que as palavras têm plural, sei que existe passado e futuro ex: eu estava “tá” no passado, eu estarei” tá” no futuro”. (UAJA 2)

“Muito feliz agora. Me sinto com menos vergonha das pessoas”. (UAJA 3)

“Muito melhor. Porque eu consigo ler o que está escrito nos bilhetes, mas ainda não consigo escrever”. (UAJA 4)

“Nossa! Muito bem. A síndica fala que eu melhorei muito. Ela também me incentivou a voltar a estudar. Eu entregava correspondência pela numeração do apartamento e às vezes não tinha número e eu não sabia ler o nome do proprietário. Agora faço tudo sozinha. Eu me sinto orgulhosa, outra pessoa, parece que a gente cresce. Sou sabedora comparada com antigamente. (UAJA 5)

“Muito bem, meu patrão já olhou meu caderno, disse que eu “tô” indo bem, ele gosta muito de mim e me dá todo apoio”. (UAJA 6)

Novamente os alfabetizandos apontam a felicidade que sentem depois que aprenderam a ler e a escrever. Ressaltam que resgataram parte de um direito social que lhes foi negado: a educação. O alfabetizando 2 faz questão de mostrar que atualmente entende os tempos verbais e que os substantivos têm gênero, número e grau. Ele se sente por “dentro de tudo”, muito

gratificado. Na realidade, ele percebe que consegue se comunicar melhor e que entende o que as pessoas dizem.

O alfabetizando 3 sente-se menos envergonhado porque já aprendeu algumas coisas. Aos poucos vai recuperando a autoestima e sentindo que é capaz de continuar.

O alfabetizando 5 diz “parece que a gente cresce”. Na realidade ela “cresceu” cognitivamente a ponto de dar conta de suas atividades profissionais sozinha e de verbalizar “sou sabedora comparada com antigamente”.

Esses depoimentos remetem a Honneth (2007) quando salienta que o indivíduo se sentirá autorrealizado a partir do momento que recuperar a autoestima, o autorrespeito e a autoconfiança.

Também perguntamos **como eles se sentiam antes de aprender a ler e escrever**. As respostas foram:

“Me sentia triste e tinha vergonha de mim mesmo. A coisa mais difícil é não saber ler e escrever”. (UAJA 1)

“Muito mal. As pessoas parecem que te olha estranho ou a gente se vê diferente”. (UAJA 2)

“Eu me sentia muito triste. A minha filha perguntava: Mamãe, você não sabe ler? E eu até chorava”. (UAJA 3)

“Eu me sentia muito esquisita. Uma vez eu trabalhei em uma casa e a patroa falou: “Você não sabe nem ler”? Ouvir isso é esquisito e chato. Agora, ninguém fala mais isso para mim”. (UAJA 4)

“Estranha. Quando eu trabalhava em casa de família não conseguia deixar recado e nem escrever para a patroa o que tinha que comprar. Hoje eu anoto tudo, até receita, horário de médico, sei ler o ônibus”. (UAJA 5)

“Antes eu só via televisão. Os outros “achavam eu” acomodado, tem que fazer alguma coisa para melhorar. Só televisão não vai mudar minha”. (UAJA 6)

Os alfabetizandos utilizam os termos “me sentia mal”, “esquisito”, “estranho”, com “vergonha”. É como se eles fossem viajantes que vieram de um planeta diferente do nosso. Não poder ler e escrever as palavras lhes tirava a possibilidade de participação de uma vida social que conferisse status social e que não os colocava no mesmo plano dos demais.

As falas dos alfabetizandos indicam o quanto a esfera de reconhecimento do “direito” descrita por Honneth (2009) foi ameaçada no decorrer de suas vidas. Eles foram privados de um de seus direitos básicos e, com isso, excluídos socialmente. Nesses casos, a “integridade

social” foi atingida ferindo também o autorrespeito, por isso essas pessoas se sentiram injustiçadas.

Os relatos também indicam que a esfera de reconhecimento “solidariedade” também foi ameaçada causando a “degradação moral” e a “injúria”. Segundo Honneth (2009), quando a dignidade é ferida, a pessoa se sente impossibilitada de desenvolver uma imagem positiva de si mesmo. Esse fato acontece porque elas se sentem incapazes de utilizar as habilidades adquiridas no decorrer da vida, atingindo, assim, a autoestima.

Demos continuidade **perguntando que atividades eles realizam atualmente que não conseguiram realizar antes de saber ler e escrever**. Foram unânimes em dizer:

“Agora eu falo melhor as palavras e consigo ler. Quando eu “tô” em casa eu pego um livro e leio e eu entendo o que leio. Meu marido mesmo falou que agora eu “tô” falando melhor e meu irmão ria quando eu lia, agora ele fala que eu “tô” lendo melhor”. (UAJA 1)

“Escrevo bilhete, leio, faço conta”. (UAJA 2)

“Consigno ler algumas palavras”. (UAJA 3)

“Por enquanto eu consigo ler o que está escrito nos lugares, mas ainda não consigo escrever”. (UAJA 4)

“Faço minhas tarefas de casa, leio receita, antes meu marido lia a receita e eu fazia, agora faço quase tudo sozinha sem ajuda, me sinto outra pessoa.”. (UAJA 5)

“Ainda não consigo fazer nada diferente porque não reconheço as letras, mas eu vou conseguir”. (UAJA 6)

É interessante comparar essas falas com as analisadas logo acima. Deixam de ser “estranhos no ninho” e, apesar de ainda sentirem dificuldade, se percebem inseridos em um grupo porque são respeitados pelo esforço e pelo que adquiriram até o momento.

Novamente as falas indicam a satisfação que os alfabetizados sentem em poder fazer algo que não conseguiam anteriormente. Reafirmam que agora são reconhecidos, que têm autonomia e que são vistos de forma diferente e que possuem autonomia. A autoestima foi recuperada e, conseqüentemente, a esperança de um futuro melhor em termos pessoais e profissionais.

Em seguida **perguntamos o que pretendem fazer no futuro**. Responderam o seguinte:

“Quero ser professora, desde menina tenho esse sonho”. (UAJA 1)

“Quero fazer curso para arrumar emprego melhor”. (UAJA 2)

“Não sei”. (UAJA 3)

“Estudar mais. Enquanto eu puder estudar. Agora que comecei não quero parar. Quero fazer curso de cozinheira, mas eu queria fazer curso de informática”. (UAJA 4)

“Quero estudar até quando der, vou fazer cursos. Ano que vem já vou para a escola formal”. (UAJA 5)

“Ainda é cedo, não sei, mas eu tenho sonho de fazer curso de cozinheiro, de garçom, de copeiro”. (UAJA 6)

Com exceção do alfabetizando 3 que não sabe o que pretende para o futuro, os demais buscam continuar estudando, fazer cursos para que possam arrumar empregos de melhor remuneração. Essas falas apontam a vontade de vencer e a esperança que cada um carrega consigo. Cada um deles, baseando-se no que sabe fazer de melhor, está resgatando por meio da oportunidade que o Projeto oferece o sonho que um dia foram “obrigados” pela vida a deixar para trás. A alfabetizanda 1 quer ser professora. Um desejo de menina que visa concretizar por meio de muito esforço, boa vontade e superação.

Terminamos esse bloco perguntando se o **Projeto, da forma como está estruturado, responde às expectativas deles**. Todos foram unânimes em solicitar:

“Um curso de computação. Aqui só tem duas matérias e se ensinasse as outras seria melhor”. (UAJA 1)

“Precisa mais aluno e aula de computador”. (UAJA 2)

“Eu queria aula de computador. Falam que vai ter, mas nunca tem”. (UAJA 3)

“Está faltando aula de informática”. (UAJA 4)

“Queria ter aula de computação. O coordenador está vendo se consegue na PUC, mas lá é cheio tem muito aluno”. (UAJA 5)

“Quero aprender a mexer no computador. Ainda não comprei um porque não sei ler e escrever nem o básico”. (UAJA 6)

Os jovens e adultos entrevistados solicitam em unanimidade aulas de informática. Nenhum deles tem acesso ao computador em suas casas, portanto, também almejam a inclusão digital. Entendemos que a escola não pode ignorar o momento presente onde as novas tecnologias de informação e de comunicação (TICs) ditam diferentes maneiras de conhecer o mundo, de aprender e de se relacionar. Aprender a ler e a escrever por meio do computador possibilita ao jovem e ao adulto navegar em uma realidade que a maioria desconhece. Nesse sentido, consideramos que o coordenador do Projeto Interdisciplinar de

Jovens e Adultos da PUC-SP junto com os educadores sociais possam repensar uma proposta pedagógica que atenda aos anseios dos alunos. Afinal, como vimos, muitos buscam novas ocupações no mercado de trabalho e a tecnologia é uma das exigências do momento atual.

É interessante a fala da alfabetizanda 1. Ela diz que só tem duas disciplinas: português e matemática. Sabemos que as diferentes áreas do conhecimento são trabalhadas quando se discute os diversos temas e a própria história de cada um. Talvez ela não tenha percebido e/ou essa articulação não foi feita pela educadora e, assim, o conhecimento é aprendido de forma fragmentada.

5.3 – Estagiários/usuários que participam ou participaram do Projeto Ler e Escrever desenvolvido pela UNINOVE

Como salientado anteriormente, entendemos que as próprias alunas pesquisadoras também são os usuários do Projeto Ler e Escrever uma vez que recebem toda a formação para que possam atuar nas escolas parceiras. Portanto, são suas falas que irão apontar de que forma a UNINOVE tem desenvolvido o projeto, como a formação que recebem nos encontros colabora no processo ensino/aprendizagem deles mesmos e das crianças das salas de alfabetização e qual a relevância acadêmica desse projeto para eles enquanto educadores e/ou futuros educadores. Limitamo-nos a entrevistar alunos e ex-alunos que participam ou participaram do Bolsa-Alfabetização, isto é, que atuam ou atuaram nos primeiros e nos segundos anos do Ensino Fundamental I, pois entendemos que discutir o processo de alfabetização faz-se necessário e urgente na formação do professor.

Apresentamos, no quadro 11, os dados pessoais dos 6 estagiários/usuários do Projeto Ler e Escrever. Eles são identificados como: E/ULE 1, E/ULE 2, E/ULE 3, E/ULE 4, E/ULE 5 e E/ULE 6 o que significa Estagiário/Usuário do Ler e Escrever.

Quadro 12- Estagiários/usuários do Projeto Ler e Escrever

Dados pessoais	E/ULE 1	E/ULE 2	E/ULE 3	E/ULE 4	E/ULE 5	E/ULE 6
Sexo	feminino	feminino	feminino	feminino	feminino	feminino
Idade	23	22	28	34	40	29
Naturalidade	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo
Estado civil	casada	casada	solteira	divorciada	solteira	solteira
Número de filhos	Não tem	Não tem	Não tem	1 filho de 16 anos	3 filhos, um de 23, um de 21 e um de 17	Não tem
Cor	branca	branca	branca	branca	branca	parda
Religião	ateu	ateu	católica	espírita	católica	católica

Profissão	pedagoga	pedagoga	pedagoga	Estagiária do Ler e Escrever	Estagiária do Ler e Escrever	Estagiária do Ler e Escrever
Salário	2.000,00	Passou concurso prefeitura aguarda chamada	1.500,00	6000,00 Bolsa paga pela FDE com condução	600,00 Bolsa paga pela FDE com condução	600,00 Bolsa paga pela FDE com condução
Carga horária semanal	20h	20h	20h	20h	20h	20h
Semestre que estuda	Formada em Pedagogia	Formada em Pedagogia	Formada em Pedagogia	6º semestre	6º semestre	6º semestre
Experiência anterior com alfabetização	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem	Não tem
Estado e município que reside	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo
Estado e município onde trabalha	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo	São Paulo
Cursou outra graduação	não	não	não	não	não	Direito
Pós-graduação Lato Sensu	não	não	Alfabetização escrita e numérica	não	não	não
Mestrado	não	não	não	não	não	não
Doutorado	não	não	não	não	não	não

O quadro acima aponta que todos os alunos pesquisadores do projeto Ler e Escrever são do sexo feminino. Referente a esse dado salientamos que as mulheres compõem 81,5% do total de professores da Educação Básica do país em todos os níveis de ensino dessa etapa, com exceção da Educação Profissional. De acordo com dados da Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgada pelo Ministério da Educação no fim de 2010, existem quase 2 milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhão são do sexo feminino. **(fonte: www.todospelaeducacao.org.br)**

Segundo a socióloga Magda de Almeida Neves da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) esse percentual pode ser explicado historicamente e culturalmente, uma vez que a sociedade brasileira associa a função do professor a características geralmente consideradas femininas, como a atenção, a delicadeza e a meiguice. Para Neves, ser professora era como ser mãe, por isso tinha grande valor para a sociedade. As características

citadas acima eram qualidades que a sociedade esperava encontrar nas professoras. Por esse motivo muitas mulheres recorreram ao magistério.

De acordo com a socióloga, algumas profissões exigem característica feminina. São os chamados “guetos femininos” no mercado de trabalho. Podemos citar além das professoras, as enfermeiras, as secretárias, as recepcionistas etc. Os salários nessas profissões são baixos, porque a remuneração da mulher sempre esteve associada às "qualidades femininas" exigidas no exercício de suas funções. (fonte: www.todospelaeducacao.org.br)

Quanto à idade percebemos uma variação de 23 a 40 anos. Na maioria, são mulheres jovens que tem por meta alfabetizar crianças e por isso quiseram fazer parte do Projeto. A E/ULE1, a E/ULE2 e a E/ULE3 terminaram o ensino médio e logo iniciaram a Universidade. As E/ULE4 e E/ULE5 priorizaram a educação dos filhos e somente agora voltaram a estudar. A E/ULE6 é bacharel em Direito, mas sempre quis trabalhar com alfabetização. No momento ela abandonou o emprego no escritório de advocacia e se dedica ao Projeto Ler e Escrever. Do total, duas são casadas, uma é divorciada, três são solteiras e apenas duas têm filhos.

Quanto à formação três são Pedagogas e três são estudantes do último semestre do curso de Pedagogia, sendo que a E/ULE6 também é graduada em Direito. Nenhuma delas cursou o antigo Magistério antes de iniciar o curso de Pedagogia, apenas uma completou pós-graduação Lato Sensu em Alfabetização Escrita e Numérica. Essa professora visa lecionar para o ensino superior, especificamente, no curso de Pedagogia.

A E/ULE1 que já está formada passou no concurso da prefeitura e recebe 2000,00 reais por 20 horas semanais (salário inicial). A E/ULE3 também é pedagoga e pós-graduada, passou no concurso do Estado e recebe por 20 horas semanais 1500,00 reais (salário inicial). Além disso, ela trabalha no Programa Ler e Escrever da escola. Ambas se formaram no mesmo ano e prestaram concurso na mesma época. Vê-se, portanto, que o salário pago pela prefeitura é melhor comparado ao salário pago pelo Estado. Além disso, o professor da escola municipal pode contar com o plano de carreira que o Estado não oferece. Enquanto estagiárias do Projeto Ler e Escrever cumpriam carga horária semanal de 20h.

