

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE: A EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO**

KLIM WERTZ SCHENDER

Santos
2011

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE: A EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO**

KLIM WERTZ SCHENDER

Relatório apresentado para exame de defesa ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação, da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Maria Amélia do Rosario Santoro Franco.

Santos
2011

Dados Internacionais de Catalogação
Sistemas de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos – UNISANTOS
SibiU

X000x SCHENDER, Klim Wertz.
Formação para o Trabalho Docente: a extensão universitária na área de
Educação / Klim Wertz Schender – Santos:
[s.n.] 2010.
125 f.; cm. (Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos).

I. SCHENDER, Klim Wertz. II. Título.

CDU 37(043.3)

KLIM WERTZ SCHENDER

**FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE: A EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria Amélia do Rosario Santoro Franco
(orientadora)
Universidade Católica de Santos

Profa. Dra. Maria Aparecida Franco Pereira
Universidade Católica de Santos

Prof. Dr. Umberto de Andrade Pinto
Universidade Federal de São Paulo

Santos
2011

Esta pesquisa contou com o apoio financeiro da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total e parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Santos, ____/____/____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

*Dedico esta dissertação a Deus,
por permitir e presentear este
acontecimento em minha vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter dado forças todos os dias da minha vida para nunca desistir.

A todos os docentes do Programa de Pós-Graduação (*Stricto sensu*) em Educação da Universidade Católica de Santos.

Aos membros da Banca de Defesa, Professora Doutora Maria Amélia do Rosario Santoro Franco (orientadora), Professor Doutor Umberto de Andrade Pinto e a Professora Doutora Cida Franco pelo carinho e as orientações dadas nesta última fase do meu mestrado.

Aos membros da Banca de Qualificação, Professora Doutora Sueli Mazzilli, Professora Doutora Alderlândia da Silva Maciel e a Professora Doutora Fábila Liliã Luciano, pelas frutuosas discussões e pelas sugestões que aperfeiçoaram esta pesquisa.

À Professora Doutora Sueli Mazzilli por ter orientado esta pesquisa até dezembro de 2010, e pela forma generosa com partilhou os seus conhecimentos, pela dedicação à orientação deste estudo e aos inúmeros debates enriquecedores, incentivando ao estudo da extensão e sua contribuição para o aperfeiçoamento do trabalho docente.

Ao sujeito da pesquisa, por aceitar o convite para ser o sujeito do meu trabalho, disponibilizando o seu tempo na entrevista, relatando sua trajetória acadêmica e sua prática docente. Acreditando nos resultados que esta pesquisa pode proporcionar para a reflexão do trabalho docente.

À minha mãe pelo apoio irrestrito que me fortaleceu diante das dificuldades.

À minha irmã e ao meu cunhado, pelos incentivos constantes.

Ao meu sobrinho, que nasceu próximo a minha qualificação.

Aos colegas da Unisantos, pela amizade, respeito, pelas palavras encorajadoras, toques sutis que me ajudaram a me situar e me posicionar diante dos desafios que surgiram durante a pesquisa.

À secretária Ana, às bibliotecárias, enfim, a todos os funcionários da Unisantos, pelo carinho.

A todos que direta ou indiretamente colaboraram para a construção desta dissertação.

A CAPES pelo financiamento de uma parte do tempo, que contribuiu para dedicação aos estudos.

EPÍGRAFE

Preste atenção no que lhe ensinam e aprenda o mais que puder

Provérbio de Salomão

SCHENDER, Klim Wertz. **TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO**. Santos, 2011. Dissertação de (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, São Paulo.

RESUMO

Conforme disposto no art. 207 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, as universidades brasileiras deverão obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Embora sendo a extensão pouco explorada nos meios universitários, acredita-se que sua associação ao ensino e à pesquisa poderia resultar em melhoria da qualidade deste nível de ensino. Considerando, pois, a importância da extensão para a Universidade, é possível perguntar: a participação do professor universitário em atividades de extensão contribui para qualificar o trabalho do docente no Ensino Superior? Partindo dessas premissas, esta investigação tem como objetivo analisar as possíveis contribuições extensão universitária, como função presumivelmente associada ao ensino e à pesquisa, para a qualificação do trabalho de professores da área de Educação. São tomados como categorias teóricas para este estudo os conceitos de *saberes e formação profissional docente*, de Tardif; *extensão universitária*, de Tavares; *o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*, de Mazzilli. Trata-se de um estudo de caso, que tem como sujeito um professor que atua nas funções de ensino, pesquisa e extensão em uma universidade comunitária sediada na cidade de Santos. Para coleta de dados foi realizado levantamento documental da instituição onde se realizou a pesquisa, bem como entrevistas individuais com o respectivo professor, sujeito do estudo. Os dados obtidos foram analisados à luz dos aportes teóricos supracitados.

Palavras-chave: Formação de Professores; Trabalho Docente; Extensão Universitária.

SCHENDER, Klim Wertz. **TEACHING WORK IN HIGHER EDUCATION: A UNIVERSITY EXTENSION IN THE FIELD OF EDUCATION**. Santos, 2011. Thesis (MA in Education) Program for Graduate Education in the *stricto sensu* of the Catholic University of Santos, Sao Paulo.

ABSTRACT

As provided in Art. 207 of the Constitution of the Federative Republic of Brazil, established in 1988, Brazilian universities should follow the principle of indivisibility of teaching, research and extension. Although the extension is rarely explored in academia, it is believed that their association with teaching and research could result in improved quality of higher education. Whereas, therefore, the importance of the extension to the University, you can ask the teacher's participation in university outreach activities contribute to qualify the work of teachers in higher education? Based on these assumptions, this research aims to analyze the possible contributions of university extension, presumably as a function associated with teaching and research, the improvement of teachers' work in the area of Education. Are taken as theoretical categories for this study the concepts of knowledge and vocational teaching, Tardif, university extension, of Tavares, and the principle of indivisibility of teaching, research and extension, Mazzilli. This is a case study that has as its subject a teacher for the functions of teaching, research and extension in a community college located in the city of Santos. For data collection was done documentary survey of the institution where the research took place, as well as interviews with their teacher, the subject of study. The data were analyzed in light of the above theoretical studies.

Keywords: Teacher, Teaching Work, University Extension.

