

A FORÇA DO LOCAL NA EDUCAÇÃO DA LIQUIDEZ: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO RONDON

Ricardo Spindola Mariz ¹
Fabiana Nunes de Carvalho Mariz ²

RESUMO

O presente artigo versa sobre os desafios da educação contemporânea, marcadamente impulsionada e pressionada pela lógica da simultaneidade e liquidez (BAUMAN, 2008) e algumas possíveis respostas para esses dilemas a partir da experiência do Projeto Rondon, em especial, sua capacidade de proporcionar um deslocamento político-pedagógico dos alunos, professores e cursos envolvidos. Num momento em que vivemos um elogio ao global e das grandes escalas, a experiência do Projeto Rondon nos chama atenção para força e riqueza do local, do enraizamento, dos nomes e das histórias pessoais. A partir desse propósito, o artigo foi estruturado em duas partes: na primeira, caracteriza-se brevemente o momento contemporâneo e suas consequências para o campo da educação e, no segundo momento, a partir de algumas características do Projeto Rondon, discute-se algumas possíveis saídas para as encruzilhadas do nosso tempo.

Palavras-chave: Projeto Rondon, Global e Local, Formação Cidadã, Extensão Universitária

ABSTRACT

The present study looks into the challenges of a

contemporary education, deeply motivated by the logic of simultaneity and liquidity (BAUMAN, 2008) and searches for answers to the dilemmas of the Rondon Project experience, specially in its capacity to provide a political-pedagogical displacement that involves students, teachers e all the participating courses. At the time in which we are living an appreciation to the global e and great scales, the Rondon Project's experience attracts us to the strength and richness of the local, origins, names and personal stories. The article was structured in two parts: the first one describes the contemporary time and its consequences for the education scene and the second part looks after some possible solutions for the our time issues, considering some Rondon Project's attributes.

Keywords: Rondon Project, Global and Local, Citizenship Formation, University Extension.

1. INTRODUÇÃO

A educação básica ou superior está sempre envolvida em algum tipo de crise. Isso acontece porque sua função social é estabelecer pontes entre o passado (conhecimento sistematizado) e o futuro (capacidade de aprender o novo). Essa função, que ganha contornos específicos a partir de cada segmento da educação, está sempre colocada sob questão,

¹Brasília. Pedagogo. Mestre em Educação. Doutor em Sociologia. Professor dos Programas de Stricto Sensu de Educação e do Mestrado em Gestão do Conhecimento e Tecnologias da Informação e do Programa de Formação de Professores - PROFORM da Universidade Católica de Brasília. E-mail: spindola@ucb.br.

²Brasília. Biomédica - UCB, Mestre em Medicina Tropical - UFG. Atualmente, docente da Escola de Saúde e Medicina e Coordenadora do Projeto Equipes Rondon da Universidade Católica de Brasília. E-mail: fabianan@ucb.br.

ou melhor, num certo tipo de teste. **A educação tão propícia a organizar testes e provas para avaliar seus alunos é avaliada constantemente pela sua capacidade de estabelecer ponte. Nesse sentido, não existem novidades na constatação do estado de crise da educação. O exercício necessário é o de perceber as especificidades da crise atual.**

O desafio de estabelecer pontes ganha contornos específicos em cada época e a partir da resposta construída pela educação, ou seja, construídas pelos adultos na tarefa de oferecer situações de aprendizagens para os mais novos, é que podemos caracterizar que a educação atuará como uma força de reprodução social (BOURDIEU, 2007) ou de emancipação (FREIRE, 2011).

Numa primeira aproximação encontraremos duas possibilidades mais evidentes. A primeira, quando a ponte estabelecida se dá pela simples conservação do que já foi construído e pela ordem vigente que a consolidou. Aqui, encontraríamos a perspectiva reprodutivista da educação. Numa segunda possibilidade, a ponte estabelecida teria como pilares a perspectiva da transformação social, ou dito de outra forma, o compromisso com a redistribuição equânime do “capital cultural” construído pela sociedade e por todos os segmentos da sociedade.