As que ainda são estudantes relataram que a carga horária semanal que dedicam ao Projeto também é de 20h, estagiam nas salas de 1º ou no 2º anos do Ensino Fundamental I, portanto, no Bolsa Alfabetização. Nenhuma tinha experiência com alfabetização. Veremos a seguir que a participação no Projeto é/foi fundamental para que elas adquiram/adquirissem a

prática de uma sala de alfabetização, além de apreender conceitos básicos fundamentais para quem se propõe a atuar nesse nível de ensino.

Em seguida iniciamos a segunda parte da entrevista contendo três blocos, a saber: quanto ao trabalho realizado pela UNINOVE, quanto ao processo ensino/aprendizagem delas e dos alunos, quanto à relevância social e acadêmica do trabalho realizado.

5.3.1- Quanto ao trabalho realizado pela UNINOVE

No que se refere a esse primeiro bloco, iniciamos nossa entrevista perguntando **o que elas têm a dizer sobre a formação referente ao Projeto realizada pela UNINOVE**

“Posso dizer que quando comecei a participar do Projeto entrei uma pessoa e saí outra porque a coordenadora nos incentivava, nos fazia ler bastante, discutia os textos, tudo isso associado às experiências da sala de aula. Aprendi a ser professora participando desse Projeto”. E/ULE1

“A formação é excelente. Aprendi muito com a coordenadora desse Projeto. Tinha que discutir os textos e associar com o que a gente via na prática”. E/ULE2

“É um trabalho sério. Quando participei do Projeto tinha mais duas alunas pesquisadoras de outra Universidade e elas não tinham reuniões de formação, não precisavam fazer relatório e não tinham supervisão em datas marcadas. Estavam ali pela bolsa. A professora regente logo percebeu isso. Eu sentava com ela para responder questionário e as outras alunas não faziam nada disso. O comentário sobre o trabalho realizado pela UNINOVE nessa escola foi muito bom”. E/ULE3

“A formação é ótima. A gente aprende mesmo. Estou craque nas fases de desenvolvimento da escrita. Aprendi a fazer sondagem. O legal de tudo é articular teoria e prática. Agora muita coisa faz sentido”. E/ULE4

“Estou adorando a formação. A professora ensina muito bem, provoca uma discussão muito boa em sala fazendo com que a gente exponha o que aconteceu na escola e relacione com a teoria aprendida. Estou aprendendo muito sobre alfabetização”. E/ULE5

“Estou amando a experiência. É de grande valia para minha carreira profissional. Aprendo como alfabetizar uma criança, bem como a maneira de me portar em sala de aula e diante das dificuldades dos alunos.” E/ULE6

Nessas falas, as alunas pesquisadoras apontam a relevância da relação teoria e prática da mesma forma como foi apontado pelos estagiários dos NPJs. Deixam claro que essa relação é fundamental para entender o cotidiano de uma sala de alfabetização. Elogiam o trabalho realizado pela coordenadora do projeto e ressaltam o quanto os encontros são válidos para a formação acadêmica. A E/ULE3 que teve oportunidade de estagiar com alunas pesquisadoras de outra universidade compara a formação que recebe com as das colegas que,

se quer têm encontros de formação. Esse fato é relevante uma vez que o Decreto 51.627 de 1 de março de 2007 em seu **artigo 1º** aponta: “Fica instituído o Programa "Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade", destinado a alunos dos cursos de graduação de instituições de ensino superior que, **sob supervisão de professores universitários, (grifo nosso)** atuarão nas classes e no horário de aula da rede estadual de ensino ou em projetos de recuperação e apoio à aprendizagem.

O artigo 2º da Resolução SE nº 83 também deixa claro que:

A Secretaria da Educação firmará convênio com Instituições de Ensino Superior ou com entidades a elas vinculadas, que sejam incumbidas regimental ou estatutariamente das atividades do ensino, **para a proposição e execução de projetos de pesquisa a serem desenvolvidos por alunos, com supervisão de professores universitários,** nas classes e no horário regular de aula da 1ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental, nas escolas da rede estadual de ensino sediadas no Estado de São Paulo. (grifo nosso)

Observamos nos documentos que é responsabilidade da universidade dar formação às alunas pesquisadoras para que elas possam desenvolver projetos e atuar de forma responsável junto às crianças que se encontram em processo de alfabetização. Entender a lógica da construção da leitura e escrita por meio de sondagem é fundamental para atuar em salas de alfabetização.

Em seguida perguntamos **que textos de referência são pedidos para eles lerem para, posteriormente, serem discutidos nos encontros de formação.** As repostas foram:

“Líamos principalmente os textos de Delia Lerner e Emilia Ferreiro, todos aplicados às situações de sala de aula. Percebi que a teoria tinha tudo a ver com o que acontecia na escola. Pena que não pude compartilhar essa experiência prática na aula de Fundamento de Alfabetização, pois esta aconteceu no 3º semestre do curso e o Projeto iniciou no 4º, depois que estudamos pontos importantes relacionados à alfabetização. Existe coerência nesse sentido, mas se desse para associar os dois seria melhor”. E/ULE1

“Eram discutidos textos sobre alfabetização baseados nas ideias de Delia Lerner e Emília Ferreiro. Além disso, a coordenadora passava vídeos sobre as teorias dessas duas autoras e discutia os PCNs”. E/ULE2

“Eram textos da Delia Lerner e da Emilia Ferreiro, vídeos sobre essas autoras e elaboração do Projeto final”. E/ULE3

“São textos de Delia Lerner e de Emília Ferreiro, os PCNs e vídeos”. E/ULE4

“Os textos discutidos são de livros e artigos de Emília Ferreiro e de Delia Lerner. Também assistimos vídeos sobre essas autoras”. E/ULE5

“Sempre discutimos textos da Delia Lerner e da Emília Ferreiro. Fiquei encantada com essas autoras e estou comprando todos os livros delas”.
E/ULE6

Por que textos dessas duas autoras? Desde os anos 1990 a educação e, principalmente, a alfabetização está pautada no construtivismo, teoria que busca explicar as operações mentais que entram em ação no processo de aprendizagem. Esse termo foi cunhado a partir das ideias de Jean Piaget, quando, em sua teoria, explica como ocorre a construção do conhecimento. Emília Ferreiro, psicolinguista argentina, foi orientanda de Piaget em seu doutoramento, portanto, ancorada nos referenciais de seu orientador, estudou a psicogênese da língua escrita, porém o caráter de suas investigações sempre foi psicológico e não pedagógico. Ela objetiva explicar como a criança aprende a ler e a escrever e, em nenhum momento propõe um método de alfabetização, tarefa esta específica do educador. Ferreiro descobriu que a escrita ocorre por níveis e que cada criança elabora uma hipótese sobre ela.

Delia Lerner, educadora argentina, também possui vasta experiência em alfabetização escrita e alfabetização matemática que modificaram a forma de a escola ensinar. Como Ferreiro, ela trouxe contribuições valiosas no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita, modelo que se contrapõe ao da escola tradicional. Suas ideias também estão pautadas no construtivismo. Quanto a essa teoria Becker (1994, p. 89) entende que é:

[...] a forma teórica ampla que reúna as várias tendências atuais do pensamento educacional. Tendências que têm em comum a insatisfação com um sistema educacional que teima (ideologia) em continuar essa forma particular de transmissão que é a Escola, que consiste em fazer repetir, recitar, aprender, ensinar o que já está pronto, em vez de fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por alunos e professores, isto é, pela sociedade - a próxima e, aos poucos, as distantes. A Educação deve ser um processo de construção de conhecimento ao qual acorrem, em condição de complementaridade, por um lado, os alunos e professores e, por outro, os problemas sociais atuais e o conhecimento já construído.

Portanto, o conhecimento não é dado a priori, nada está pronto e acabado, o ser humano o constrói mediante interação com o meio físico e social. Nesse sentido, a escola tem papel fundamental, o de promover situações de aprendizagem onde a criança possa expressar aquilo que sabe para, a partir daí, construir novos conhecimentos, sempre mediado pelo professor.

A aluna pesquisadora 1 também ressaltou que o estágio deveria começar nos semestres iniciais do curso. Essa realidade foi modificada, pois no I Seminário de Investigação Didática ocorrido em novembro de 2011, a coordenadora do Projeto ressaltou que podem participar os alunos que cursam do 2º ao 5º semestres do curso de Pedagogia e Letras.

Continuamos perguntando o **que mais as motiva a ser alunas pesquisadoras**. As alunas foram unânimes em dizer:

“Foi a oportunidade da experiência. Poder entrar em contato com uma sala de alfabetização e verificar como se alfabetiza, Apesar de a professora ser tradicional pude aprender alguma coisa. Deu para eu descartar aquilo que não quero fazer enquanto professora”. E/ULE1

“A ter experiência, ver como era, queria saber se meu foco era a alfabetização e percebi que é isso que quero”. E/ULE2

“Queria trabalhar com alfabetização e a professora com a qual estagiei colocava em prática tudo do Projeto. O que eu aprendi na formação ela usava. Foi ótimo. Fiquei mais motivada ainda”. E/ULE3

“Eu sempre quis trabalhar com alfabetização, observar a professora, adquirir experiência para saber o que eu devo e o que eu não devo fazer enquanto futura professora”. E/ULE4

“Aprender sobre alfabetização. Agora tenho certeza que é isso que quero fazer”. E/ULE5

“Adquirir experiência em alfabetização, pois é isso que eu almejo para o futuro”. E/ULE6

Novamente as alunas pesquisadores ressaltam a relação teoria e prática. Elas apontam que é por meio da experiência que os conceitos teóricos fazem sentido. O E/ULE4 deixa explícito em sua fala que a postura da professora regente o levou a apreender atitudes e comportamentos que, para ele, devem ou não ser incorporados por uma profissional da educação. Nesse sentido, recorremos a Freire (2004, p. 97) quando aborda o comprometimento do professor. Diz ele: “[...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”. Nesse sentido, quanto mais solidariedade exista entre o educador e os educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola”.

Dessa forma, avaliamos a importância do papel da professora regente que, no nosso entendimento, é tão responsável pela formação dessas alunas quanto os coordenadores dos projetos nas universidades. É nessa relação direta vivenciando o cotidiano escolar que a aprendizagem das alunas pesquisadoras se efetiva, por isso, o comprometimento da professora

tutora deve ser pautado na ética e no respeito ao educando e aos demais profissionais da escola.

No que se refere às **reuniões de formação** perguntamos onde e como elas ocorrem.

As alunas relataram o seguinte:

“São reuniões mensais que ocorrem na unidade Vila Maria numa sala específica do Projeto. Também temos encontros quinzenais realizadas em pré-aula. Nesses encontros discutimos os textos lidos articulando com situações práticas ocorridas em sala de aula. Eu não falto por nada. É muito bom. Se pudesse continuava participando”. E/ULE1

“Tinha encontros quinzenais e mensais. São discutidos textos sobre alfabetização baseados nas ideias de Delia Lerner e Emília Ferreiro. A professora também passava vídeo sobre a obra dessas duas autores e discutia os PCNs”. E/ULE2

“Tinha reuniões mensais e quinzenais. Sempre era pedido para ler textos sobre alfabetização. A professora discutia os problemas cotidianos fundamentados em Emília Ferreiro e Delia Lerner. Percebi que eu estava no céu, minhas colegas traziam muitas queixas”. E/ULE3

“Ocorrem uma vez por mês, discutimos textos sobre alfabetização principalmente os de Emília Ferreiro e Delia Lerner. Também tem reunião quinzenal em pré-aula”. E/ULE4

“Temos reunião mensal na Vila Maria. Discutimos tudo sobre avaliação. A professora explica o que é observação e como temos de observar. Temos de entregar um relatório mensal baseado na proposta do Programa Ler e Escrever articulado com um relatório de observação que ela entregou no primeiro dia de formação”. E/ULE5

“Sim. As reuniões ocorrem uma vez por mês na Vila Maria e tem duração de 4 horas. Nelas discutimos o que ocorre em sala de aula fazendo articulação com os textos lidos. É muito bom, faz sentido já que vivenciamos na prática”. E/ULE6

Todas as alunas relataram os mesmos procedimentos adotados nos encontros. Elas deixam claro que este é um espaço de aprendizagem onde são discutidos os textos e sua relação com a prática. Entendemos que esse espaço, apesar de fazer parte da universidade, ter dia e horário estipulado e leituras prévias a serem realizadas pode ser considerado um espaço institucional não formal que articula a educação formal com a educação não formal. Por quê?

É um espaço não formal institucional, pois tem um professor que orienta as atividades e que não necessariamente é professor de todas as alunas pesquisadoras no cotidiano da universidade. Além disso, todas as aprendizagens adquiridas fora do contexto universitário, ou seja, nas salas de alfabetização são problematizadas e discutidas articulando com a teoria

previamente dada, mas, principalmente, com todo o conteúdo já apreendido no decorrer do curso.

Assim, como salienta Gohn (2008) a educação não formal só tem a acrescentar à educação formal e, ambas articuladas, promovem ao discente, futuro professor, uma aprendizagem significativa. Isso ocorre porque a vivência do cotidiano escolar leva esse futuro professor a repensar novas formas de atuação diante da realidade concreta na qual ele está inserido.

Além disso, presenciamos como o exercício da cidadania está presente. As alunas, cada qual de acordo com sua realidade, propuseram, quando possível, planos de ação para dar conta de acompanhar a criança que não havia atingido a hipótese de escrita dos demais. Veremos em falas posteriores como elas se sentiram duplamente gratificadas, ora recebendo apoio da professora regente e da coordenadora do Projeto, ora verificando o avanço das crianças e a felicidade que estas sentiam quando aprendiam a ler e a escrever.

Perguntamos também se **a coordenadora do Projeto estudou, junto com elas, nos encontros de formação, a proposta do Ler e Escrever como foi estipulado pela SEE e a legislação que o rege**. Obtivemos as seguintes respostas:

“Não, faltou estudar conosco o material do Projeto. Fiz isso sozinha. Tirei as dúvidas que apareciam. Tem livro que aponta até como colocar o cabeçalho na lousa, mas isso não foi discutido nas reuniões. Ela se ateve a parte teórica que fundamenta a alfabetização”. E/ULE1

“Não, esse material a gente lia por conta e depois tirava as dúvidas”. E/ULE2

“Sim, quando eu entrei na sala de aula eu já sabia o que fazer”. E/ULE3

“Não, a gente recebe os dois livros do professor. Vamos tirando as dúvidas nos encontros de formação”. E/ULE4

“Os documentos não. Temos de comparar se as atividades dadas em sala estão de acordo com as que contêm no material do Programa. O material a gente lê por conta própria”. E/ULE5

“Sim, isso ocorreu na primeira reunião do Projeto”. E/ULE6

Quanto a esse item, somente as alunas pesquisadoras 3 e 6 relataram que o material foi estudado em conjunto. A maioria disse que leu sozinha e que tirou e/ou tira as dúvidas, quando necessário. Nesse sentido, encontramos uma divergência e ficamos em dúvida de como, de fato, ocorre. Entendemos que esse procedimento, estudar o material pedagógico e a

legislação, é importante, pois ainda há muita discordância na própria rede estadual referente à atuação do aluno pesquisador nas escolas.