Listas de siglas

ABRUC	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ANDES	Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior
ANUP	Associação Nacional das Universidades Particulares
CFE	Conselho Federal de Educação
CIEE	Centro de Integração Empresa-Escola
CODAE	Coordenação de Atividades de Extensão
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
GERES	Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação
MUDES	Fundação Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social
NECOM	Núcleo de Extensão Comunitária da Universidade Católica de Santos
PNU	Programa Nova Universidade
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social da Indústria
UDF	Universidade do Distrito Federal
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNISANTOS	Universidade Católica de Santos
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
I. EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E TRABALHO DOCENTE.....	19
1.1 Gêneses: Extensão Universitária.....	19
1.2 Trabalho Docente e Formação: Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.....	29
II. O CENÁRIO DA PESQUISA: EXTENSÃO EM UNIVERSIDADECOMUNITÁRIA	53
2.1 Universidades comunitárias e extensão.....	53
2.2 A extensão na Unisantos.....	58
2.3 Extensão no curso de Pedagogia.....	67
III. IMPACTOS DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	77
3.1 Pluralismo epistemológico: fonte de aquisição e integração de saberes docente.....	79
3.2 Extensão universitária no curso de Pedagogia: concepções e práticas.....	85
3.3 Prática docente: relação entre ensino e extensão.....	92
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
ANEXOS.....	122

INTRODUÇÃO

Após terminar o Ensino Médio Técnico (Técnico em Contabilidade) na cidade do Guarujá no ano de 1994, resolvi prosseguir os meus estudos no ano de 1995, em curso superior. Procurei uma instituição superior que oferecesse o curso de Ciências Contábeis durante o dia, mas o único que eu encontrei mais próximo daquilo que eu pensava era a Licenciatura em Matemática. E muito despreparado e desconhecedor dos conceitos sobre: Licenciatura e bacharelado optei fazer Matemática, supondo ser o Bacharelado e acreditando que depois faria Ciências Contábeis, eliminando disciplinas.

Para minha surpresa, logo no início da graduação, passei a ter contato com uma professora de Biologia no curso de Matemática. Ficou esclarecido que eu estava cursando Ciências Biológicas, com formação para ser professor. E que a Matemática somente seria escolhida como disciplina específica no último ano com a Licenciatura Plena.

Comecei a lecionar no mesmo ano em que ingressei no Ensino Superior. Eu tinha 18 anos e iniciei como professor no Ensino Médio em uma escola estadual, lecionando as disciplinas de Física e Química, sem domínio das práticas pedagógicas para o ensino dos seus respectivos conteúdos. Este foi um período de muito difícil e conflituoso, pois, além de ministrar aulas cujos conteúdos nos quais não tinha domínio, a postura dos alunos não era a mesma que eu tinha dentro da sala de aula durante todos os anos da minha formação na educação básica.

Apesar de ter estudado a maior parte na rede pública municipal, que naquela época era rígida quanto à disciplina percebi então a diferença tanto na questão pedagógica do ensino, como também no aspecto comportamental dos alunos existentes entre as redes estadual e municipal. Fui envolvido por vários conflitos referentes à identidade profissional.

Com postura autoritária, espírito perfeccionista, idealismo tradicional e a luta por fixar uma metodologia/prática pedagógica na qual fui formado, que desejava inserir em uma turma de alunos com outro contexto histórico/social. Deparei-me, por várias vezes, dentro de um campo de batalha, onde sofri várias agressões verbais por partes dos alunos e ações refletidas nas posturas e comportamentos que protestavam contra aquele tipo de ensino que não era participativo, interativo da minha parte, e sim diretivo e autoritário.

Terminei me formando em Biologia, pois achava um curso mais dinâmico. Estudei muito para preencher as lacunas (conteúdos) do ensino médio técnico. Fiz Pós-Graduação em Metodologia para o ensino da Matemática, graduação em Pedagogia, e especialização em

Supervisão, Orientação Educacional e outros cursos, com a finalidade de me aperfeiçoar e levar aos alunos um ensino de qualidade, com mais confiança, e assim atingir espaços e manter estabilidade no mercado de trabalho. O cultivo contínuo do hábito de estudar, de se atualizar, permitirá que esteja preparado de acordo Pescuma e Castilho (2008, p. 11) para “acompanhar as mudanças que acontecem no mundo em ritmo acelerado, bem como conservar suas posições em um mercado de trabalho extremamente competitivo e restrito”.

Obtive com o tempo experiências que me proporcionaram amadurecimento na profissão. A cada momento desta etapa ficava explícito, o desejo e a convicção da profissão que iniciou com “ignorância”, que poderia até ter sido remediada, mudando de curso, mas que despertou o interesse de experimentar a sensação de transmitir e mediar conhecimentos adquiridos e ministrá-los a outras pessoas.

Fui me encontrando na docência, nas competências e nas habilidades que a profissão exige conceitos e práticas prazerosas para mim. E esta conclusão se deu na convivência entre os meus alunos e colegas de trabalho, que a cada dia ia se confirmando, com base nas minhas ações do ofício de ser professor.

Faltaram subsídios na minha formação, enfim, uma relação teoria-prática que me aproximasse mais da realidade, no caso, a rede pública de ensino (estadual), no qual atuei na Educação Básica, durante os 16 anos. Desejoso, porém, de experimentar novos rumos na educação, diante deste cenário, parti para a docência no nível superior, espaço onde eu esperava ter novas experiências. Mas esse processo não aconteceu instantaneamente. Houve várias reflexões, conforme conceitua Aranha e Martins (1998, p. 47) eu precisei “retomar o próprio pensamento, pensar o já pensado, voltar para si mesmo e colocar em questão o que já se conhece”.

Diante destes pressupostos descritos, questionando a minha formação docente, e não encontrando respostas desejadas tanto na Graduação e quanto na Pós-Graduação (*lato sensu*), parti para o *stricto sensu* (Mestrado em Educação), devido ao campo no qual venho atuando e me identificando já há algum tempo.

Com a finalidade de ampliar as minhas concepções educacionais sobre a formação do professor, uma experiência confirmada por Pescuma e Castilho (2002, p. 9) referente aos dias atuais,

o conhecimento se transforma rápida e continuamente, adquirindo sempre novas dimensões e tonalidades. Essas mudanças, aliadas a outras de cunho social, político e econômico, causam incertezas e preocupações. Surge então

a necessidade premente de se buscarem novos conhecimentos por meio de uma atualização constante – exigência irreversível! Somente dedicando-nos a essa busca teremos condições de conviver com essas transformações. Dessa forma, o ser humano deve estar preparado para tal situação.