Uma terceira possibilidade de construção da ponte entre o passado e o futuro é menos evidente, porém mais presente como especificidade do nosso tempo, e talvez por isso mesmo menos perceptível. Constitui-se na possibilidade que aparentemente parte de uma posição emancipatória, mas em função de sua perspectiva espontaneísta (FREIRE, 2008) acaba por fortalecer o *status quo* e se aproxima da perspectiva reprodutivista com uma roupagem nova. Poder-se-ia afirmar que estamos vivendo indícios de uma versão *high-tech* da “escola da palmatória”.

Para refletir com um pouco mais de cuidado essa questão, é prudente uma breve retomada do contexto social em que nos encontramos e a consolidação daquilo que Mariano Enguita (2016) chamou de “encruzilhadas da educação”. É a partir dessas

encruzilhadas que retomaremos a experiência do Projeto Rondon e sua especificidade, para nos ajudar na tarefa de construir os caminhos necessários, considerando que o Projeto está inserido numa perspectiva pedagógica presentes nos projetos de extensão.

O papel da Extensão, no sentido de ser uma instância privilegiada de diálogo entre os diversos modos de conhecimento, entre a comunidade acadêmica e sociedade, e entre as necessidades e possibilidades de solução dos problemas sociais. Dentro desse princípio dialógico, é recomendável compreender o Ensino, a Pesquisa e a Extensão como possibilidades de aprendizagem e como oportunidades para ajudar no desenvolvimento da sociedade. (FOREXT, 2006 apud GARCIA, 2016).

2. DA SOCIEDADE LÍQUIDA PARA EDUCAÇÃO LIQUEFEITA

As mudanças sociais, como já mencionado anteriormente, sempre geram algum nível de apreensão no campo da educação, já que é do “mundo social” e de suas transformações que nascem os conteúdos da educação. Paradoxalmente, o mesmo movimento que aparentemente elege o conhecimento como o centro da sociedade coloca em xeque as instituições formais que lidam com educação: as escolas e as instituições de ensino superior. É o discurso do conhecimento que sinaliza a possível obsolescência de seus “representantes oficiais”.

Vivemos nos últimos anos uma mudança estrutural que, em grande parte, explica a especificidade da atual crise da educação. Modificamos intensamente a dinâmica da informação em nossa sociedade: seu volume, forma de produção e de circulação. Essa tripla mudança atinge um elemento essencial do processo educativo: a dinâmica da informação. **As instituições responsáveis pela educação formal entraram em certo descompasso com o ritmo da sociedade de produção e reprodução das informações.** Deixaram de ocupar uma posição central nessa dinâmica e, em alguns casos, passaram para posição de telespectadores (MARIZ, 2015).

A velocidade na produção e circulação das informações

é a ponta do *iceberg* de uma mudança maior: a noção de espaço e tempo. Esses são elementos estruturantes do social – as atividades humanas acontecem num espaço e num tempo e são, em grande medida, condicionadas por esses elementos. A ação educativa não é diferente – ensinar e aprender são atividades que se concretizam num determinado tempo e espaço, que funcionam como moldura e ao mesmo tempo pano de fundo da obra educativa. As mudanças vividas nesse campo afetam de maneira marcante a educação.

Bauman (2008), no seu trabalho *Los retos de la educación en la modernidade líquida*, caracteriza como essas mudanças afetam a educação e configuram a “encruzilhada” em que nos encontramos. Um primeiro elemento destacado por ele está relacionado à relação entre a ideia de progresso e o tempo que “levamos” para progredir, ou seja, nossa capacidade de criar atalhos para encurtar o tempo para realização dos nossos progressos.