Vimos que em nenhum momento foi mencionado o fato de as alunas pesquisadoras não saberem da existência da legislação, pelo contrário, a coordenadora apresentou-os e deu-lhes autonomia para estudarem sozinhas e tirarem as dúvidas. Quando surgiam dúvidas pertinentes à atuação nas escolas a discussão girava em torno da legislação do Projeto.

Um exemplo a esse respeito é quanto à atuação na sala de aula. Veremos em algumas falas a seguir que muitos professores, coordenadores e diretores dizem que elas são apenas alunas pesquisadoras e, por isso devem somente observar; outros as colocam como o segundo professor em sala que irá propor projetos e colocá-los em prática principalmente com as crianças que têm dificuldade. A esse respeito, o documento oficial aponta que: “[...] alunos pesquisadores [...] auxiliam os professores regentes no atendimento e assistência às crianças em processo de alfabetização e na organização das aulas. Concretiza a existência de um **segundo professor em sala de aula** (o negrito é do próprio documento). Sabendo disso, o aluno pesquisador poderá discutir com a direção o papel que lhe cabe nesse Projeto.

Em seguida perguntamos **como a coordenadora conduz o Projeto na UNINOVE**. As alunas pesquisadoras disseram:

“É excelente, mas acho que deveria ter mais formação, não apenas uma vez por mês. Tinha de ter mais professores participando do Projeto, apenas uma dificulta, são muitas pessoas para tirar dúvida com um único professor”. E/ULE1

“Comparando com colegas de outra Universidade, vejo que a UNINOVE é a que leva mais a sério esse Projeto. Elas não tinham encontros de formação e não tinham obrigatoriedade de escrever artigo. Até a coordenadora da escola perguntava do relatório que tínhamos que entregar, pois as outras não tinham isso. Aprendi muito nos encontros do Projeto”. E/ULE2

“Ela conduz muito bem. Não encontrei dificuldade na escola. Tudo que era discutido nos encontros a professora da escola colocava em prática. Tive sorte de escolher uma escola que leva o Projeto a sério. Quando fui ler o material tudo parecia muito claro”. E/ULE3

“Ela é muito rígida e não está lá para brincadeira. Temos de ler os textos, levar questionamentos, discutir. Aprendi na formação a diferenciar as fases do desenvolvimento da escrita que parecem simples, mas não são”. E/ULE4

“Como eu disse, aprendi o que sei sobre alfabetização por causa do Projeto. Uma coisa é você ler os textos e discutir, outra é presenciar as situações no cotidiano. A professora nos leva a estabelecer essa relação teoria e prática muito bem. Tem sido uma experiência muito gratificante. Tinha de ter formação em outra unidade. Eu demoro 3 horas para chegar na Vila Maria”. E/ULE5

“Excelente. Posso dizer que foi na formação que aprendo tudo que sei sobre alfabetização. Claro que nas aulas da faculdade aprendi muito, mas quando se relaciona com a prática tem outro sentido”. E/ULE6

Essas falas indicam a qualidade da formação e o respeito que a coordenadora dispensa aos discentes enquanto formadora de professores. A rigidez apontada é no sentido de exigência, de cobrança de algo que a coordenadora tem certeza que as alunas podem oferecer. As alunas pesquisadoras, em suas falas, estão se reportando ao comportamento ético da professora, que por meio da postura profissional as faz refletir como ocorre o complexo processo de alfabetização.

A E/ULE1 gostaria que tivesse mais encontros e aponta que um único professor é pouco para dar conta da demanda. Quanto ao segundo dado concordamos com essa aluna, pois o Projeto é conduzido por apenas uma coordenadora que tem de orientar 100 alunas. Dessa forma, é impossível atender igualmente os alunos de todos os campi. Sugerimos um orientador em cada unidade e a coordenadora atual gerenciando os demais.

As perguntas a seguir são referentes àquilo que as alunas pesquisadoras observam na escola em que estagiam e de que forma colocam em prática o que aprendem nos encontros de formação. Quanto a isso perguntamos **o que mais chama a atenção na escola**. As respostas foram:

“As crianças que tinham mais dificuldade ficavam comigo e eu utilizava tudo que aprendi nos encontros de formação, inclusive materiais do Projeto. Fiquei impressionada como as crianças evoluíram, até a professora comentou. Se ela fizesse o trabalho como é proposto pelo Programa acredito que as crianças iriam se motivar muito mais. Muitas vezes as outras crianças perguntavam por que eu não “brincava” com eles”. E/ULE1

“Apesar de não me deixarem fazer nada, tinha um aluno que apresentava muita dificuldade e com permissão da coordenadora eu pude fazer um trabalho com ele. Foi aí que eu usei o que aprendi nos cursos de formação e no material do Programa”. E/ULE2

“A escola me recebeu bem. Eles trabalham bem este Projeto. A professora teve um pouco de receio porque uma semana antes ela desligou uma aluna de outra Universidade por não trabalhar de acordo com o Projeto. Quando eu cheguei ela me deixou apenas observando, isso durou 20 dias. Quando eu mostrei o roteiro de relatório que tinha de fazer ela percebeu que o trabalho da UNINOVE era diferente e aí passei a ter espaço”. E/ULE3

“A diretora da escola nem me chama de aluna-pesquisadora, ela diz que sou professora. Tenho liberdade de perguntar, tirar dúvidas. Fui muito bem recebida”. E/ULE4

“Achei uma coisa muito interessante. Quando cheguei na escola, a professora deixou claro que ia utilizar o material do Projeto porque eu estava lá e que ela sabia que eu ia dedar caso não usasse. Entrei em abril, só nessa época ela começou a usar os livros, eles estavam intactos. Mais ou menos em outubro ela me chamou e disse: “Ainda bem que você veio como aluna-pesquisadora na minha sala. Realmente essa proposta é eficiente para alfabetizar as crianças. Vou continuar usando. Deveria ter utilizado nos anos anteriores. Fiquei pasma ao ouvir isso”. E/ULE5

“A receptividade de todos. Confesso que não esperava. A professora é muito atenciosa e me dá várias dicas. Eu também dou dicas do que aprendo na formação e ela adora. Ela comentou que sou a primeira aluna-pesquisadora que tem formação nos moldes que eu tenho, que as demais que já estagiaram com ela não tinham nada a dizer”. E/ULE6

Essas falas dão margem para que possamos analisar vários aspectos. O primeiro, como já apontamos, refere-se ao papel dessas alunas nas escolas. O documento oficial deixa claro que elas configuram o **segundo professor em sala**, porém não é isso que acontece com a E/ULE2 e a E/ULE5. Eles devem ficar observando numa postura totalmente passiva e que vai de encontro à Proposta do Programa Ler e Escrever.

Outro aspecto a ser analisado refere-se ao E/ULE1 coloca. Ela diz que seu trabalho é auxiliar as crianças que têm “dificuldade”. Ora, quem tem de trabalhar com os alunos com maior dificuldade é a professora regente, pois é esta que, em princípio, já possui formação em Pedagogia e respaldo teórico para tal. Porém, ensinar aluno com “dificuldade” dá trabalho e essa função é delegada à aluna pesquisadora que ainda encontra-se em formação e que talvez não saiba como conduzir uma determinada situação. Por isso, as alunas pesquisadoras devem conhecer a legislação que rege o Projeto e lutar por seus direitos.

Colocamos a palavra dificuldade entre aspas, pois entendemos que muitas crianças não têm dificuldade apenas não atingiram as hipóteses como os demais colegas. Esse fato pode ocorrer em função de problemas sociais e culturais e não somente biológicos.

Um terceiro aspecto está relacionado ao fato de duas professoras não utilizarem os materiais do projeto, ou seja, não seguirem o Programa como foi instituído pela FDE e pela SEE. A E/ULES1 aponta que ficou impressionada com a evolução das dez crianças que estavam sob sua responsabilidade e que se o material fosse utilizado com todos, os resultados poderiam ser ainda melhores.

A E/ULE5 ressalta que a professora começou a utilizar o material para não se prejudicar uma vez que recebeu em sua sala uma aluna pesquisadora. No final deu-se conta do potencial das atividades contidas nos livros e arrependeu-se de não tê-lo feito anteriormente.

Esse aspecto aponta o quanto é difícil aceitar o novo, de quebrar paradigmas, de buscar novas alternativas. Construimos barreiras e temos medo de “mexer em time que está ganhando”. Por que mudar a forma de alfabetizar se como faço sempre deu certo?

Temos diante de nós uma criança “antenada” que, mesmo vivendo em meios socioeconômicos mais desfavorecidos, têm acesso à internet e a outros meios digitais. Diante disso, entendemos que inovar torna-se fundamental para motivar um aluno que está diante de um mundo que oferece várias leituras.

Continuamos perguntando o **que dá mais satisfação nesse trabalho**. Elas disseram que:

“Ver as crianças passando as etapas. Passar de pré-silábica para silábica, silábica com valor sonoro e depois para alfabética. Também foi ver as crianças lendo, isso é bom demais. As 10 que eu acompanhei foram para o 2º ano lendo e escrevendo”. E/ULE1

“Ver que as crianças que eram pré-silábicas chegaram no fim do ano silábicas. Isso porque eu ajudava escondido porque a coordenadora não deixava participar”. E/ULE2

“Ver as crianças evoluindo. Quando cheguei muitas eram pré-silábicas e no final do ano todas estavam alfabéticas. Isso é muito gratificante”. E/ULE3

“Em primeiro lugar o contato com crianças. Depois ver a evolução delas. É muito bom. Elas iniciam o ano pré-silábicas e a maioria termina alfabética”. E/ULE4

“O contato com as crianças e de perceber que elas adoram aprender. Tudo depende da atuação e da boa vontade do professor”. E/ULE5

“Foi ver como as crianças são capazes de aprender e como elas estão ligadas a tudo que ocorre em volta. Agora eu entendo por que o construtivismo sugere que parta da realidade deles para ensinar a ler e escrever”. E/ULE6

Todas as alunas pesquisadoras ressaltaram que esse trabalho dá muita satisfação e apontaram que a maior delas é ver os alunos ultrapassando os níveis da escrita. Mas afinal, que níveis são esses? Segundo Ferreira (2008) são quatro os níveis da evolução da escrita, a saber: nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético e nível alfabético.

O primeiro se caracteriza por uma busca de diferenciação entre as escritas produzidas, sem uma preocupação com as propriedades sonoras da escrita. O segundo se caracteriza pela correspondência entre a representação escrita das palavras e suas propriedades sonoras. No nível silábico-alfabético a criança percebe que as partes sonoras semelhantes entre as palavras se exprimem por letras semelhantes e, o último nível se caracteriza pela correspondência entre fonemas e grafias.

Para finalizar este bloco perguntamos **o que foi mais difícil nesse trabalho**. As falas se dividiram. Vejamos:

“Fazer alunos que tinham certa dificuldade entender o que eu estava dizendo. A falta de experiência foi determinante nesse sentido. De 30 alunos, 24 foram para o 2º ano alfabéticos e isso é muito gratificante. Pensar que minha atuação com 10 deles foi decisiva nesse processo”. E/ULE1

“Foi ficar sentada observando crianças com dificuldade e não poder fazer nada. A professora ficava sentada na cadeira e eu não podia ajudar as crianças. Quando eu pedia ela deixava, mas quando a coordenadora não estava”. E/ULE2

“Eu não tive dificuldade. No início foi o gelo da professora em função de outra aluna-pesquisadora que deu problema. Depois tudo correu muito bem”. E/ULE3

“Não tive dificuldade, fui bem aceita e posso tirar minhas dúvidas sempre que necessário”. E/ULE4

“É ter de ficar sentada observando. Não é sempre que a professora deixa eu interagir. A relação com ela não é fácil. Um dia ela disse que deram a sala mais difícil para ela, então não ia dividir o mérito com ninguém”. E/ULE5

“A minha inexperiência em sala de aula, pois não tinha noção de como é ser um professor”. E/ULE6

A aluna pesquisadora 2 aponta novamente a frustração de não ter podido participar ativamente. Reafirmamos que, conhecer a legislação que rege o Programa, poderá oferecer subsídios para discutir a situação com a direção da escola. As alunas pesquisadoras 1 e 6 apontam a falta de experiência como dificuldade no trabalho. Nesse sentido, vimos a importância da participação no Projeto para que, parte dessa inexperiência, seja suprida antes delas assumirem turmas de alfabetização como professoras regentes.

5.3.2- Quanto ao processo ensino/aprendizagem das alunas pesquisadoras e das crianças

Iniciamos este bloco perguntando **como o Projeto Ler e Escrever é desenvolvido pelas escolas**. As respostas foram as seguintes:

“Gostaram quando eu cheguei, pois na escola as alunas pesquisadoras são tratadas como ajudantes de sala e a única sala que não tinha era a que eu fiquei. Minha função era ajudar e mimeografar atividades, recortar, fazer mural etc. A professora fazia totalmente o oposto do que o Programa Ler e Escrever propõe. Suas aulas eram totalmente tradicionais. Eu senti que ela não tinha orientação da escola nem de outros órgãos. Não utilizava os materiais e não tinha interesse em aprender”. E/ULE1

“O que é falado nos Decretos e Pareceres do Projeto é uma coisa, na prática é outra. Não pude atuar como segunda professora da sala de aula. A coordenadora disse que eu somente iria observar, não pude ajudar. Tudo que fiz foi escondido. Como só tinha eu de aluna pesquisadora todos pediam coisas para mim. Gostei de participar do Projeto, mas esperava atuar mais para pôr em prática o que aprendi na formação”. E/ULE2

“É tudo feito conforme formação na diretoria de ensino. As professoras da escola que atuo utilizam todo o material, mesmo porque a coordenadora da escola cobra relatórios semanais”. E/ULE3

“Sim, ela aplica as atividades. Coloca as crianças em dupla, trabalha como é proposto, usa os livros. Acho que os alunos poderiam ter mais autonomia. Muitas vezes a resposta já é dada. A coordenadora cobra”. E/ULE4

“A professora não gostou nada de saber que eu ia ficar na sala dela. Ela começou a usar o material do Programa por minha causa. Ela disse que ia utilizar porque eu estava lá”. Depois que eu cheguei ela utilizou a proposta de uma forma boa, mas muita coisa ela ignorou”. E/ULE5

“A professora da sala que estou desenvolve como eu aprendo na formação. Está de acordo com as diretrizes do Programa”. E/ULE6

As alunas pesquisadoras 3, 4 e 6 apontam que o projeto é desenvolvido ou parcialmente desenvolvido conforme normas da SEE e da FDE e as alunas 1, 2 e 5 salientam que o material não é usado. Vimos esse fato como extremamente preocupante pelos seguintes motivos: **primeiro**, o governo federal gasta na formação dos professores, dos diretores e dos coordenadores, para pagar a equipe de apoio que elabora o material, para dar bolsa às alunas pesquisadoras, gasta direcionando verba às universidades para pagar o professor que é responsável pela formação dessas alunas e em material de apoio aos professores e aos alunos da rede estadual. É muito dinheiro público sendo utilizado com um projeto muito rico e que não tem sido usado conforme foi desenvolvido.