Quando de minha inserção no Mestrado, a princípio, elaborei um projeto de pesquisa voltado para a Educação Básica, mas à medida que as situações ao meu redor foram se modificando, percebi que o que me afligia neste nível de ensino, não estava me incomodando mais, porque o meu foco tinha mudado. Novas concepções foram amadurecendo, o reflexo dessa aprendizagem ofereceu subsídios que me levaram às questões desta dissertação. E os ganhos progressivos foram e vão se concretizando “na medida em que o pesquisador vai se familiarizando com as normas e se especializando no ato de pesquisar” (TRALDI e DIAS, 1998, p. 9).

Nesta direção, Pescuma e Castilho (2003, p. 9) me inspiraram na ideia de que a ação de pesquisar é

Cada vez mais necessária nos dias atuais, devendo estar totalmente inserida no cotidiano da vida acadêmica. [...] a coerência e organização do pensamento e a clareza na exposição das suas ideias são essenciais para o aperfeiçoamento de um tema.

Desta forma, é na universidade comprometida com a pesquisa que se encontra “o viveiro onde plantam e cultivam as sementes da pesquisa, da ciência e da tecnologia para a sociedade as colher com fruto e patrimônio.” (ÁVILA, 2000, p. 190).

Ao ingressar no Mestrado de Educação em 2009, e vincular-se ao grupo de pesquisa coordenado pela professora doutora Sueli Mazzilli, “Pedagogia universitária: repercussões das atividades de extensão na qualidade do ensino”, estando em parceria ao projeto coordenado pela professora doutora Maria Isabel da Cunha (Unisinos), “Qualidade do ensino de graduação: a relação entre ensino, pesquisa e desenvolvimento profissional docente” aprofundou o desejo de ministrar aulas no ensino superior e despertou a ação de pesquisar e conhecer sobre a Pedagogia universitária.

Sendo o foco do grupo de pesquisa, entender o papel da extensão numa universidade, decidi aproveitar esta rica oportunidade para compreender esta função. Pois, acredito que tornar a extensão como objeto de estudo, pode impulsionar nova pesquisa futuramente no doutorado e aprofundar a compreensão sobre sua relação com o ensino e a pesquisa.

No segundo semestre de 2009, atuando como aluno do Mestrado em Educação, surgiu uma oportunidade para ministrar aulas em uma Instituição de Ensino Superior, no curso de Pedagogia.

Entusiasmado com esta nova experiência em minha carreira, reelaborei o meu projeto de pesquisa, para tentar compreender esta dimensão. Neste momento, minha orientadora teve importante papel, auxiliando nas reflexões sobre a direção a ser tomada, fato confirmado por Manzano e Manzano (2008, p. 17) que, a partir do,

instante em que o aluno pesquisador encara com a devida maturidade essa etapa inicial, todo resto torna-se naturalmente mais coerente e facilitado. Assim, a inter-relação aluno pesquisador/professor orientador dar-se-á mais facilmente, pois ambos percebem a natureza real e a utilidade daquele trabalho que durará um bom tempo.

Neste percurso de formação, sobretudo no grupo de pesquisa do Mestrado, iniciou-se a compreensão das leis e dos teóricos que regiam e fundamentavam as funções e papéis das Universidades, Faculdades e Centros Universitários, bem como, as análises de teóricos que conceituam ensino, pesquisa e extensão na perspectiva disposta no artigo 207 da Constituição Federal de 1988: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao *princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão*.” (grifo meu).

Enfim, decidi pesquisar sobre a Extensão Universitária. Portanto, precisava desenvolver um projeto próprio que abrangesse a minha realidade e também fornecesse contribuições para o grupo de pesquisa do qual participava.

Entre as várias discussões no grupo de pesquisa sobre a abrangência desta função, o que muito me agradaria seria algo voltado para as áreas das Licenciaturas ou Pedagogia, em face da minha própria atuação profissional.

Agora definido o objeto de estudo que segundo Eco (2002, p. 21) significa “definir as condições sob as quais podemos falar, com base em certas regras que estabelecemos ou que os outros estabeleceram antes de nós” deveria apropriar-me dele e buscar conhecimentos. Segundo Cervo e Bervian (1996, p. 5) a ação de conhecer “é uma relação que se estabelece entre o sujeito que conhece e o objeto conhecido. No processo do conhecimento o sujeito cognoscente se apropria, de certo modo, do objeto conhecido.”

Partindo deste pressuposto, busquei em Tavares (1997, p. 15) subsídios para compreender o significado de extensão, como sendo

O próprio ensino e pesquisa desenvolvidos dentro de uma concepção político-metodológica que privilegia as necessidades da maioria da população, numa perspectiva do movimento ação-reflexão-ação, em que a concepção de ensino pelos alunos, resultante do confronto com a realidade concreta e a pesquisa da sistematização dessa prática. A idéia do “tripé” – consagrado inclusive na recente Constituição Brasileira – sobre o qual se estruturam os objetivos finalísticos da universidade – ensino, pesquisa e extensão- não se enquadra nessa nova concepção por continuar a perceber a extensão como outra função independente do ensino e da pesquisa.

O saber precisa ser difundido, e através da extensão, encontra-se o caminho para difusão dos conhecimentos construídos dentro das universidades, com o propósito de alcançar soluções que contribuam em melhoria para todos que formam essa sociedade.

Acreditando que à associação entre ensino, pesquisa e extensão, contribuem para construção dos saberes docente, aperfeiçoando suas práticas. Foi buscada nas demais categorias teóricas a fundamentação desta pesquisa, nos aportes teóricos de Tardif (2002) e Mazzilli (1996).

Analizando um dos aspectos da indissociabilidade que caracteriza uma universidade e pressupondo a importância da extensão no trabalho docente universitário, embora não sabendo como as universidades aplicavam os projetos de extensão nas graduações, mais especificamente no curso de Pedagogia, parti para pesquisar sobre esta função encontrando um espaço favorável na própria Universidade Católica de Santos (Unisantos).