A ideia de progresso como atalhos não é nova, mas a velocidade da construção dos novos atalhos parece ser característica dos últimos anos. Essa velocidade, quase sempre mediada pelo uso das tecnologias, criou certo desprezo pelo processo, ou seja, vivemos uma pressão constante para o encurtamento entre o desejo e a sua realização. Essa pressão Bauman (2008) chamou de “síndrome da impaciência”, muito presente na utopia do “tempo real”: responder em tempo real, acompanhar em tempo real, reagir em tempo real. **O processo, que é o intermédio entre o desejo e a realização, precisa ser cada vez mais superado. A questão, para o nosso tema em análise, é que a educação se concretiza até o dia de hoje por meio dos processos.**

Como um desdobramento dessa “síndrome da impaciência, experimentamos uma mudança cultural na relação com o conhecimento”. Uma educação de valor, afirma Bauman (2008, p. 26), tinha sua importância na medida em que oferecia conhecimentos duradouros. Hoje, essa durabilidade pode ser percebida como obstáculo ou como peso a ser superado ou aliviado. O conhecimento duradouro, por vezes, é compreendido como elemento gerador da resistência às mudanças, cada vez mais rápidas e de curta duração.

Um segundo desafio estrutural para Bauman (2008) ocorre no *status* do conhecimento. Sua força estava vinculada à ideia de que o conhecimento era, de certa forma, uma “representação fiel do mundo” (p. 31), mas com a velocidade das mudanças vividas essa “representação” do real é desafiada a se modificar a todo momento. Nesse contexto, o autor sinaliza que os educadores são chamados a um duplo aprendizado – aprender a arte de viver num mundo saturado de informações e reaprender a educar as futuras gerações neste mesmo mundo (p. 46).

Aqui, já parece ser possível retomar, com um pouco mais de clareza, a tendência já apontada no início deste trabalho: a crescente perspectiva espontaneísta da educação como uma resposta insuficiente para a encruzilhada em que nos encontramos. Na superação de uma educação tradicional, caracterizada pela verticalidade, podemos construir uma educação espontaneísta caracterizada por uma verticalidade horizontal, ou seja, difícil de ser percebida, mas tão ou mais autoritária do que aquela que se anuncia superar.

Essa possível tendência pode reforçar o que, em alguns de seus trabalhos sobre educação, Pierre Bourdieu desenvolveu e denominou de “excluídos do interior”. De maneira sintética ele alerta para possibilidade, numa educação reprodutivista, de continuarmos excluindo parte da sociedade apesar de sua inclusão formal nos sistemas escolares. Pode-se afirmar que uma educação líquida reforça a exclusão por dentro do próprio sistema escolar.

Ou seja, quando a educação não consegue se oferecer como ponte entre o passado e o futuro, não consegue cumprir sua função educativa no presente. O imperativo do futuro e o desprezo pelo passado sequestram o tempo de hoje. “O presente não é só contemporâneo. É também um efeito de herança, e a memória de herança nos é necessária para compreender e agir hoje” (CASTEL, 2010, p. 23).

A educação da sociedade líquida não pode, se deseja

educar, ser uma expressão dessa mesma liquidez. Se assim for, ela fortalecerá as lacunas do nosso atual modelo social e será, como outrora, majoritariamente reprodutivista, apesar de sua roupagem nova. **A saída para essa encruzilhada não se encontra num discurso conservador de volta ao passado, discurso que tende a ganhar força em períodos marcadamente inseguros, mas também não reside num elogio por vezes inocente de adesão ao aparentemente novo.**

Na liquidez, em que os limites são diluídos e parecemos todos pressionados pelas possibilidades, parece ser fundamental a tarefa de apropriação das mudanças que nós mesmos estamos construindo. Para isso, é mister na educação o zelo pela autoria, pela presença, pelo exercício de enraizamento naquilo que se faz, o exercício constante de construção da consciência das mudanças que produzimos e como nos produzimos a partir dessas mesmas mudanças.

No entanto, aquilo que é verdadeiramente inquietante não é o fato de o mundo se tornar cada vez mais técnico. Muito mais inquietante é o fato do homem não estar preparado para esta transformação do mundo, é o fato de nós ainda não conseguirmos, através do pensamento que medita, lidar adequadamente com aquilo que, nesta era, está realmente a emergir (HEIDEGGER, 2001, p. 21).