Segundo motivo: Será que essas crianças têm sido respeitadas em suas fases do desenvolvimento? Pelo jeito não, pois as alunas pesquisadoras apontam que as crianças que têm “dificuldade”, ou seja, que ainda não se encontram na hipótese esperada ficam sob supervisão delas. Vimos que muitas alunas pesquisadoras conseguiram sucesso com essas crianças no decorrer do ano, portanto, é necessário respeitar o ritmo de cada uma. Entendemos que, da forma como as alunas pesquisadoras relatam, essas crianças estão sendo excluídas dentro da própria escola e pelo profissional que, em princípio, deveria entender as diferentes lógicas de raciocínio.

Terceiro motivo: Por que as coordenadoras e as diretoras dessas escolas não exigem o uso do material? Elas obrigatoriamente participam de reuniões mensais nas diretorias e o que será que dizem aos dirigentes?

Porém, a aluna pesquisadora 5 traz um dado importante. Foi por causa de sua presença que a professora regente começou a utilizar parcialmente o material e se arrependeu de não tê-lo feito anteriormente. A estada dessa aluna na escola foi fundamental para que essa professora revisse sua prática e percebesse a riqueza das atividades.

Quando perguntamos **qual a maior dificuldade enfrentada pelos alunos** obtivemos as seguintes respostas:

“A maior dificuldade era a leitura. Eles não tinham o hábito de ler e a professora incentivava pouco apesar de ser prioridade do Projeto”. E/ULE1

“A dificuldade maior era na leitura. No final do 1º ano 30% dos alunos ainda eram pré-silábicos”. E/ULE2

“Não tiveram dificuldades, a professora fazia tudo fluir. Até eu fiquei surpresa. Ela era ótima, respeitava as crianças, usava um tom de voz baixo, tudo de bom”. E/ULE3

“Juntar as sílabas. Eles sabem as letras, mas na hora de juntar e formar sílaba é difícil. Nesse momento o professor tem de ter muita paciência”. E/ULE4

“Leitura, sem dúvida, mas percebi uma evolução”. E/ULE5

“Depende, pois a sala em que estou existem dificuldades referentes a faltas dos alunos o que atrapalha na aprendizagem da leitura e da escrita e dificuldade de concentração”. E/ULE6

Podemos notar que, com exceção da aluna pesquisadora 3, a maior dificuldade dos alunos se encontra na leitura. Se compararmos com o item anterior existe uma relação de causa e efeito. O material não é usado ou parcialmente usado e as crianças encontram dificuldade na leitura. Não estamos dizendo que o material é a “tábua de salvação da educação”, e que somente com seu uso se aprende a ler. Estamos apontando, mediante análise do seu conteúdo, que ele sugere atividades iniciando pelo alfabeto e pelos nomes dos alunos da classe que facilitam a aprendizagem da leitura. O professor tem de ter em mente que a criança só irá ler a partir do momento que ela reconhece todas as letras. O material do Programa Ler e Escrever sugere que este reconhecimento se dê pelo próprio nome, por brinquedos e situações do cotidiano, além de leituras diárias de diferentes gêneros textuais realizadas pela professora regente.

Ao perguntarmos **como é realizado o trabalho de leitura e escrita com os alunos** elas responderam o seguinte:

“A professora só levava atividades prontas bem simples, sem sentido nenhum. Todos os dias ela dava cinco ou seis atividades. O máximo que ela

fazia era ler alguns livros, mas sem um preparo antes. Na maioria das vezes ela pedia para eu ler”. E/ULE1

“A professora não seguia o Projeto. Tudo era totalmente tradicional, a professora dava resposta pronta. Ela utilizava o material na presença da coordenadora. Isso é triste de ver”. E/ULE2

“Ela usava a coletânea que a escola recebeu, utilizava letras móveis, fazia agrupamento por hipótese, trabalhava reescrita, lista, gêneros textuais”. E/ULE3

“A professora dá muita produção de texto, ela leva à biblioteca, eles escolhem o livro para ler e a história que eles querem ouvir da professora “. E/ULE4

“Trabalha leitura e escrita baseado no Programa Ler e Escrever. No momento, as crianças estão fazendo uma tartaruga de sucata para depois trabalhar a fábula “A lebre e a tartaruga”. A escrita parte daí. Também utiliza jornal e revista. Foi nesse momento que ela disse que deveria ter utilizado o Projeto antes e nos anos anteriores”. E/ULE5

“Agora que quase todos são alfabéticos, a professora oferece gibis, livros e textos do material do Ler e Escrever para que os alunos leiam e, posteriormente, leiam em voz alta para seus colegas”. E/ULE6

As alunas pesquisadoras 1 e 2 relataram que as professoras regentes não trabalham com o material que todos os alunos recebem na escola. No Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, volume I (2010, p. 16) podemos encontrar que as condições básicas para que uma criança se aproprie da leitura e da escrita são: “[...] o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro”. Portanto, de acordo com o Guia trata-se de:

[...] trazer para dentro da escola a escrita e a leitura que acontecem fora dela. Trata-se de incorporar, na rotina, a leitura feita com diferentes propósitos e a escrita produzida com diferentes fins comunicativos para leitores reais. Enfim, trata-se de propor que a versão de leitura e de escrita presente na escola seja a mais próxima possível da versão social e que, assim, nossos alunos sejam verdadeiros leitores e escritores.

A aluna pesquisadora 6 ressalta que somente depois de os alunos se tornarem alfabéticos é que a professora ofereceu diferentes textos, ou seja, presume-se que antes disso eles tiveram pouco acesso aos livros no sentido de explorá-los e de fazerem leitura ao seu modo uma vez que não sabiam ler e escrever de forma convencional.

Continuamos perguntando se **a professora faz sondagem para saber em que nível de escrita os alunos se encontram**. Ficamos perplexos com algumas respostas:

“Fazia a cada 3 meses, mas eu achava os resultados questionáveis, pois existia uma pressão da escola para não ter alunos pré-silábicos, então ela camuflava a situação”. E/ULE1

“Sim de três em três meses, mas os resultados não condiziam com a realidade. Por exemplo, a criança pré-silábica, elas diziam que era silábica e assim por diante. No fim do ano todos eram alfabéticos. Isso ocorria para não perder o bônus que o professor recebe”. E/ULE2

“Fez sondagem mensal. Todos os professores têm de entregar uma pasta de sondagem para a coordenadora. Ela queria ficar a par da evolução de cada aluno”. E/ULE3

“Sim, de três em três meses ela faz sondagem”. E/ULE4

“Faz sondagem de três em três meses. A maioria chegou na fase alfabética”. E/ULE5

“Sim, de três em três meses. A professora tem de entregar um relatório referente ao nível em que se encontra a criança”. E/ULE6

O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (2010) aponta que o professor deve conhecer as hipóteses

de escrita dos alunos para que estes saibam em que nível (citados acima) eles se encontram. Para isso, deve ser realizada uma sondagem. Mas afinal, o que é sondagem? Segundo o Guia, sondagem é:

[...] uma atividade de escrita que envolve, num primeiro momento, a produção espontânea pelos alunos de uma lista de palavras sem apoio de outras fontes escritas. Ela pode ou não envolver a escrita de frases simples. É uma situação de escrita que deve, necessariamente, ser seguida da leitura pelo aluno daquilo que ele escreveu. Por meio da leitura, você poderá observar se o aluno estabelece ou não relações entre aquilo que ele escreveu e aquilo que ele lê em voz alta, ou seja, entre a fala e a escrita. (Guia de Planejamento e Orientações Didáticas (volume I, 2010, p. 24)

Essas sondagens, segundo proposta do Guia, devem ser feitas no início das aulas, no início de abril, no final de junho, no final de setembro e no final de novembro. Essas informações são úteis para planejar as atividades de cada bimestre.

Seguimos perguntando se **o aluno pode se expressar em aula**. As respostas foram:

“Não, tudo era muito tradicional, eles não podiam conversar, trocar ideias, nada. Tinham de ficar calados”. E/ULE1

“Durante a aula não, não podiam conversar e nada era perguntado sobre o cotidiano deles. É como se o mundo fora da escola fosse outro”. E/ULE2

“Sim. A professora fazia roda de conversa. Sempre era dada abertura para os alunos questionarem e levantarem hipóteses”. E/ULE3

“Sim, mas tem hora para isso”. E/ULE4

“Podem, mas não é sempre. Na maioria das vezes ela quer silêncio absoluto”. E/ULE5

“Sim, eles participam ativamente das aulas”. E/ULE6

Somente as alunas pesquisadoras 3 e 6 relataram que os alunos podem se expressar em sala. Como fazer um trabalho diferenciado partindo da realidade das crianças se eles não podem falar? Claro que existem momentos em que a professora está explicando uma dada tarefa e que o silêncio torna-se necessário, pois a atenção e concentração são fatores fundantes no processo de aprendizagem. Mas, como salienta Ferreiro (2008, p. 51) “O que sabemos é que os professores que se atrevem a dar a palavra às crianças e a escutá-las descobrem rapidamente que seu próprio trabalho se torna mais interessante (e inclusive mais divertido), embora seja mais difícil porque os obriga continuamente a pensar”.

Para sabermos como a professora regente avalia o aluno, perguntamos **quais os procedimentos que a professora utiliza para verificar se as crianças estão se desenvolvendo na leitura e na escrita**. As estagiárias relataram:

“De vez em quando trabalha com as letras móveis, faz leitura individual porque tem de fazer, mas os alunos não são motivados para ler. Ela avalia de forma tradicional com atividades escritas. A avaliação não é contínua, o que prevalece é a nota da prova”. E/ULE1

“Sondagem e só. Depois as provas”. E/ULE2

“Ela faz as avaliações pedidas pela escola, atividade escrita duas vezes por semana, sondagem e muita leitura”. E/ULE3

“Tem provas bimestrais, atividades diárias”. E/ULE4

“Faz sondagem, faz leitura, provas e observa as atividades que as crianças realizam”. E/ULE5

“Realiza atividade de escrita espontânea e leitura livre, além das provas mensais”. E/ULE6

Todas as atividades descritas são importantes para sabermos se a criança está evoluindo, porém todas elas se utilizam das provas bimestrais. Se as professoras estão

acompanhando as crianças e percebem que algumas ainda não atingiram as hipóteses esperadas, é possível antever que a nota da avaliação mensal será insuficiente. Se a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo que deve ser constantemente observado a avaliação mensal e/ou bimestral como único recurso não faz sentido. Ela continuará sendo uma avaliação classificatória e rotuladora.

Em seguida perguntamos se a **professora realiza atividades pedagógicas extras sala de aula e quais**. Obtivemos as seguintes respostas:

“Olha, essa escola ficava próxima a um parque, então ela levava os alunos lá, mas não tinha nenhuma atividade dirigida e nenhum objetivo. Parecia que era para matar aula. Na escola nada de diferente era feito, ela não usava nenhum recurso tecnológico, não passava filme, nada e a escola tinham televisão e DVD”. E/ULE1

“Não. Uma vez as crianças foram para a sala de vídeo porque a professora teve de sair mais cedo”. E/ULE2

“Não, por conta do espaço da escola. A escola não tem biblioteca, não tem sala de informática. Os livros ficam na sala. Às vezes fazia leitura no pátio, mas não era sempre que dava”. E/ULE3

“Nenhuma”. E/ULE4

“Não, nada de diferente é feito”. E/ULE5

“Sim, utiliza a sala de vídeo, a biblioteca e o pátio para realizar brincadeiras e jogos”. E/ULE6

Apenas a E/ULE6 comentou que a professora regente utiliza outros espaços. A E/ULE1 disse que a professora leva os alunos ao parque, mas sem nenhum objetivo pedagógico. No nosso entendimento, ela poderia explorar o parque para desenvolver vários conteúdos sempre que necessário, pois este é próximo da escola, mas não o faz. Além disso, nenhuma aluna pesquisadora apontou saídas para museus, cinemas, zoológicos, parques etc.

Estas falas denotam como está enraizado no professor que a sala de aula é o único espaço onde pode ocorrer aprendizagem. Diversificar, proporcionando vivências exploratórias em outros espaços ainda é cultura distante das escolas. Como vimos no capítulo I, a educação não formal complementa a educação formal, ela tem caráter intencional e objetiva promover o desenvolvimento e a socialização das pessoas. Portanto, é responsável em oferecer condições para que todos os indivíduos possam desenvolver as suas potencialidades e que sejam capazes de responder aos desafios colocados pela realidade. Aproveitar os espaços que nossa cidade dispõe seria uma forma de oferecer possibilidades às crianças uma vez que muitas, por motivos diversos, não o fazem junto com a família.