Evocando o artigo 207 da Constituição Federal (1998) supracitado, cabe às universidades brasileiras obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, muito embora a extensão seja pouco explorada, aparecendo em terceiro plano. Logo, a associação da extensão ao ensino e à pesquisa pode resultar na melhoria da qualidade da Educação Superior, conforme declara Lima (2004, p. 10)

Falta muito para que a vejam em igualdade de condições com o ensino e a pesquisa e como articuladora desses dois princípios pedagógicos, embora, ultimamente, na maioria das Universidades tenha havido esforço para se valorizar mais a extensão. A concepção de extensão parece estar ligada a proposições pessoais e a uma Coordenadoria apenas, deixando para os Cursos e Centros a realização de alguns projetos e eventos pontuais, temporários, sem que se estabeleça, por parte da Universidade, sua Política de Extensão, ligada ao seu Projeto Político Pedagógico.

Considerando, pois, a importância da extensão universitária para o ensino superior e que são os professores os principais mediadores na materialização do projeto institucional, o que demanda a formação continuada destes profissionais, é possível perguntar: a participação

do professor universitário em atividades de extensão contribui para qualificar o trabalho do docente universitário?

Partindo dessa hipótese, esta investigação tem por objetivo analisar as possíveis contribuições da extensão universitária, como função presumivelmente associada ao ensino e à pesquisa, para a qualificação do trabalho docente no ensino de graduação.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo de caso pautado em abordagem qualitativa, que tem como sujeito uma professora universitária da área de Educação, que atua nas funções de ensino, pesquisa e extensão em uma universidade comunitária e confessional sediada na cidade de Santos (Unisantos). Para coleta de dados foi realizado um levantamento documental da instituição onde se realizará a pesquisa, bem como entrevistas individuais com a professora, sujeito do estudo.

O relatório desta pesquisa foi organizado em três capítulos. No capítulo I é apresentada a revisão da literatura no que se refere às concepções de extensão e de trabalho docente que sustentarão teoricamente este estudo. No capítulo II é analisado o cenário da pesquisa, com o resultado da análise documental sobre a instituição na qual a investigação foi realizada, particularmente no que se refere às práticas de extensão desenvolvidas no curso de Pedagogia, onde atua a professora que constitui no sujeito da pesquisa.

O capítulo III apresenta os dados obtidos e analisados à luz dos aportes teóricos, buscando atender o objetivo anunciado com vistas à resposta do problema norteador deste estudo.

CAPÍTULO I - EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E TRABALHO DOCENTE

Em 1988, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil, e em destaque ao capítulo III, seção I, referente à Educação Brasileira está disposto no seu artigo 207, que as universidades brasileiras deverão obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Pressupondo que a extensão como função universitária, muito tem a contribuir para qualificar o trabalho docente, pretende-se com este estudo conhecer e analisar as possíveis contribuições, como função presumivelmente associada ao ensino e à pesquisa, para a qualificação do trabalho de professores da área de Educação.

Este capítulo tem por finalidade apresentar como vem sendo concebido na literatura o tema deste estudo. Em relação aos aportes teóricos, fundamentam-se os conceitos de extensão de Tavares (1997), pluralismo epistemológico de Tardif (2002) e o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão de Mazzilli (1996).

O capítulo está dividido em duas partes: No subtópico 1.1, será exposto o surgimento da extensão universitária no Brasil e os conceitos defendidos por Tavares (1997). No subtópico 1.2, serão apresentadas as teorias sobre a formação e o trabalho docente fundamentados no pluralismo epistemológico, e o papel do professor em relação ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

1.1 Gêneses: Extensão Universitária

A gênese da extensão universitária segundo Tavares (1997) acontece no século XIX, quando a universidade inglesa é coagida a diversificar suas atividades para atender as necessidades que a Revolução Industrial tinha gerado.

O intuito era preparar técnicos e conceder, por outro lado, atenção aos setores marginalizados, tais como as camadas mais populares que cada vez tinham uma expressividade e reivindicação maiores. “A extensão universitária se consolida através de cursos voltados para os ausentes da instituição que, sem formação acadêmica regular, desejam obter maior grau de instrução.” (TAVARES, 1997, p. 29).

A partir de 1860, na universidade norte-americana, a extensão encontrou um espaço para se desenvolver através de várias atividades. O fato aconteceu com a concessão de terras aos Estados para criarem os centros de educação superior e investimentos a serem aplicados em pesquisas e prestação de serviços à comunidade, como por exemplo, os cursos rápidos, intensificando a relação entre a universidade e as comunidades rurais.

No início do século XX, a extensão universitária surge no Brasil influenciada pela Europa e pelos Estados Unidos. As primeiras atividades extensionistas no Brasil se dão pela curiosidade de certos especialistas, ficando em segundo plano as necessidades da população.

Em 1920, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG, se pauta nos modelos das *Land Grant Colleges*, criando uma relação de extensão mais estreita e estável com a comunidade local, dando assistência técnica aos agricultores, com um programa de extensão sistematizado, fundamentado no modelo norte-americano.

Na década de 1920, Fernando de Azevedo defendia que todo o conhecimento, ou seja, toda pesquisa científica adquirida na universidade deveria ser divulgada na sociedade com a finalidade de contribuir para a promoção do saber humano. No entanto, muitas divulgações realizadas através da extensão nesta época não tinham caráter de interesse para a sociedade. Nesse sentido, Tavares (1997) nos diz que:

A primeira referência legal à extensão universitária data de 11 de abril de 1931, com a elaboração do Estatuto da Universidade Brasileira, Decreto n.º 19.851/31, que estabelece o regime universitário como forma de organização para o ensino superior, estando a mesma associada à ideia de elevação cultural daqueles que não participam da vida universitária, [...] Trata-se, portanto, de reforçar, via universidade, a veiculação de ideias, concepções e valores presentes na nova ordem social que estava se implantando, com a extensão o veículo pelo qual se daria o consenso, o convencimento já que a imposição se colocava através da legislação educacional produzida. (TAVARES, 1997, p. 41).

Entre 1932 e 1937, a Universidade de São Paulo (USP) e a Universidade do Distrito Federal (UDF), apesar de divergências políticas, continuaram incorporando a extensão em suas atividades. A USP defendia a ideia de criar uma classe de intelectuais que organizaria com capacidade a sociedade política com todas as suas complexidades, e nos setores tanto do Estado como da sociedade civil. A extensão direcionava-se para a classe dirigente, promovendo o progresso da ciência através das pesquisas, transmitindo conhecimentos que tivessem utilidade para a vida, e permitindo o desenvolvimento do espírito; e isto se daria através do ensino, em todos os ramos da cultura, da ciência, da arte, da técnica. Já UDF,

defendia a ideia de que o conhecimento produzido pela Universidade deveria ser difundido através da extensão.