3. PROJETO RONDON: UMA “PRÓ-VOCAÇÃO” SOBRE O SENTIDO DO CONHECIMENTO

Todo momento da vida de um homem é a situação biográfica determinada em que ele se encontra [...]. Dizer que essa definição da situação é determinada em termos biográficos significa dizer que ela tem a sua história; é a sedimentação de todas as experiências anteriores desse homem, organizadas de acordo com as posses habituais de seu estoque de conhecimento à mão [...]. A zona das coisas ditas como pressupostos pode ser definida como o setor do mundo que, em conexão com o problema prático ou teórico do qual nos ocupamos, num dado momento, não parece necessitar de maiores investigações, embora não tenhamos uma visão nem uma compreensão distinta e clara de sua estrutura (SCHUTZ, 1979, p. 110).

Nos laços estabelecidos o Projeto contribui para uma dimensão da responsabilidade pedagógica, que é aquela que gera em quem aprende, mediante o reconhecimento da dimensão social da aprendizagem, um sentimento de gratidão, ou seja, gera no aprendiz

a obrigação da retribuição. **Não uma obrigação formal ou legal, mas a obrigação de quem compreende o que significa a oportunidade de aprender e com isso se responsabiliza pelo outro. Uma responsabilidade que nos faz a todos aprendizes e educadores.**

Nas trocas entre as comunidades e os estudantes, o projeto oportuniza o encontro de conhecimentos distintos e, especialmente, o encontro de caminhos de vida distintos. Nesse encontro nossos estudantes passam a se perceber e a perceber suas trajetórias de uma forma diferente. No enraizamento do local do outro (comunidade) acontece a oportunidade de um novo enraizamento dos estudantes em sua própria trajetória realizada e novos sentidos para os futuros profissionais em formação. Nas trocas de saberes reconhecemos a força pedagógica do local:

No lugar - um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições - cooperação e conflito são a base da vida em comum. Porque cada qual exerce uma ação própria, a vida social se individualiza; e porque a contiguidade é criadora de comunhão, a política se territorializa, com o confronto entre organização e espontaneidade. O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade (SANTOS, 2002, p. 218).

4. CONCLUSÃO

O processo educativo, desde o ensino infantil até o ensino superior, possui a tarefa de contribuir para a autoconstituição do humano em nós. Na Universidade essa dimensão se articula com a futura profissão de nossos alunos e suas opções na vida adulta. O Projeto Rondon constitui-se numa oportunidade de intervenção pedagógica nesse processo de autoconstituição. Diante de um social constituído por uma intensa aparência de liquidez, o Projeto se apresenta como uma raiz, um “lugar” pedagógico de ampliação da razão de ser do conhecimento e do futuro exercício profissional de parte dos nossos alunos.

O Projeto Rondon possui, também, a potencialidade de uma intervenção pedagógica quando oportuniza uma experiência de articulação entre os conteúdos

do sujeito e os conteúdos da matéria, a partir de uma realidade distinta do cotidiano de nossos estudantes. Nesse sentido, enriquece seu itinerário formativo e oferece novos referenciais para a formação profissional dos estudantes. Numa sociedade liquefeita e globalizante, a experiência do local possui uma riqueza pedagógica inestimável.

na Universidade: relato de um projeto. In: **Revista Dialogos**, Universidade Católica de Brasília, Brasília, v.20, n.1, nov.2016.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 62 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, M. **Educador: educa a dor**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

BRASIL. MINISTÉRIO DA DEFESA. **Página do Projeto Rondon**. Disponível em: <<http://www.defesa.gov.br/programas-sociais/projeto-rondon>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

HEIDEGGER, M. **Serenidade**. Rio de Janeiro: Instituto Piaget, 1º edição, 2001.

MARIZ, R. S. A aprendizagem no passo e descompasso da sociedade. In: SOUSA, C. A. M. (Org.). **Juventudes e tecnologias: sociabilidades e aprendizagens**. 1ed. Brasília: Unesco e Liber Livro, 2015.

BAUMAN, Z. **Los retos de la educación en la modernidade líquida**. Barcelona: Editora Gedisa, 2008.

SANTOS, M. **A natureza do espaço; técnica e tempo; razão e emoção**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Organizadores: Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 9 Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SHUTZ, A. **Fenomenologia e Relações Sociais**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

CASTEL, R. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GARCIA, C. M. M. G.; BORGES, D. D.; SANTOS, J. C. Alternativas para a construção da cidadania