O Programa Ler e Escrever propõe que os professores abordem diferentes **gêneros textuais em sala de aula**. Perguntamos se isso é feito e obtivemos as seguintes respostas:

“Sim, colocava na lousa, mas não explicava a diferença de um para o outro. É o mesmo que não abordar. Às vezes ela pedia para eu contar histórias, eu iniciava dizendo que era um conto, ou uma parlenda e mostrava o porquê”. E/ULE1

“Sim, todo dia era um gênero diferente, mas não havia discussão sobre o texto. A professora acabava de ler e logo dava uma atividade em folha para os alunos fazerem. Nunca se discutiu quem é o personagem principal da história e outros elementos”. E/ULE2

“Trabalhava. Cada dia era uma leitura diferente. Revista recreio, saiba mais, receita de bolo, jornais, revistas. Era muito diversificado. Ela escaneava os livros para que todas pudessem enxergar melhor”. E/ULE3

“Ela comunica. Diz: este texto é receita, este é bilhete, este é parlenda. Ela não dá tempo de o aluno perceber que gênero é”. E/ULE4

“Sim, ela elaborou um Projeto de contos de fada e de fábulas. Depois passou filmes e as crianças criaram em cima da história. Os outros gêneros passavam batido”. E/ULE5

“Sim, cada dia a professora lê um gênero diferente e pede para eles identificarem. Ela já elaborou uma receita junto com eles e assim como os demais gêneros”. E/ULE6

Ferreiro (2008, p. 33) salienta que a criança deve ter à sua disposição materiais “não para aprender a ler, mas para ler”. Isso significa que a leitura deve iniciar antes de a criança saber ler convencionalmente, ou seja, ela deve ter contato com diferentes materiais todo tipo e gênero de escrita. Quanto a isso comenta:

Em cada classe de alfabetização deve haver “um canto ou área de leitura” onde se encontrem não só livros bem editados e bem ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens e rótulos comerciais, receitas, embalagens de medicamentos etc). Quanto mais variado este material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhanças ou diferenças e para que o professor, ao lê-los em voz alta, dê informações sobre “o que mais se pode esperar de um texto” em função da categorização do objeto que o veicula [...]. (FERRREIRO, 2008, p. 33)

A E/UELE 1, a E/UELE 2 e a E/UELE 4 apontam em suas falas que as professoras **não** trabalham de forma que a criança apreenda os diferentes tipos de gêneros textuais tirando-lhes assim a possibilidade de compreender e diferenciá-los e categorizá-los quando for necessário. Enfatizamos que proporcionar a leitura de diferentes gêneros textuais é um dos

objetivos do Programa Ler e Escrever. Quanto a isso, no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas encontramos:

A escola precisa criar o ambiente e propor situações de práticas sociais de uso da escrita às quais os alunos não têm acesso para que possam interagir intensamente com textos dos mais variados gêneros, identificar e refletir sobre seus diferentes usos sociais, produzir textos e, assim, construir as capacidades que lhes permitam participar das situações sociais pautadas pela cultura escrita. (Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, volume I, 2010, p. 15)

Portanto, colocar os alunos diante de textos não é suficiente para que eles conheçam o sistema de escrita alfabética e seu funcionamento. É necessário planejar situações para que eles possam centrar seus esforços ora na aprendizagem da escrita, ora na aprendizagem da leitura.

Por que não explorá-los se o Programa oferece um livro de textos que o aluno pode levar para casa contendo: parlendas, trava-línguas, adivinhas, cantigas de roda, canções, poemas, quadrinhas, contos, fábulas, lendas e mitos, textos de divulgação científica, receitas, jogos e brincadeiras e até biografias?

Demos continuidade perguntando **como a professora utiliza as experiências dos alunos em aula**. As alunas pesquisadoras relataram:

“Nunca trabalhou com roda de conversa. Inclusive, um dos alunos que tinha dificuldade gostava muito do Bem 10 e eu comecei a utilizar os personagens do desenho para ele aprender as letras. Entendeu o valor sonoro assim, mas ela não utilizava os conhecimentos prévios dos alunos”. E/ULE1

“Não. Nunca foi perguntado nada às crianças. Apesar dela colocar as cadeiras em outra disposição, a aula se dava de forma tradicional”. E/ULE2

“Ela explorava bastante. Na hora da leitura ela perguntava sobre as experiências deles e quando eles queriam falar ela ouvia”. E/ULE3

“Não utiliza, às vezes eles querem contar algo, ela pede para deixar pra depois e aí esquece”. E/ULE4

“Não, nunca fez roda de conversa e não gosta que eles falem”. E/ULE5

“Sim, sempre que eles se expressam a professora busca articular o que foi dito com algo ensinado. Isso ocorre na maioria das vezes. Ela também pergunta para eles”. E/ULE6

Vimos que apenas as alunas pesquisadoras 3 e 6 apontam que as professoras regentes se utilizam das experiências dos alunos em sala. Portanto, a maioria dos professores vai à contramão da proposta construtivista uma vez que ela propõe que a exploração dos conteúdos deve partir do cotidiano dos alunos, ou seja, daquilo que eles aprenderam via educação informal e em espaços não formais.

Sabemos que os conhecimentos adquiridos pelas crianças durante seu desenvolvimento dependem das exigências do meio ao qual está inserida. Muitas crianças vivem em ambientes totalmente diferenciados dos nossos e/ou de outros colegas e, neles, elas adquirem conhecimentos que, compartilhados, poderão fornecer dados da geografia, da história e da cultura de uma determinada região. Esses dados são riquíssimos e, a partir deles, os professores poderiam iniciar o processo de alfabetização.

Em seguida perguntamos **que resultados é possível listar do trabalho que realizou**. As respostas foram as seguintes:

“Olha, eu só vou falar daquilo que eu fiz com os 10 alunos que ainda estavam pré-silábicos, pois os outros eu não tive acesso. Eles aprenderam noção espacial, melhoraram na linguagem, desenvolveram o raciocínio lógico. Na escola tinha vários jogos que nunca foram utilizados pela professora e eu me apropriei de todos. Todos foram para o 2º ano silábicos e quando eu entrei eles eram pré-silábicos”. E/ULE1

“As crianças que já sabiam tudo bem, as que tinham mais dificuldade iam continuar assim, porque a professora passava tarefa e ficava na mesa sentada e não ajudava os que não sabiam. Mesmo assim posso dizer que aprendi, pois fui verificando as reais necessidades de cada aluno e pensando nas possibilidades de ação, levando em conta o que aprendi no curso de Pedagogia e nos encontros de formação do Projeto” E/ULE2

“Eu acho que foi a interação da sala. A sala toda de alunos alfabéticos. Tinha três alunos de inclusão: um cadeirante, um com síndrome de Down e uma com deficiência intelectual. Eles eram bem aceitos por conta do trabalho que a professora fez”. E/ULE3

“Muitos progrediram bastante. Já conseguem colocar em sequência lógica uma história. Acredito que se a professora se utilizasse do material como a gente aprende na formação, os resultados seriam melhores”. E/ULE4

“As crianças se alfabetizam rapidamente. Se a professora utilizasse o material como se deve acho que o resultado seria outro. Uma colega do grupo de formação está encantada com a melhoria dos alunos, porque a professora utiliza tudo do Programa, faz do jeito que foi proposto. Aprendo o que quero e o que não quero seguir enquanto professora de crianças”. E/ULE5

“Me encantei com o progresso das crianças, quando menos você espera elas vencem as etapas. Isso mostra que cada um tem seu ritmo e que não temos de ficar rotulando disso ou daquilo”. E/ULE6

Todas as alunas pesquisadoras de uma forma ou de outra relatam que se surpreendem com os resultados obtidos pelas crianças quanto à aquisição da leitura e da escrita, porém apontam a insatisfação de ver que a professora dá maior atenção aos alunos que conseguem aprender rapidamente e que os demais, ou seja, aqueles que necessitam de maior atenção são deixados de “lado”. Infelizmente ainda vislumbramos uma escola excludente, na qual, o aluno ideal é o valorizado enquanto o aluno real fica à mercê de alguém que tem consciência que o potencial será desenvolvido se acreditarmos que ela é capaz. Quanto a isso, salientamos que para uma criança ser responsável a ponto de se comprometer com atividades sociais e culturais é necessário que tenha por perto um adulto que aceite e valorize suas produções como um processo.

Para finalizar este bloco perguntamos se **o projeto Ler e Escrever colabora com a alfabetização das crianças e como.**

“Vou responder baseado nas colocações de colegas no grupo de formação e no trabalho que realizei com as 10 crianças. Colabora e muito. Se a professora com a qual estagiei utilizasse o material como deveria, o resultado seria melhor, pois é muito lúdico, motiva a criança. Os livros enviados pelo Estado nem foram usados”. E/ULE1

“Colaboraria muito se as professoras utilizassem as propostas do Projeto, mas não é isso que acontece. Elas são extremamente tradicionais. Dá dó do aluno”. E/ULE2

“Se feito corretamente, sim. Eu tive sorte. Tudo que eu disse aponta para isso”. E/ULE3

“Sim e muito. Adorei esse material, as crianças gostam muito porque é extremamente lúdico. Eles aprendem brincando, manuseando letras e números”. E/ULE4

“Sim, porque é muito lúdico. As atividades vêm ao encontro da realidade delas. Elas gostam muito. São charadas, cruzadinhas, adivinhas e outras atividades que atraem a atenção das crianças”. E/ULE5

“Sim, demais. As atividades são lúdicas e eles adoram, porém se o aluno faltar o prejuízo é grande como em qualquer turma. O material oferece atividades que seguem a hipótese da criança”. E/ULE6

As alunas pesquisadoras responderam que o material colabora com a alfabetização das crianças, porém muitas se pautaram nas colocações de colegas do grupo de formação e de atividades que desenvolvem com os grupos de crianças que atendem. Nesse sentido, perguntamos: Se elas que não são formadas conseguem atingir alguns objetivos com alunos

que têm dificuldade, imagine o que seria possível se todos os professores utilizassem o material que é extremamente rico com todas as crianças?

Entendemos que a motivação poderia ser maior uma vez que as atividades propostas pelo material são lúdicas e atendem as necessidades dos alunos. Porém, um alerta é dado pela equipe do Programa Ler e Escrever que conta no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas, volume I, a saber: “Nenhum material, por melhor que seja, dá conta de resolver todas as mazelas da educação. Entretanto, um planejamento consistente, com acompanhamento e recursos didáticos disponíveis, pode permitir que o professor se concentre naquilo que é mais relevante: a aprendizagem de seus alunos”.

Isso significa que o material serve de apoio e que ele não está pronto e acabado. Modificações necessárias e possíveis podem ser feitas pelo professor e discutidas com o coordenador para que este reflita junto com a equipe nos encontros realizados na diretoria de ensino.

5.3.3- Quanto à relevância social e acadêmica do trabalho realizado

Iniciamos esse bloco perguntando **o que significa ser aluno pesquisador**. Elas responderam:

“Eu gostei muito, foi muito importante, tudo que aprendi foi participando do Projeto que a UNINOVE desenvolve. Claro que também aprendi na escola, com as crianças e também aprendi que muitas coisas não devo fazer. Pesquisar sobre alfabetização me deu muita base para o trabalho prático. Todo professor que quer alfabetizar tinha que passar por isso”. E/ULE1

“Significou aprendizado. Vou levar para minha vida toda aquilo que devo e que não devo fazer em sala de aula”. E/ULE2

“Foi uma experiência muito importante que eu tive, foi a certeza da minha escolha, eu criei vínculos na escola. Ia iniciar um trabalho de eventual e a diretora não deixou, logo me ofereceu uma sala que ia vagar”. E/ULE3

“Aprendizado real. Na faculdade eu tenho teoria e na sala de aula a prática”. E/ULE4

“Aprendi a ser alfabetizadora, mas posso dizer que foi no grupo de formação. Além disso, estou aprendendo a pesquisar e gostando de pesquisar. A prática é essencial, mas tem de deletar muita coisa que ocorre na escola”. E/ULE5

“Significa aprendizagem na prática, de como ser um professor alfabetizador”. E/ULE6

Mais uma vez as alunas pesquisadoras apontam como a relação teoria e prática é fundamental na formação e deixam explícita a qualidade do trabalho que a coordenadora do Projeto realiza. Salientam que também aprendem posturas profissionais que não devem ser

colocadas em prática. Nesse sentido, observamos como a educação não formal, no caso a vivenciada na escola com as professoras tutoras, é fundamental para a construção de valores. A E/ULE1 ressalta que todos que pretendem alfabetizar deveriam ter essa experiência, pois é essa relação que promove uma aprendizagem significativa.

Além disso, os relatos mostram como os processos de formação vão sendo costurados, articulando as necessidades, os desejos e a busca de novas informações que as possibilitem dar conta de uma classe de alfabetização. As falas das alunas pesquisadoras 1 e 5 nos leva a inferir que o certo e o errado vivenciado nas escolas de certa forma são importantes para que elas encontrem o equilíbrio em suas posturas como futuras educadoras. A esse respeito, Arroyo (2009, p. 125) salienta: “Os traços de personalidade, de ser humano se aprendem vendo, convivendo. Pelo estágio-contágio entre humanos. Os valores, o dever moral de ser professor (a) se aprendem no lento convívio, exemplar dos “bons” ou “maus” professores e com nossa cumplicidade de aprendizes [...]”.

Porém, não podemos deixar de apontar que determinadas atitudes negativas direcionadas a alguns alunos vivenciadas por elas podem deixar marcas profundas a ponto deles sentirem-se incapazes de dar conta de realizar qualquer atividade sugerida. Como aponta Honneth as relações iniciais devem ser pautadas de afetividade para que o indivíduo desenvolva a autoconfiança e, posteriormente, a autoestima. Muitas vezes, por motivos diversos, essas crianças não recebem a atenção dos familiares e, é na escola, na figura do professor (a) que elas buscam a aprovação dos feitos que realizam.

Em seguida perguntamos **como elas se sentem com os resultados obtidos**. Obtivemos as seguintes respostas:

Mudei meus conceitos sobre a escola pública. Os professores têm liberdade de trabalhar, ela permite trabalhar de outra forma. O problema é que cada um faz o que quer, não tem ninguém supervisionando. Acredito que os se professores se utilizarem de tudo que a escola oferece seria diferente. Hoje estou na escola pública, sou concursada e faço tudo como aprendi, dá resultado. Deparei-me com professores extremamente dedicados e outros que não estão nem aí. Depois a culpa é da criança”. E/ULE1

“No final do ano, mais ou menos em outubro, eu consegui ensinar as letras com alfabeto móvel para uma criança que não sabia distingui-las. Outra aprendeu a somar com material dourado. Esses dois momentos foram muito gratificantes”. E/ULE2

“Gratificada. Aprendi demais no Projeto. Por conta dele passei no concurso do Estado e tudo que sei sobre alfabetização aprendi com essa experiência. As discussões do encontro são ricas demais e possibilitam que você reveja

conceitos. Tenho segurança do meu papel em sala de aula. Sei como alfabetizar uma criança”. E/ULE3

“Quando eu vi que consegui ensinar crianças que eram silábicas sem valor sonoro, eu percebi que estava no caminho certo. Vi que sou capaz. Devo tudo isso ao Projeto”. E/ULE4

“Muito bem. Muitas crianças são carentes de afeto e você percebe que sua conduta é tudo para eles. Além disso, elas se sentem bem sabendo que são capazes de aprender a ler e a escrever. Pena que a professora não tem muita paciência com os que têm mais dificuldade”. Isso deixa a gente triste, afinal ela está lá para isso, não é? E/ULE5

“Sinto-me feliz, gratificada, honrada e emocionada, pois percebo que consigo alfabetizar uma criança a ponto dela sentir-se feliz com seu próprio progresso”. E/ULE6

Essas falas articuladas às falas anteriores ressaltam os sentimentos das alunas pesquisadoras e das crianças com as quais convivem e/ou conviveram nas escolas. Apontam o reconhecimento delas enquanto alunas do curso de Pedagogia pelo trabalho realizado no projeto desenvolvido pela universidade e das crianças enquanto seres que estão iniciando o processo de alfabetização. As alunas pesquisadoras 2, 4, 5 e 6 relatam que conseguiram ensinar as crianças que ficaram sob a responsabilidade delas. Esses dados reforçam que é na relação respeitosa entre professor/aluno que ocorre o processo ensino/aprendizagem. Observamos, nas falas, que as chances de sucesso ou de insucesso se encontram nessa relação. Esse dado também é observado em relação a algumas professoras regentes que, com respeito aos alunos, conduzem o trabalho de forma que estes possam se apropriar do aprendido.