Como relata TAVARES (1997) o idealizador da UDF, Anísio Teixeira, acreditava que o saber deveria ser socializado, ou seja, divulgado via cursos.

Com a criação da Universidade do Rio de Janeiro em 1937, Segundo Tavares (1997) em pleno Estado Novo, a extensão universitária não era realizada. A instituição isola-se da sociedade, acompanhando a ideologia de Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública do Governo de Vargas, que defendia que o trabalho acadêmico dos docentes convergisse somente à universidade, a ela dando toda dedicação.

Em 1945, com o fim da ditadura Vargas, ocorreram vários debates sobre o papel social da universidade entre 1945 e 1961 não havendo, entretanto, significativos avanços no que se refere à extensão. De forma muito vaga, o artigo 69 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 4.024/61 previa que as universidades poderiam ministrar cursos de extensão, muito semelhantes aos de pós-graduação *lato sensu*, ou seja, voltados para aqueles que já possuíam graduação.

Os estudantes promoveram, segundo Tavares (1997) extensões desvinculadas das universidades entre 1960 e 1964, alfabetizando adultos, engajando-se em campanhas de cultura popular, conscientizando a sociedade das forças políticas e ideológicas do capitalismo. Mas, com o golpe militar de 1964, foram geradas medidas de reestruturação das universidades, com a lei básica da Reforma Universitária, nº 5.540/68, priorizando as ações extensionistas com prestações de serviços de cunho assistencialistas, na qual atuariam na extensão, os estudantes como protagonistas.

Conforme TAVARES (1997) segundo do Decreto-Lei 252, de 28 de fevereiro de 1967, estabelece-se no artigo 10: “A universidade, em sua missão educativa, deverá estender à comunidade, sob a forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e pesquisa que lhe são inerentes.” Uma lei que não tinha muitos destaques em referência às anteriores. Logo após foi realizada uma transposição da ideia formulada nessa lei para o artigo 20 da Lei nº 5.540/68 da Reforma Universitária, dando uma nova finalidade à extensão no artigo 40 (a):

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.

A extensão é desta forma, descaracterizada de suas funções acadêmicas e formativas, assumindo caráter de assistencialismo por parte dos docentes e como nos discentes, desvinculada da pesquisa e do ensino.

Esta concepção foi confirmada com a aprovação da Lei do Ensino Superior nº 5.540/68, que priorizou a extensão nas universidades com objetivo de prestação de serviços assistencialistas à população, dando-lhe um caráter utilitário.

Os estágios realizados pelos alunos estariam incluídos como atributos da extensão, sendo no meio rural obrigatório, principalmente na região do Rio Grande do Norte. O projeto Rondon foi o mais duradouro em relação aos outros projetos de extensão, sendo alvo de muitos questionamentos no que se refere a ser bem sucedido.

A solidificação da extensão como uma das funções da universidade se deu em um processo muito difícil, pois muitas IES não a viam com tanta importância como o ensino e a pesquisa.

Ao justificar o esforço em considerar pertinente a inserção da extensão na estrutura universitária assim como a sua integração com aquelas funções tidas como básicas – o ensino e a pesquisa –, o MEC deixa às claras o quanto é problemática essa questão. A prioridade alcançada pelos programas e projetos extensionistas, nesse período, não impediu que as contradições surgissem entre os diversos organismos da sociedade civil, enfraquecidos pelo fortalecimento dos organismos da sociedade política que direcionavam os objetivos a serem alcançados. (TAVARES, 1997, p. 61).

A extensão conforme Tavares (1997) no período pós-64, foi direcionada aos objetivos políticos do regime militar que regiam aquele momento, permitindo que não fugisse ao controle do governo e que tudo estivesse em domínio e coeso.

Em 1975, foi divulgado pelo MEC um plano de trabalho de extensão universitária, fundamentado nas ideias de Paulo Freire sobre a concepção de extensão, segundo o qual a pesquisa e o ensino elaborados nas universidades seriam transmitidos e oferecidos à população e, em troca, ela transmitiria às universidades novas concepções sociais, saberes populares, que seriam absorvidos para análises na pesquisa e no ensino, sendo futuramente revertido para a sociedade, novamente. Os conceitos nos quais se apoia são: retroalimentação, integração ao ensino e à pesquisa, abertura para executar ações sociais; uma transformação maior na pesquisa e no ensino com a inserção da extensão.

Em 1979 diminui o interesse do governo por ações extensionistas, substituindo-as por estágio curricular obrigatório. As verbas, as capacitações, os incentivos de forma geral foram sendo retiradas pelo governo. Neste mesmo ano a CODAE foi extinta, e os novos programas

de governo não mencionavam mais nada sobre extensão. Tavares (1997) nos ajuda a refletir sobre esse aspecto quando menciona que:

durante o processo de fortalecimento da sociedade civil, nos setores comprometidos com as classes populares, em oposição ao enfraquecimento da sociedade política, ocorrido na década de 80, principalmente nos seus últimos anos, que vai ocorrer, mais consistentemente, uma nova concepção de universidade baseada na redefinição das práticas de ensino, pesquisa e extensão até então vigentes (TAVARES, 1997, p. 69).

Com as lutas pela redemocratização do país no início da década de 80, o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), junto ao MEC e ao CFE, tenta reelaborar os seus papéis, reafirmando a autonomia e o papel social das universidades. Novamente entre os vários debates ocorridos nessa época, discutiu-se a importância da extensão como fator indissociável da pesquisa e do ensino para se constituir uma universidade. A universidade tem um papel social e ele precisa ser desempenhado. Extensão é segundo Tavares (1997) a forma mais adequada de socializar os conhecimentos produzidos.

A função de extensão conquista condição de igualdade com o ensino e a pesquisa durante a elaboração da nova Carta Constitucional, nos primeiros anos da década de 1988, emergem várias propostas para a reestruturação da universidade, com fortes apelos sociais, ou seja, um saber voltado para as necessidades da sociedade. Dentre essas, destaca-se a proposta elaborada pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), norteadas por princípios como defesa do ensino público e gratuito, autonomia e democratização das universidades. Nesse projeto, (ANDES, 1982), o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é apontado como referência do padrão de qualidade acadêmica para as instituições de ensino superior do país. Este princípio, transformado em emenda popular, foi apresentado pelo Fórum Nacional de Educação na Constituinte à Assembleia Nacional Constituinte como um novo paradigma para a universidade brasileira e foi incorporado à Constituição Brasileira de 1988 em seu artigo 207, que estabelece: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”.

No plano governamental, em 1985 foi criada pelo Presidente da República a Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior que, em seu relatório final, sinteticamente, expressava que universidade era uma instituição moderna, cujos recursos financeiros poderiam estar sob concessão, de acordo com a avaliação de desempenho, voltados para a

pesquisa. A extensão se apresenta como uma atividade essencial para a moderna universidade, tendo tudo isso o objetivo de transferir conhecimento à sociedade, também moderna.

A extensão nesse momento fora citada como sendo negligenciada e afirmada com um grande valor pedagógico e proporcionadora de serviços efetivos. Os objetivos defendidos seriam de difundir os conhecimentos obtidos, prestar contínuos serviços à população e apresentar uma reciprocidade ativa entre extensão, pesquisa e ensino. Por outro lado, argumentava-se que os serviços de extensão angariariam recursos financeiros para complementar os salários dos docentes, prejudicando o ensino. O trabalho acadêmico estaria tendo uma nova concepção: mercantil. Todo conhecimento gerado dentro das universidades pertenceria a elas, estando acima das necessidades da sociedade.

Estes conflitos se davam pela fragilidade política, pelas restrições dos que financiavam as universidades, numa discussão entre a autonomia universitária e o compromisso social. Ora pendia para um lado, ora pendia para o outro.

Desta forma, a extensão na verdade não abrangeria toda sociedade, mas certa classe dela, que faria os cursos ministrados pelas IES, ou seja, os frutos da pesquisa através do ensino beneficiariam apenas alguns. Esta desarticulação do papel da extensão como um canal de acesso da universidade à população e vice-versa seria, portanto, uma falácia. De acordo com Tavares (1997) esta evidência seria algo mais de política social do que o afastamento da realidade social que a universidade está inserida.

Neste contexto, surge o PNU (Programa Nova Universidade) que destacava prioritariamente quatro linhas de ação: o aperfeiçoamento do ensino superior; a educação básica e seus desafios, e a universidade deveria se comprometer a buscar soluções; o acompanhamento e avaliação da instituição e a relação universidade *versus* sociedade.

A extensão teria o papel de projeção da universidade na comunidade, formando, num processo social, profissionais conscientes e com capacidade de transformar o seu meio.

Os projetos de extensão considerados prioritários para financiamento teriam de fazer parte de um programa institucional onde os objetivos educacionais predominassem sobre os de natureza assistencialista ou de prestação de serviços, visando se constituir num mecanismo de transformação, em nível de conteúdo e de metodologia de ensino, além de promover mudanças em segmentos da sociedade, o que coincidia com a proposta do movimento docente organizado (TAVARES, 1997, p. 96).

Para o PNU, a extensão seria um instrumento de avaliação das IES, para compreender as transformações sociais que aconteciam com as pesquisas e o ensino ministrados pelas universidades.

Outra iniciativa governamental à época foi a nomeação pelo MEC, na segunda metade da década de 1980, do Grupo Executivo para a Reformulação da Educação Superior (GERES), que produziu um relatório propondo a desvinculação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, e para manter estas instituições e para que elas alcançassem a autonomia, venderiam as suas pesquisas e as atividades de extensão (prestação de serviços), garantindo recursos adicionais, ou seja, o conhecimento seria privatizado, quem pudesse pagar teria acesso aos serviços. Conforme Tavares (1997, p. 100) a universidade desenvolveria a cultura empresarial e se alinharia aos interesses dos dominantes e a extensão universitária na Nova República teria uma forma diferenciada e múltipla.

Embora todas essas conceituações visassem granjear a legitimidade por parte da sociedade, ao destacar a necessidade de democratização do saber produzido pela e na universidade, o que estava por trás de tudo era a efetivação do objetivo maior da política educacional do Governo, qual seja, o de desobrigar-se da manutenção do ensino superior gratuito ao tentar implantar a autonomia financeira na universidades, via prestação de serviços pagos.

A UNE (União Nacional dos Estudantes) defendia a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Conforme Tavares (1997) em 1985 o MEC elabora uma portaria na qual estrutura a carreira docente superior onde a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão devem ser observadas. O que leva a crer, que institucionalizavam os princípios das três funções de forma indissociável, incorporando-os mais tarde na nova Constituição de 1988. Fica evidenciado que esta elaboração realizada pelo MEC é devido às lutas dos docentes universitários, com greves, protestos, enfim, uma luta para unificar a carreira do magistério nas fundações, a isonomia salarial, e do Plano Único de Carreira das IES federais, um marco conseguido em 1987. Estes fatores contribuíram para que fossem reformuladas as atividades extensionistas dentro das universidades e redimensionaram-nas articulando-as com o ensino e a pesquisa e com os interesses da maior parte da sociedade. Conjuntos de fatos ocorreram durante o processo de reestruturação das IES, dentre eles, estão as propostas de redefinição da extensão universitária, efetivado pela comunidade universitária,

na “*contra-mão*” das propostas oficiais, dentre as quais, se pode destacar a democratização interna, através das eleições de dirigentes universitários pelo voto direto e do compromisso destes de situar as universidades mais próximas da população; a reorientação global da política institucional, destacando, como funções principais, qualificação da formação, produção do saber e prestação de serviços à comunidade em que se encontra; a revisão dos critérios de avaliação; o debate curricular; a redefinição das pesquisas, visando interferir nas transformações da sociedade através da produção de um conhecimento crítico e inovador, além da legalização do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (TAVARES, 1997, p. 111).

Os questionamentos do setor privado acerca das definições contidas na nova Constituição sobre a universidade brasileira levaram o MEC a promover, nos anos de 1990, uma série de Encontros reunindo lideranças e dirigentes universitários, para debater os rumos da universidade brasileira. No IV Encontro Nacional, os representantes que integravam os debates manifestaram expectativa de incluir a universidade nos planos políticos que vigoravam, como por exemplo, ajudar no processo de alfabetização do país. Ou seja, ela deveria intervir concretamente nos problemas da sociedade. Houve controvérsias, pois muitos defendiam que esse não era o papel da universidade. No V Encontro, era consenso que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão só iria funcionar se a universidade obtivesse autonomia. Continuava em questão o financiamento público para instituições privadas.