Continuamos perguntando **de que forma esse trabalho colabora com a formação acadêmica. Elas foram unânimes em responder:**

“Por ter estudado os teóricos, de poder relacionar teoria e prática. Foi um ganho. Poder vivenciar a escola só contribuiu na minha formação. Tanto é que passei no concurso, já sou efetiva e posso dizer que consegui isso por causa do Projeto. Muita coisa que caiu no concurso eu aprendi também nos grupos de formação”. E/ULE1

“Colaborou muito. Aprendi realmente sobre alfabetização nos encontros do Projeto. Tenho clareza das ideias de Delia Lerner e de Emília Ferreiro, principalmente”. E/ULE2

“Nossa! Colaborou muito. Pude colocar em prática tudo que aprendi na formação. A professora dava liberdade total para eu agir. Passei a ter certeza do que eu queria”. E/ULE3

“Contribui muito. Adquiri muito conhecimento sobre alfabetização e isso é bom, porque é com essa turma que eu quero trabalhar”. E/ULE4

“Academicamente contribui no conhecimento que estou adquirindo sobre alfabetização. Aprendi a fazer sondagem e a distinguir as fases propostas por

Emília Ferreiro. Por causa do Projeto minhas notas na faculdade melhoraram. A prática cotidiana me ajudou. Amadureci muito depois que entrei no Projeto”. E/ULE5

“Me dá certeza de que eu sou capaz de alfabetizar, aprendi maneiras diferentes de ensinar, a postura que devo ter em sala de aula, bem como lidar com as dificuldades diárias”. E/ULE6

As 6 alunas ressaltam novamente a importância da relação teoria e prática. A aluna pesquisadora 5 aponta que suas notas nas avaliações realizadas na Universidade melhoraram em função do Projeto. Ela aprendeu a fazer sondagem e a distinguir as etapas do desenvolvimento da escrita por meio da formação e da experiência na escola. O vivido fez eco com a teoria e, assim, a aprendizagem ocorreu.

Diante dessas falas vimos que participar de um projeto onde, posteriormente, se possa discutir o ocorrido na escola dá segurança aos futuros profissionais e proporciona uma aprendizagem significativa. Além disso, por meio dos resultados observados, as alunas pesquisadoras passam a confiar no próprio potencial.

Em seguida perguntamos **qual situação ocorrida com os alunos ou com você que mais a marcou.**

“Tem alunos que são muito carentes e procuram a gente a todo o momento. A gente se apega muito. Tinha uma que eu queria adotar. Esses casos me chamavam a atenção”. E/ULE1

“O que mais me marcou foi o fato de eu ter de fazer tudo escondido na escola porque eu só podia observar. Não podia me dirigir aos alunos. Pensei até em desistir”. E/ULE2

“A gente recebeu um aluno deficiente intelectual e o que mais marcou foi o progresso dele”. E/ULE3

“Foi o caso de um menino que não sabia ler nada. Um dia ele chegou na escola e falou que ia ler para mim. Era a palavra lata. Ele foi soletrando as sílabas ex: la = LA, ta = TA - LATA. Eu fiquei emocionada, imagine ele”. E/ULE4

“Um dia uma criança queria ler para a professora, mostrar o que ela sabia. A professora disse que ele não sabia ler direito então chamou outro. Tive vontade de chorar. Quando tive oportunidade pedi para ele ler para mim e ele leu direitinho. Isso me marcou. Tenho dois netos e não gostaria que eles passassem pela humilhação que aquela criança passou”. E/ULE5

“Foi a de um aluno que tinha muita dificuldade para assimilar as sílabas, pois faltava bastante, não conseguia acordar cedo. A diretora o trocou para o período da tarde e ele passou a frequentar a sala que eu estava. Comecei a ajudá-lo e, atualmente, ele lê e escreve muitas palavras”. E/ULE6

Os dados apontados nesse momento já foram discutidos anteriormente. Salientam o quanto é importante conhecer a legislação que rege o Programa, a alegria dos alunos quando conseguem ler e escrever e a satisfação delas enquanto alunas pesquisadoras quando obtêm sucesso com as crianças que ficaram sob sua responsabilidade. A aluna pesquisadora 5 traz um elemento que destrói a autoestima de qualquer ser humano. Nesse sentido, perguntamos: Não é a escola o espaço onde aprendemos? Além da família, onde podemos mostrar o que sabemos ou não e sermos orientados? De que forma essa criança irá progredir na aprendizagem da leitura e da escrita como propõe o projeto se não lhe é concedido o direito de ler? Ao ler esta fala lembramos de Paulo Freire quando em sua obra “Pedagogia da autonomia” dita o seguinte saber à prática educativa: “Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa do direito dos educadores”. Diz ele:

O meu respeito de educador à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da humildade e da tolerância. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? [...] Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? [...].

Lembramos que foi essa professora que se recusava a utilizar o material e só o fez na presença da aluna pesquisadora por imposição uma vez que esta iria apontar o fato em relatórios.

Perguntamos **o que os alunos relatam no que se refere ao fato de aprenderem a ler e escrever**. Obtivemos as seguintes respostas:

“Eles ficavam muito orgulhosos, cheios de si, sempre queriam ler para mim e para a professora palavras que já aprenderam”. E/ULE1

“Eles querem ler e mostrar o que sabem a todo o momento. Ficam muito satisfeitos”. E/ULE2

“Ah! a emoção de conseguir ler. Eles querem ler tudo que sabem, ficam felizes”. E/ULE3

“Eles acham o máximo, se sentem gratificados, querem ler para todos da escola, é muito legal”. E/ULE4

“Eles querem mostrar tudo que sabem. Se sentem orgulhosos, donos de si, com a autoestima lá em cima. Por esse motivo fico triste quando acontece o

que aconteceu com a criança que queria ler e a professora não deixou”. E/ULE5

“Eles falam que tem de prestar atenção nas boquinhas que eles já sabem que letra é. Eles sentem-se felizes e a autoestima aumenta”. E/ULE6

Neste tópico, os alunos apontam a satisfação que as crianças sentem quando aprendem a ler e a escrever. Elas (as crianças) sentem-se reconhecidas, respeitadas, amadas e com vontade ainda maior de mostrar o que sabem. A esse respeito, recorremos a Honneth (2009) quando aponta a importância das relações intersubjetivas de reconhecimento, para o entendimento das relações sociais. O autor ressalta que a falta de reconhecimento é base dos conflitos interpessoais e sociais.

Para finalizar este terceiro e último bloco perguntamos às alunas pesquisadoras **se elas fazem pesquisa referente ao assunto e se apresentam trabalhos sobre o tema**. As respostas foram:

“Fiz uma pesquisa sobre estratégia de leitura, pois o Projeto recomenda que se leia todos os dias e a professora da escola não fazia isso. Existem diferentes estratégias de leitura e isso me interessa, pois temos de incentivar que nossas alunos leiam. Essa foi minha pesquisa de TCC. Não apresentamos trabalho em congresso, a coordenadora do Projeto até queria, mas não deu”. E/ULE1

“Fiz uma pesquisa sobre estratégia de leitura. De todos os temas esse me interessou muito. Apresentei como TCC. Não apresentei em congresso, a professora queria, mas acho que ela sozinha não dá conta de todos os alunos-pesquisadores”. E/ULE2

“Sim, fiz o Projeto da nossa formação e meu artigo sobre o cinema no processo de alfabetização”. E/ULE3

“Sim, pesquiso para fazer o relatório e modelos de atividades. Estou fazendo meu trabalho de TCC sobre alfabetização. Quero investigar como os jogos favorecem nesse processo. A gente sabe que sim, mas as escolas usam pouco e o Projeto incentiva essa prática e quando é usado o resultado aparece”. E/ULE4

“Sim, faço pesquisa, mas nunca apresentei trabalho. A professora queria apresentar em um congresso da UNINOVE, mas não deu certo. Eu fiz uma pesquisa sobre jogos no processo de alfabetização, inspirada no material do Projeto. Apresentei como TCC”. E/ULE5

“Faço pesquisas a todo momento para discutir nos encontros de formação, mas nunca apresentei trabalho em congressos. Estou terminando meu artigo de conclusão de curso sobre o Projeto. Estou pesquisando sobre Libras, pois quero alfabetizar crianças surdas utilizando o material do Programa que é muito rico”. E/ULE6

Vislumbramos neste tópico o quanto é exigido pesquisa por parte das alunas. Para que elas possam se apropriar das propostas do Programa é necessário compreender, principalmente, as ideias de Delia Lerner e Emília Ferreiro, autoras que, como vimos, oferecem fundamentação teórica ao material do Programa. As alunas que participam do projeto elaboram um artigo, sobre qualquer tema, porém articulado ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Todas relataram que não apresentaram trabalhos em congressos. Mais uma vez apontamos que esse fator pode ter sido prejudicado em função de termos apenas uma pessoa coordenando o projeto. Os artigos elaborados foram decorrentes de situações concretas ocorridas na escola e que, no nosso entendimento, deveriam ser socializados, para que a Universidade aponte ao meio acadêmico, à comunidade, às diretorias de ensino e, principalmente, às escolas de que forma o projeto Ler e Escrever contribui na alfabetização de nossas crianças, como ele tem sido conduzido pelas escolas e como a Universidade, no caso a UNINOVE conduz as reuniões de formação dos alunos pesquisadores.

Diante do exposto, conclui-se que o projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP caracteriza-se como ação de Compromisso Social à medida que traz a comunidade para dentro da universidade e, por meio do trabalho desenvolvido, discute meios para que essas pessoas reflitam sobre suas ações e possíveis mudanças auxiliando, dessa forma, no resgate do reconhecimento social e da cidadania dos participantes.

As educadoras fazem muitas pesquisas para preparar as aulas, para discutir no grupo de formação, porém nenhuma delas é instigada a escrever trabalhos baseados na experiência cotidiana a fim de apresentar em congressos e/ou outros eventos. Como salientamos na análise dos NPJs esse fato deveria fazer parte do cotidiano dessas educadoras para que a PUC-SP possa mostrar à sociedade e à comunidade acadêmica os resultados obtidos por meio desse trabalho.

O projeto Ler e Escrever desenvolvido pela UNINOVE se constitui como uma ação de Compromisso Social uma vez que oferece formação aos alunos para que possam atuar em campo e, de volta à universidade essas atividades são discutidas nos encontros de formação. Com isso, também colabora para a formação acadêmica dos futuros pedagogos. Ao final da participação no projeto, todos os alunos pesquisadores, necessariamente, têm de apresentar um artigo, porém entendemos que eles devam ser socializados.

Considerações finais

A temática deste trabalho voltou-se para o Compromisso Social da universidade via extensão com foco nos projetos sociais. Tivemos por objetivo analisar quatro projetos sociais, dois desenvolvidos pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE) - projetos Ler e Escrever e o Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) e dois desenvolvidos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) – projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos e o Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns” a fim de investigar se eles exercem ações de Compromisso Social ou de Responsabilidade Social.

Entendemos que a primeira visa provocar alterações na cultura e visão de mundo dos alunos e dos usuários enquanto que a segunda se esgota na prestação de serviço à comunidade. Também buscamos verificar como os projetos sociais citados acima contribuem para a formação acadêmica e pessoal dos discentes que deles participam e qual a relação existente entre educação formal e educação não formal.

Como problema de pesquisa apontamos quatro aspectos relacionados aos projetos sociais e que nos inquieta, tais como: os projetos são ações que visam a Responsabilidade Social ou o Compromisso Social, como os projetos beneficiam a comunidade assistida, que benefícios proporcionam na formação acadêmica e pessoal dos alunos que deles participam e a relação existente entre educação formal e educação não formal. Diante dessas inquietações, procuramos responder as seguintes perguntas

- 1-** Para onde caminham os projetos Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) e Ler e Escrever desenvolvidos pela UNINOVE e os projetos Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) e Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos desenvolvidos pela PUC-SP: miram a suscitar a Responsabilidade Social ou ao Compromisso Social?

2- De que forma a UNINOVE e a PUC-SP, como instituições de ensino e de pesquisa têm impactado a comunidade com os projetos citados desenvolvidos via extensão universitária?

3- Esses projetos auxiliam no resgate do reconhecimento social e da cidadania dos participantes?

4- Esses projetos colaboram para a formação acadêmica dos alunos participantes?

5- Esses projetos funcionam como uma via de mão dupla como propõe o Plano Nacional de Extensão Universitária?

Após delimitar o problema e os objetivos da pesquisa apresentamos nossa hipótese: Buscamos comprovar se projetos sociais Ler e Escrever e o Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ) desenvolvidos pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE e os projetos Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos e o Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns” desenvolvidos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP poderão são ações de Compromisso Social, isto é, se visam causar transformações nos discentes e usuários envolvidos ou se eles se limitam a ações de Responsabilidade Social, ou seja, se o trabalho se limita à prestação de serviço.

Para atender nossos objetivos, comprovar nossa hipótese e responder às perguntas acima formuladas recorreremos a entrevistas semiestruturadas realizadas com os coordenadores dos quatro projetos citados, com a psicóloga, com a socióloga e com a gestora de projetos sociais que trabalham no “Escritório Modelo” da PUC-SP, com 24 usuários e com 22 alunos que participam dos projetos. Foram ao todo 73 sujeitos que deram voz à nossa pesquisa. Com base no nosso entendimento a respeito dos conceitos de extensão e de compromisso social apontados no capítulo I, formulamos nossas considerações sobre os projetos analisados.

Os estudantes que trabalham no contencioso do NPJ da PUC-SP e da UNINOVE atendem causas individuais. O trabalho consiste em atender os assistidos, elaborar as peças, participar de audiências simuladas no fórum, ir às delegacias (no caso do estagiário de Direito penal) e à Defensoria Pública. Todas as peças elaboradas são corrigidas pelo professor, refeitas e/ou alteradas, se necessário, assinadas pelo advogado orientador e, por último, encaminhadas ao fórum. Na PUC-SP existe o departamento de projetos sociais que atende causas coletivas principalmente aquelas voltadas às questões de moradia. Os alunos vão às comunidades e realizam seus trabalhos inseridos nesses locais.

Quanto a isso, um estagiário da UNINOVE aponta que não considera o NPJ um projeto social. Para se configurar como tal, os alunos deveriam ir à comunidade e tentar entender o porquê da fome, da violência e da miséria. A UNINOVE atende apenas o contencioso, isto é, causas individuais. Na PUC-SP, no que se refere ao contencioso, a situação não é diferente. São os assistidos que procuram o “Escritório Modelo” e para chegar nele, tiveram de ser encaminhados pela Defensoria Pública. Talvez muitas pessoas fiquem sem atendimento, pois não têm condições financeiras e/ou de saúde para se deslocar até os NPJs. A fim de resolver esse problema, entendemos que os coordenadores, advogados e discentes de ambos os NPJs estudem uma forma de atender também algumas causas individuais na própria comunidade.