Em 1992, o MEC como relata Tavares (1997), não contemplou financeiramente a extensão, ou seja, ela foi ignorada nas questões de financiamento para as universidades. Em 1993 é criada a Comissão de Extensão Universitária, que teria como função definir princípio diretrizes, programas específicos para o desenvolvimento das IES. No VI Encontro, a luta continua para obtenção de autonomia e intervenção para um maior controle da política universitária e extensionista. No VII Encontro Nacional, houve um debate sobre o contexto da autonomia universitária através da avaliação da extensão. Sendo formada pelo,

Coordenador Nacional e Regionais do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, pelo Diretor do DEPE¹ e pelo Chefe da DIEG², essa comissão, em consonância com as recomendações e declarações dos Encontros Nacionais, apresentou três programas que viriam a constituir a forma de apoio institucional do MEC às iniciativas da Extensão Universitária no país, que são: 1. Programa de Bolsas de Extensão, [...] 2. Programa de Apoio à Produção de Informação e à Divulgação das Atividades de Extensão

¹ Departamento de Política de Educação Superior

² Divisão de Extensão e Graduação

Universitária, [...] 3. Programa de Apoio a Projetos Institucionais de Extensão. (TAVARES, 1997, p. 144).

Em 1994 surge uma avaliação com a finalidade de verificar as atividades de extensão nas IES. O preenchimento era um dos pré-requisitos para concorrer ao financiamento do Programa de Fomento à Extensão Universitária. Este programa reconhecia as atividades extensionistas como prática acadêmica.

No VIII Encontro Nacional, seria discutida a construção da cidadania, ou seja, como exercer pleno exercício da cidadania afirmando os direitos sociais a todos. E a afirmação da soberania nacional que viria com a construção dessa cidadania. Nesse encontro muitos compreenderam que a universidade brasileira cumpriria efetivamente seu papel social “quando a sua preocupação com os problemas sociais se tornasse visível nas salas de aula, nos laboratórios e nas atividades extramuros.” (TAVARES, 1997, p.150), ela se confirmaria no meio social.

Em 1995 foi criado o Programa de Fomento à Extensão Universitária para financiar atividades de extensão, que comportava duas linhas de ações: 1) Articulação da Universidade com a Sociedade; 2) Integração da Universidade com o Ensino Fundamental.

O IX Encontro Nacional, discute o papel da extensão associada a pesquisas e sua articulação aos projetos sociais, dentre eles o combate da miséria e da fome. E no X Encontro Nacional foi discutida uma política para todo o território nacional em relação à extensão.

Após analisar os vários programas realizados pelas IES do país, Tavares (1997), concluiu que a maioria dessas instituições exerce a função de extensão como prestação de serviços. Mas, deixa claro que está se construindo no interior das universidades uma hegemonia, ou seja, está havendo uma transformação cultural que não é organizada e efetivada de forma espontânea, homogênea, mas através de alianças que se consolidarão com muito trabalho, articulação, construção e organização. A autora ainda afirma que:

Se hoje a possibilidade mais viável da própria extensão universitária é a realização de ações globalizantes e organicamente articuladas através de Programas/projetos estratégias e mecanismos de luta para que as ações desenvolvidas pelas IES sirvam para instrumentalizar o processo de práxis. (TAVARES, 1997, p. 197-198).

Para Tavares (2010) a extensão é um novo paradigma de universidade que tem compromisso com os interesses da maioria da população, uma universidade voltada para cidadania, democrática, pública. Portanto, a extensão é mais do que uma das funções da

universidade, não se constituindo em atividades isoladas, distintas, autônomas, mas agindo de forma indissociável e efetivando-se através do ensino e da pesquisa.

A universidade tem assumido diferentes modelos durante a sua história, mas segundo Tavares (2010) há um eixo comum onde as ideias se materializam, ou seja, a universidade é um lugar de conhecimento, que prepara e insere o homem na sociedade, embora, em sua história também seja vista como detentora de um conhecimento acabado, cuja função somente é de transmitir e repassar esse conhecimento, ou requerendo em sua construção a participação dos sujeitos.

A universidade defendida por Tavares (2010) é a universidade cidadã, portanto, a extensão é a função vista como dimensão social, e através dela o conhecimento é transmitido e repassado, conforme os interesses majoritários da população, ou seja, a universidade cidadã não constrói o conhecimento e o transmite de acordo com os seus modelos filosóficos, mas está diretamente vinculada aos interesses da sociedade.

No contato com a extensão inicia todo o processo do conhecimento, ou seja, a partir das necessidades criadas e mantidas pela sociedade (extensão). O conhecimento adquirido na extensão será levado à sala de aula e transmitido através do ensino. A realidade será discutida entre professores e alunos, numa dimensão política e crítica, visando a formação de recursos humanos, portanto, com a pesquisa produzindo novos conhecimentos, visando dar respostas coerentes que se adequarão às necessidades da sociedade.

Para Tavares (2010) a extensão não deve ser entendida como prestadora de serviços, sem articulação com as propostas pedagógicas institucionalizadas na universidade. Dentro desse paradigma, vincula a pesquisa

à criação e à recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais, em que a questão política será identificar o que deve ser pesquisado e para que fins e interesses se buscam novos conhecimentos. A dimensão extensionista da pesquisa se revela quando da referência objetiva aos problemas reais e concretos que tenham a ver com a vida da sociedade que envolve a universidade. A relevância temática dos objetos de pesquisa é dada pela significação social dos mesmos.

Em referência ao ensino, Tavares (2010) procura

uma nova concepção de sala de aula, entendida como todos os espaços dentro e fora da universidade em que se realiza o processo histórico-social com as suas múltiplas determinações. É importante salientar que quando a formação universitária se limita ao ensino como mero repasse de

informações ou conhecimentos está se colocando o saber a serviço apenas do fazer, em uma visão estreita de profissionalização. Por melhor que seja este profissional técnico ele não agirá apenas enquanto especialista neutro. Ele será necessariamente um agente político, um cidadão crítico ou dogmático, consciente ou alienadamente formado.

A universidade tem como papel funcional buscar diminuir as desigualdades sociais, através da elaboração do conhecimento democrático e sua transmissão, e a extensão é o instrumento de autonomia e democracia da universidade, resultando na própria prática da cidadania.