Os estagiários relatam que é gratificante trabalhar no NPJ, pois estão em contato direto com o assistido e, assim, aprendem o ofício do advogado uma vez que realizam todas as atividades deste profissional. Em escritórios de advocacia não teriam essa oportunidade. Dessa forma, ressaltam que trabalhar no núcleo é extremamente relevante academicamente e profissionalmente.

Os estagiários do NPJ da UNINOVE sentem falta de um apoio interdisciplinar, principalmente de um psicólogo e de um assistente social. Relatam que, muitas vezes os casos ultrapassam questões jurídicas e que eles ficam perdidos sem essa orientação. Como possível solução, entendemos que seja necessário que o coordenador do NPJ estude essa situação junto aos coordenadores dos cursos de Psicologia e Ciências Sociais a fim de buscar suprir essa necessidade. Salientamos que o Centro de Formação de Psicólogos situa-se no mesmo prédio do NPJ, fato este que facilita a interlocução.

Apesar de o “Escritório Modelo” contar com uma psicóloga e com uma socióloga a situação não se torna mais confortável. Em função da demanda existente, essas profissionais relatam que é impossível dar conta de atender todos os assistidos, interferindo apenas nos casos de maior urgência. Além disso, a rotatividade de alunos no NPJ da PUC-SP inviabiliza um trabalho contínuo. Nessa instituição, os alunos podem permanecer no escritório por apenas um ano e, em função disso, o quadro de estagiários é modificado constantemente. Na UNINOVE, o aluno pode permanecer no núcleo durante dois anos consecutivos, ou seja, enquanto cursam do 7º ao 10º semestres de Direito.

Outro dado relatado pelos estagiários dos núcleos das duas universidades é a ausência de reuniões com os coordenadores para que eles possam discutir os diferentes casos atendidos

e ouvir os dos colegas. Essas reuniões, no nosso entendimento, seriam de grande valia uma vez que é por meio do diálogo e da troca de informação que se constrói o conhecimento.

Podemos perceber também a relação existente entre educação formal e educação não formal. Caracterizamos o Núcleo de Práticas Jurídicas como um espaço educativo institucional não formal que se complementa ao da sala de aula. Os próprios estagiários disseram que, nos núcleos eles têm oportunidade de aprofundar conhecimentos aprendidos em sala de aula e que, muitas vezes, aprendem primeiro nesses espaços em função das causas que devem analisar para, futuramente, estudarem de maneira formal.

Quanto aos assistidos que procuram os NPJs das duas universidades, a maioria é do sexo masculino e a natureza da causa está voltada para a pensão alimentícia dos filhos. No caso das mulheres encontramos também uma causa voltada à violência doméstica. Quanto a isso, observamos um dado importante: o da luta das mulheres. São elas que, em princípio, procuram os NPJs a fim de obter, perante a justiça, a pensão alimentícia cujos filhos têm direito. Os homens que procuram os núcleos (nossos entrevistados) o fazem porque foram intimidados. A mulher que sofre violência por parte do marido conseguiu superar o medo e denunciá-lo.

Todos os assistidos ressaltam que são atendidos respeitosamente nos núcleos. Na PUC-SP, o atendimento ocorre em dia previamente determinado por ordem de chegada e, na UNINOVE, com hora marcada. Dessa forma, eles não enfrentam fila e chegam a comparar o atendimento recebido nos NPJs com o de alguns órgãos públicos, principalmente hospitais e/ou Unidades Básicas de Saúde (UBS). Ressaltam que se fossem atendidos nesses locais como são nos NPJs seria muito bom. Apontam, portanto, para questões referentes à cidadania.

A maioria dos assistidos entrevistados nas duas universidades está contente com o trabalho realizado pelos núcleos e não mudariam nada no atendimento. Na UNINOVE, os atendimentos ocorrem em sala fechada e na PUC-SP em baias separadas por divisórias. Um assistido dessa instituição fez menção quanto a isso. Relatou que fica com a privacidade restrita uma vez que dá para ouvir os problemas dos demais.

Outro dado analisado foi referente à divulgação dos núcleos. Os assistidos dos NPJs das duas universidades não sabiam que esses locais realizam atendimento jurídico. Os da PUC-SP para serem atendidos pelo “Escritório Modelo” têm de ser encaminhados pela Defensoria Pública do Estado. Os da UNINOVE podem ir diretamente, mas a maioria conheceu o núcleo por indicação de outras pessoas. A fim de resolver esse problema,

entendemos que os coordenadores e diretores do curso de Direito e dos NPJs pensem uma forma de divulgação para esses locais.

Os alunos pesquisadores que atuam no projeto Ler e Escrever da UNINOVE apontam a relevância da relação teoria e prática da mesma forma como foi apontado pelos estagiários dos NPJs. Deixam claro que essa relação é fundamental para entender o cotidiano de uma sala de alfabetização. Elogiam o trabalho realizado pela coordenadora do projeto e ressaltam o quanto os encontros são válidos para a formação acadêmica.

Os alunos pesquisadores relatam que as reflexões ocorrem mediante leitura de textos previamente estabelecidos vinculados ao que eles vivenciam na prática. Deixam claro que aprendem muito sobre alfabetização e que melhoraram as notas em diferentes disciplinas do curso que estudam, no caso Pedagogia, em função das discussões ocorridas nos encontros de formação.

Trata-se, portanto, de um espaço de aprendizagem que, apesar de fazer parte da universidade, ter dia e horário estipulado e leituras prévias a serem realizadas pode ser considerado um espaço institucional não formal que articula a educação formal com a educação não formal. Existe um professor que orienta as atividades e que, não necessariamente, é professor de todos os alunos pesquisadores no cotidiano acadêmico.

A maioria dos alunos pesquisadores ressalta que o projeto é conduzido por apenas uma coordenadora que tem de orientar, no momento, 100 (cem) alunos. Para eles, o projeto deveria contar com um orientador em cada unidade e uma coordenadora geral para que todos os alunos pesquisadores possam ser atendidos igualmente.

Também apontam que em algumas escolas eles não podem atuar como segundo professor em sala de aula. Para muitos é delegado a função de “ensinar” os alunos que encontram dificuldade e/ou auxiliar as crianças com necessidades especiais. Ressaltamos que esse não é o papel do aluno pesquisador. Esse fato evidencia a exclusão existente dentro da escola, que, em princípio, seria espaço de inclusão social.

Ainda referente às escolas, os alunos pesquisadores afirmam que nem sempre o material do Programa Ler e Escrever como foi instituído pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) é utilizado. Muitos professores oferecem atividades desvinculadas do contexto da criança e de uma forma tradicional. Nesse sentido, reiteramos que agir diante do novo ainda é muito difícil.

Dessa forma, entendemos que muitos professores regentes não têm respeitado o ritmo próprio de cada criança deixando-as sob orientação dos alunos pesquisadores. O gratificante desse fato é perceber que eles têm consciência desse fato e que a maioria conseguiu progresso com a criança cuja professora regente julgava “incapaz”.

Os educadores sociais que atuam junto ao projeto Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP salientam que a formação que recebem no NTC é excelente e que todas as dúvidas encontradas no cotidiano são esclarecidas nos encontros semanais. A motivação em trabalhar com esse público está voltada para a solidariedade, isto é, eles sentem prazer em colaborar com a alfabetização de quem teve esse direito negado, porém sentem dificuldades quanto à heterogeneidade da sala, em realizar um trabalho interdisciplinar, em trabalhar com a baixa autoestima dos alunos e com a falta de experiência delas como professoras. Todos esses aspectos são discutidos nas reuniões de formação.

Cada alfabetizando sente dificuldade em uma área do conhecimento, sendo que esse fato está associado à história de vida deles. Sob a ótica dos educadores cada educando busca aprender a ler e a escrever para ser reconhecido por familiares, amigos e no trabalho, para conseguir empregos melhores e para continuar os estudos.

Os educadores utilizam a trajetória e a experiência dos alunos no cotidiano escolar uma vez que a filosofia desse projeto está pautada nas ideias de Paulo Freire. Todos eles vibram com os resultados obtidos. Percebemos que essa alegria é dupla, ora como representação de algo que são capazes de fazer como educadoras ainda em formação, ora por poder compartilhar a alegria com os alfabetizandos.

Os educadores sociais em unanimidade relatam que o trabalho é fundamental para a formação acadêmica. Ressaltam que a relação teoria e prática é fundante nesse processo. Apontam a importância dessa relação e como a educação não formal complementa a formação acadêmica deles. Nesse caso específico, é essa modalidade de educação que tem oferecido subsídio para que os educadores entendam como trabalhar com jovens e adultos uma vez que a estrutura curricular do curso de Pedagogia da PUC-SP não conta com a disciplina de EJA. Essa formação somada aos conhecimentos de outras disciplinas aprendidas via educação formal fornecem a base para atuação desses educadores em sala de aula.

Apenas metade dos alfabetizandos entrevistados estudou quando criança, porém nenhum terminou o ensino fundamental I. A outra metade nunca havia entrado em uma sala de aula. Todos pararam de estudar para trabalhar. Eles voltaram aos bancos escolares para

aprender a ler e a escrever com o objetivo de “lutar” por um emprego melhor e para conseguir autonomia para realizar atividades do cotidiano sem constrangimentos. Para a totalidade dos alfabetizados entrevistados, o estudo é fundamental para que possam resgatar a cidadania, a humanização.

O trabalho dos educadores sociais está pautado em elementos referentes à vida, ao trabalho e à família de cada alfabetizando e, a partir daí eles escrevem as palavras. Como salientamos anteriormente, o projeto de Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP realiza seu trabalho pautado na filosofia freiriana, portanto, os educadores utilizam situações da história de vida dos alfabetizados para construir suas aulas. A alfabetização parte de palavras geradoras que estão diretamente vinculadas à experiência pessoal e profissional de cada um. São palavras que revelam sentimentos vividos e que tornam a aprendizagem mais significativa, pois estão diretamente ligadas à subjetividade dos educandos.

A maioria dos alfabetizados voltou a estudar por incentivo da família. Vemos, portanto, a importância e força dessa instituição no processo de aprendizagem e recuperação da autoestima dos jovens e dos adultos. Deixam claro o orgulho que a família sentiu quando aprenderam a ler e a escrever. Antes disso, os educandos se “sentiam mal”, “esquisitos”, “estranhos”, com “vergonha”. Apesar de muitos ainda encontrarem dificuldade e de não saberem ler e escrever corretamente, se percebem inseridos em um grupo porque são respeitados pelo esforço e pelo que adquiriram até o momento. Afirmando que agora são reconhecidos, que têm autonomia e que são vistos como “gente”.

Os jovens e adultos entrevistados solicitam em unanimidade aulas de informática, portanto, também almejam a inclusão digital. Como possível solução, esse fato poderia ser repensado pelo coordenador do projeto junto aos educadores sociais. Afinal, vivemos na era da informação digital e saber utilizar esse recurso é muito importante.

Diante do exposto, conclui-se que o Núcleo de Prática Jurídica (NPJ) da UNINOVE configura-se como prática de Responsabilidade Social uma vez que atende somente causas individuais e não conta com serviços de outros profissionais que deem suporte aos estagiários e aos assistidos, portanto, está voltado unicamente à prestação de serviço.

O Escritório Modelo “Dom Paulo Evaristo Arns” da PUC-SP no que se refere às ações individuais, no momento, também se configura como ação de Responsabilidade Social, porém caminha para o Compromisso Social à medida que estuda meios para realizar um trabalho

interdisciplinar que atenda tanto os discentes quanto os assistidos. No que se refere às atividades coletivas realizadas pela PUC-SP podemos afirmar que tratam-se de ações de Compromisso Social uma vez que advogados e estagiários estão em contato direto na e com a comunidade ouvindo-os, fazendo-os refletir e instigando-os a ir em busca de soluções para seus problemas.

Apesar das colocações acima quanto às ações individuais, os NPJs das duas universidades impactam a comunidade de maneira positiva, pois o trabalho realizado proporciona o resgate da cidadania dos participantes diferentemente de outros órgãos públicos. Além disso, colaboram para a formação acadêmica dos alunos participantes à medida que estabelece relação teoria/prática com acompanhamento direto do advogado orientador.

Tanto na PUC-SP quanto na UNINOVE não são realizadas pesquisas pelos estagiários que apontem à comunidade acadêmica e à sociedade os resultados obtidos por meio do trabalho realizado nos NPJs. Entendemos que essas ações devam ser avaliadas pelos docentes e pelos coordenadores dos respectivos núcleos. Esses estudos poderiam ser utilizados como trabalho de conclusão de curso (TCC) e serem apresentados em congressos de iniciação científica que são realizados pelas duas universidades.

O projeto de Educação Interdisciplinar de Jovens e Adultos da PUC-SP caracteriza-se como ação de Compromisso Social à medida que traz a comunidade para dentro da universidade e, por meio do trabalho desenvolvido, discute meios para que essas pessoas reflitam sobre suas ações e possíveis mudanças auxiliando, dessa forma, no resgate do reconhecimento social e da cidadania dos participantes.

As educadoras fazem muitas pesquisas para preparar as aulas, para discutir no grupo de formação, porém nenhuma delas é instigada a escrever trabalhos baseados na experiência cotidiana a fim de apresentar em congressos e/ou outros eventos. Como salientamos na análise dos NPJs esse fato deveria fazer parte do cotidiano dessas educadoras para que a PUC-SP possa mostrar à sociedade e à comunidade acadêmica os resultados obtidos por meio desse trabalho.

O projeto Ler e Escrever desenvolvido pela UNINOVE se constitui como uma ação de Compromisso Social uma vez que oferece formação aos alunos para que possam atuar em campo e, de volta à universidade essas atividades são discutidas nos encontros de formação. Com isso, também colabora para a formação acadêmica dos futuros pedagogos. Ao final da

participação no projeto, todos os alunos pesquisadores, necessariamente, têm de apresentar um artigo, porém entendemos que eles devam ser socializados.

Os dados coletados referentes aos quatro projetos analisados apontam que os benefícios que eles oferecem à comunidade interna e externa são superiores aos limites apresentados. O papel da universidade está em tornar esses limites em benefícios para que possam dar conta dos novos desafios que, com certeza surgirão, pois como ressalta nosso mestre Paulo Freire (2003), o ser humano é inconcluso e inacabado e, por isso, nada está pronto, vivemos em constante construção e aprendizado.

Referências Bibliográficas

AFONSO, A. J. Sociologia da educação não formal. Reatualizar um objeto ou construir uma nova problemática? IN A. J. Esteves; S. R. Stoer. *A Sociologia na escola*. Porto: Afrontamento, 1989.

ARMANI, Domingos. *Como elaborar projetos?: Guia prático para elaboração e gestão de Projetos Sociais*. Porto Alegre: Tomo editorial, 2009.

ARROYO, Miguel G. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

_____. Socializando experiências inovadoras IN Espaços da escola, nº22. Belo Horizonte: Unijuí, p. 5 a 10, 1996.

_____. Da escola carente à escola possível. São Paulo: Loyola, 1986.

ASHLEY, Patrícia Almeida. *Responsabilidade Social nos Negócios*. São Paulo: Saraiva, 2003.

AUSUBEL, David. P. *A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Moraes, 1982.

BECKER, Fernando. O que é construtivismo? Série Ideias, nº 20, páginas 87 a 93. São Paulo: FDE, 1994

BOMFIM, Leila Aparecida. Projeto Social: um objeto de estudo construído na teia de suas significações sociais. Tese de Doutorado. Departamento de psicologia social e do trabalho da Universidade de São Paulo – USP, 2010.

BOTOMÉ. *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. São Paulo: Vozes, 1996.

BOUTINET, Jean Pierre. *Antropologia do projeto*. Lisboa. Instituto Piaget, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC) disponível em prouniportal.mec.gov.br - acesso em 9 de dezembro de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura (MEC) disponível em portal.mec.gov.br - acesso em 9 de dezembro de 2011.

BRASIL. Plano Nacional de Extensão Universitária – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Ilhéus. Bahia: Editus, (Coleção Extensão Universitária), 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. Lei nº 10861, de 14 de abril de 2004. Brasília: SINAES. Disponível em www.mec.gov.br/sesu - acesso em 9 de outubro de 2010.

_____. Plano Nacional de Extensão. Disponível em www.mec.gov.br/sesu. Acesso em 10 de outubro de 2010.

BRUSCHINI, Maria Cristina A. Elas chegaram para ficar. Revista Difusão de Ideias. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n 201, outubro de 2007.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. Classes sociais, desigualdades sociais, exclusão social IN BALSÀ, Casimiro Marques; BONETI, Lindomar Wessler; SOULET, Marc-Henry (orgs). *Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social: uma abordagem transnacional*. Ijuí: Unijuí, 2006.

COHEN, Ernesto; FRANCO, Rolando. *Avaliação de projetos sociais*. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CORRÊA, S. C. H. *Projetos de responsabilidade social: a nova fronteira do marketing na construção de uma imagem institucional*. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro, 1997.

CORROCHANO, Maria Carla, WRASSE, Dílson. *Elaboração participativa de projetos: um guia para jovens*. São Paulo: Ação Educativa, 2002. Disponível em: www.acaoeducativa.org.br.

CUNHA, Luiz Antônio. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. São Paulo. UNESP, 2007.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 1998.

DEMO, Pedro. *Charme da exclusão social*. Campinas, São Paulo: Autores associados, 2002.

DIAS, J. M; DUARTE, G. D. *Responsabilidade social: a empresa hoje*. Rio de Janeiro: LTC – livros técnicos e científicos, Fundação assistencial Brahma, 1986.

DRÈZE, Jacques; DEBELLE, Jean. *Concepções da universidade*. Tradução de Francisco de Assis Garcia e Celina Fontenele Garcia. Fortaleza: Edições Universidade Federal do Ceará, 1983.

ESTIVILL, Jordi. A face não reconhecida da sociedade. O debate conceptual sobre a exclusão social na Europa e na América Latina IN BALSÀ, Casimiro Marques; BONETI, Lindomar Wessler; SOULET, Marc-Henry (orgs). *Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social: uma abordagem transnacional*. Ijuí: Unijuí, 2006.

ETHOS, Instituto. Como as empresas podem implantar programas de voluntariado. São Paulo, 2001.

_____. Práticas empresariais de responsabilidade social. Relações entre os princípios do global compact e os indicadores Ethos de responsabilidade social. São Paulo, 2003.

_____. O que as empresas podem fazer pela educação. São Paulo. Internet (www.cenpec.org.br), 1999.

FARIA, Dóris Santos de (Org.). *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. Fundação para o desenvolvimento da educação, 2000.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2008.

FRAGA, Nívea Maria. Responsabilidade Social de instituições de ensino superior. Diálogos e Ciência. Revista da rede de ensino FTC. Ano IV. Nº 13, junho de 2010, p. 21 a 35.

FRANTZ, Walter; SILVA, Enio Waldir. *As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questão das comunitárias*. Ijuí. Rio Grande do Sul: Inijuí, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Extensão ou Comunicação. 14ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 2004.

GEORGEN, Pedro, Universidade e Responsabilidade Social IN LOMBARDI, José Claudinei. Temas de Pesquisa em Educação. Campinas: Autores Associados, p. 101 a 120, 2003.

GHANEM, Elie; TRILLA, Jaume. *Educação formal e não formal*. São Paulo: Summus Editorial, 2008.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educação, trabalho e lutas sociais*. In: GENTILI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *A Cidadania Negada: Política de exclusão na educação e no trabalho*. 3.ed. São Paulo: Cortez, p. 124-89, 2002.

_____. *Conselhos gestores e participação sociopolítica*. São Paulo: Cortez, 2003a.

_____. *Os Sem-Terra, ONGs e Cidadania*. São Paulo: Cortez, 2003b

_____. A educação não formal e a relação escola-comunidade. *EccoS - Revista científica*. Uninove. São Paulo, vol. 6, nº 2, p. 39 a 65, 2004.

_____. *O protagonismo da sociedade civil: Movimentos Sociais, ONGs e redes solidárias*. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. Ensaio: avaliação de políticas públicas. *Educ.*, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

_____. (Org). *Movimentos Sociais no Início do Século XXI: antigos e novos atores sociais*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Editora Vozes, 2007.

_____. *Educação não formal e cultura política*. São Paulo: Cortez, 2008a.

_____. Educação não formal e o educador social In *Revista de Ciências da Educação*. Ano X, nº 19. Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação do UNISAL. 2º semestre de 2008b.

_____. Educação não formal e o educador social In *Revista Ciências da Educação*, nº 19, p 121-140, Americana/SP, Unisal, 2008c

_____. Educação não formal, educador (a) social e projetos sociais de inclusão social. *Meta: Avaliação* | Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 28-43, jan./abr. 2009.

_____. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010a.

_____. *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*. São Paulo: Cortez, 2010b

GUARESCHI, Pedrinho A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização IN SAWAIA, Bader (org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2009.

GURGEL, Roberto Mauro. *Extensão Universitária: comunicação ou domesticação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados/EUFC, 1986.

_____. A construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. In. FARIA, Dóris Santos de. (org.). *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília. UnB, 2001.

Haidt, Regina Célia Cazaux. *Curso de didática geral*. São Paulo: Ática, 2003.

HENRIQUES, Ricardo.; DEFURNY, Vincent In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos* (Prefácio). Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HONNETH, Axel. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed 34, 2009.

_____. *Sofrimento de indeterminação: uma reatualização da filosofia do direito de Hegel*. Tradução Rúrion Soares Melo. São Paulo: Esfera Pública. 2007.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) – disponível em www.inep.gov.br - Acesso em 6 de abril de 2009.

ITACARAMBI, Paulo. Bem-estar e sustentabilidade: missão do negócio da empresa socialmente responsável. Disponível em www.ethos.org.br – acesso em 20 de junho de 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2005.

LIMA, Arnaldo Esteves. Judiciário: morosidade X avanços. Biblioteca Digital Jurídica – STJ – acesso em 26 de setembro de 2011.

LEÃO, Izabel. Uma ponte entre a academia e a sociedade. Comunidade. Jornal da Universidade de São Paulo – 4 a 10 de outubro de 2010 – p. 6.

LECHAT, Noëlle. A economia solidária no Brasil: formação de um novo protagonista sociopolítico, o trabalhador associado IN BALSÁ, Casimiro Marques; BONETI, Lindomar Wessler; SOULET, Marc-Henry (orgs). *Conceitos e dimensões da pobreza e da exclusão social: uma abordagem transnacional*. Ijuí: Unijuí, 2006.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986

MACHADO, Rodrigo. Ensino superior privado: uma experiência de pesquisa como recurso pedagógico e de extensão como diálogo. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – FEUSP, 2010.

MAHONEY, A. A. Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. *Temas em psicologia*. Sociedade Brasileira de Psicologia. São Paulo, nº3, p. 67-72, 1993.

MARCHESE, Fabrizio. A crise do ensino jurídico no Brasil e as possíveis contribuições da educação geral. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, 2006.

MARSHALL, T. H. *Cidadania, classe social e status*. Tradução Meton Porto Gadelha. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Carlos Eduardo. O Brasil e a dimensão econômico-social do governo Lula: resultados e perspectivas In Revista Katálysis, vol. 10, nº 1. p. 35 a 43, 2007.

MASETTO, Marcos Tarciso. Docência universitária: repensando a aula IN TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lúcia (org). *Ensinar e aprender no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2005a.

_____. *Docência na Universidade*. Campinas. SP: Papirus, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2003.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOURA, D. G.; BARBOSA, E. F. *Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

NAGAMINE, Maria José. *Universidade e compromisso social: a experiência da reforma da PUC de São Paulo*. Editora Autores Associados, 1997.

NEVES, Magda de Almeida. Entrevista para o www.todospelaeducacao.org.br - disponível em www.todospelaeducacao.org.br – acesso em 26 de setembro de 2011.

NOGUEIRA, Roberto Martínez. *Los proyectos sociales: de la certeza omnipotente al comportamiento estratégico*. Santiago de Chile: Cepal, 1998.

OLIVEIRA NETO, Valdemar de. Responsabilidade social exige ética e coerência. Revista Philip Morris, abril de 2000.

ORNETTO, Ana Maria H; FURTUOSO, Maria Cristina O; SILVA, Marina Vieira da. Economia brasileira na década de 80 e seus reflexos nas condições de vida da população. Revista Saúde Pública, volume 30, nº 6. 1996.

PAIVA, José Luis de. Lazer, política cultural e extensão universitária no projeto de ensino, pesquisa e extensão: recreação comunitária. Universidade Estadual de Campinas. UNICAMP, 2003.

PAUGAM, Serge. O enfraquecimento e a ruptura dos vínculos sociais: uma dimensão essencial do processo de desqualificação social IN SAWAIA, Bader (org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2009.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Nada mais prático que uma boa teoria IN www.aprender virtual.com.br. acessado em 13 de junho de 2010.

_____. A Universidade da modernidade nos tempos atuais. Revista da Avaliação da Educação Superior. Universidade de Sorocaba: São Paulo, v. 14, nº 1, p. 29-52, março de 2009.

_____. Educação geral na Universidade Harvard: a atual reforma curricular. Revista Ensino Superior Unicamp. Campinas, p. 55 a 71, 2011

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa da Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PINSKY, Jaime. *Cidadania e educação*. São Paulo: Contexto, 2008.

POCHMANN, Marcio. *Outra cidade é possível: alternativas de inclusão social em São Paulo*. São Paulo: Cortez, 2003.

PORTO, Rosane Teresinha Carvalho; REIS, Suzéte da Silva dos. Crianças e adolescentes vítimas do tráfico de drogas: onde fica a cidadania. *Fazendo Gênero* 8. ST 11– corpo, violência e poder. Florianópolis, 25 a 28 de agosto de 2008

POSSANI, Lourdes de Fátima Paschoaletto. *Educação de jovens e adultos: um olhar sobre a exclusão*. São Paulo: Articulação, 2007.

PRIORE, Mary Del. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999.

RICO, Elizabeth de Melo. A responsabilidade social empresarial e o estado: uma aliança para o desenvolvimento sustentável. *São Paulo em perspectiva*, 18(4): 73-82, 2004.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão universitária: momento de aplicação do conhecimento e do intercâmbio de saberes na relação universidade sociedade? In: THIOLLENT, Michel et al.(orgs) *Extensão Universitária: conceitos, métodos e práticas*. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 2001.

SANTOS FILHO, J. *Reflexões sobre a evolução histórica dos fundamentos teóricos da extensão*.

SAVIANI, Demerval. Extensão universitária: uma abordagem não-extensionista. In: *Ensino público e algumas falas sobre Universidade*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SAWAIA, Bader. O sofrimento ético-político como categoria de análise de formas de filiações e desfiliações sociais IN SAWAIA, Bader (org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2009.

SCHRAIBER, Lilia Brima; D'OLIVEIRA, Ana Flávia; FRANÇA-JUNIOR, Ivan; PINHO, Adriana. Violência contra a mulher: estudo em uma unidade de atenção primária à saúde. *Revista Saúde Pública*, nº 36, volume 4, p. 470 a 477, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, v. 6, nº 10, p.117-124, fevereiro de 2002.

_____. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'água, 2001.

SILVA, R. D. da O melhor caminho, para àquele que deseja trilhar o rumo da responsabilidade social e do marketing social. Monografia de Conclusão de Curso (Graduação

em Administração de Empresas) – Departamento de Administração, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

SIVA e SILVA, Maria Ozanira da. Pobreza, desigualdade e políticas públicas: caracterizando e problematizando a realidade brasileira. *Revista Katálysis*, volume 13, nº 2. Florianópolis, 2010.

SIVERES, Luiz. A universidade e o compromisso social: a contribuição da extensão. *Diálogos*. Brasília: Universa, v. 5, jun. 2005. p. 44-48.

SHERER-WARREN, Ilse. *Rede de movimentos sociais*. São Paulo: Loyola, 1993.

SOUSA, Ana Luiza Lima. *A História da Extensão Universitária*. Campinas: Alínea, 2000.

TOLDO, Mariesa. Responsabilidade Social Empresarial In *Responsabilidade Social das empresas: a contribuição das universidades*. São Paulo: Peirópolis, 2002.

TRILLA, Jaume. *La educación fuera de la escuela: ámbitos no formales y educación social*. Barcelona: Ariel, 1993.

VALLAEYS, François. Que significa responsabilidade social universitária? *Revista Estudos*. Ano 24, nº 36, junho de 2006.

VANIN, Geresa Rocha. *Universidade na comunidade*. Dissertação de mestrado. Campinas: Universidade de Campinas – UNICAMP, 2005.

VEIGA, Windsor Espenser. *Gestão de projetos especiais em uma universidade comunitária (PUC-SP)*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP, 2009.

VÉRAS, Maura. Exclusão social: um problema brasileiro de 500 anos IN SAWAIA, Bader (org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2009.

VIEIRA, Leandro. *Morosidade da justiça: um problema de todos* - disponível em www.uj.com.br - acesso em 26 de setembro de 2011.

WANDERLEY, Mariângela Belfore. Refletindo sobre a noção de exclusão IN SAWAIA, Bader (org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2009.

WANDERLEY, Luiz Eduardo; RAICHELIS, Raquel. *A cidade de São Paulo: relações internacionais e gestão pública*. São Paulo: Educ, 2009.

_____. *Educação popular: metaformoses e veredas*. São Paulo: Cortez, 2010.

WHITAKER, Dulce. *Escolha da carreira e globalização*. São Paulo: Moderna, 1997.