Deve ser desenvolvidos dentro de uma concepção político-metodológica, a extensão associada ao ensino e à pesquisa, privilegiando a maioria da população e suas necessidades, através do confronto com as situações concretas, num movimento de ação-reflexão-ação. Neste exercício, segundo Freire (2009), a reflexão crítica sobre a teoria-prática é muito importante para que a teoria não caia em palavras de pouco ou nenhum significado e a prática em ativismo.

No próximo tópico serão expostos os teóricos que refletem sobre o trabalho docente e a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na sua formação.

1.2 Trabalho Docente e Formação: Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

O capitalismo vem sofrendo transformações, e estas repercutem no trabalho e nas suas relações. De acordo com Sacristán (In: Pimenta e Ghedin, 2005, p. 83) na ideologia do mercado “quem manda não é a ciência e sim, o gosto do consumidor. E o professor se converte num produtor que faz o que manda o mercado, não o que manda a ciência”.

A educação e suas reformas traduzem essas transformações operadas pelo capital e Padilha (2008, p. 43) afirma que “são as mudanças no modelo de regulação social que têm implicado historicamente em novas abordagens sobre o trabalho docente e estas têm sido desencadeadas por reformas educacionais”. Na divisão social do trabalho, os intelectuais nas relações sociais são caracterizados de acordo com a posição que ocupam e a definição se faz pelos seus desempenhos. Estes intelectuais se constituem em uma classe social dedicadas exclusivamente ao trabalho intelectual, e conforme também esclarece Padilha (2008, p. 45) “a natureza do trabalho intelectual é a racionalidade, a atividade cerebral, afetiva, criativa, de

difícil aferição. O trabalho intelectual é o ato de conhecer que se dá no pensamento que se volta sobre a realidade a ser conhecida”.

Os professores das instituições de ensino superior deveriam ser considerados estes intelectuais, pois na sua maioria, embora tenham significativa experiência, e em suas áreas específicas, anos de estudo, “predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula.” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 37).

Uma vez dentro da sala de aula, é necessário, dentre outras ações, transmitir saberes e, para Sacristán (In: Pimenta e Ghedin, 2005, p. 85) ninguém pode dar o que não tem, e se a cultura não é cultivada pelos professores,

não podem dar cultura; se eles não a possuem em profundidade, não podem ensiná-la sequer nos níveis mais elementares [...] se os professores não são bons profissionais é preciso que sejam mais bem pagos, mais considerados [...] se eles não podem dar o que não têm, é preciso, antes, de mais nada, que sejam cultos, para poderem oferecer cultura.

Para se tornarem cultos é necessário voltarem-se à formação docente, e diante deste cenário, muito têm a contribuir as universidades. Embora, o procedimento, segundo Pimenta e Anastasiou (2005, p. 37) tomado pela maioria das instituições de ensino superior é entregar já prontas as ementas, o professor solitariamente e individualmente torna-se responsável por sua prática docente. Através destes procedimentos verifica-se que

Os resultados obtidos não são objeto de estudo ou análise individual nem no curso ou departamento. Não recebem qualquer orientação sobre processos de planejamento, metodológico ou avaliatórios, não têm de prestar contas, fazer relatórios, como acontece normalmente nos processos de pesquisa – estes sim objeto de preocupação e controle institucional.

Neste contexto supracitado, ser professor é, segundo Charlot (In: Pimenta e Ghedin, 2005, p. 91)

Defrontar incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula. Uma coisa está acontecendo na sala de aula e o professor tem que decidir sem ter tempo suficiente para refletir. E, depois de decidir na urgência, ele tem que assumir as consequências da decisão, de seus atos. Esta é uma das principais dificuldades do trabalho do professor no dia-a-dia da sala de aula.

Essa situação tem conduzido atualmente diferentes países a preocupações no que se refere à docência superior, e a todos os temas do campo da educação que os cercam, sabendo que a ação docente vai além da sala de aula, portanto, é necessário voltar a atenção para a

Preparação dos docentes universitários, pois o grau de qualificação é um fator-chave no fomento da qualidade em qualquer profissão, especialmente na educação, que experimenta constante mudança. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 39)

Em referência ao ensino superior a LDBEN nº 9.394/96 no seu artigo 66 supracitado junto ao Decreto 2.207/97, que regulamenta o Sistema Federal de Ensino, determina as porcentagens que deverão constar nas instituições de ensino superior de docentes com a titulação na pós-graduação *stricto sensu*, de acordo com anos de vigência, será o aumento desses especialistas de 5% a 15%, não concebendo a docência universitária “como um processo de formação, mas sim como *preparação* para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*” (PIMENTA e ANASTASIOU, 2005, p. 40). (grifo do autor).

Considerando-se que atualmente o foco dos programas de mestrado e doutorado é a formação do pesquisador, pode-se inferir que os professores universitários vêm sendo formados, via de regra, para a pesquisa, sem se incluir o ensino e a extensão, na formação desse nível de ensino, o que pode indicar que para o exercício destas funções os professores têm se valido de outras fontes de conhecimentos, que não se restringem à formação escolar/titulação do docente.

Segundo Buscam e Abbud (2002, p. 137) o saber pedagógico se constitui no “domínio dos conhecimentos acumulados e do conhecimento pedagógico – este, elemento diferenciador entre o intelectual professor e o não professor – conseguem o saber pedagógico”. Em referência aos saberes docente, no que se refere ao ensino e sua relação com a didática, Pimenta e Anastariou (2005, p. 62) relata que “os professores universitários [...] de uma forma ou de outra aprenderam a ensinar com sua experiência e mirando-se em seus próprios professores”, desconhecendo as teorias pedagógicas.

É inquestionável que ensinar/aprender está na base do trabalho docente. No entanto, o ensinar e o aprender e o ensinar-aprender apresentam, múltiplos significados conforme as concepções de educação, de homem e de sociedade que orientam a prática do professor nos diferentes momentos históricos. Assim, o ensinar e o aprender, antes generalizados nas práticas sociais amplas, com o surgimento da educação escolar, adquirem contornos e

conteúdos próprios que passam a caracterizar uma especificidade do professor: ensinar/aprender. (BUSSMANN e ABBUD, 2002, p. 134).

Perante, as determinações das políticas ou estratégias apresentadas, Bussmann e Abbud (2002) defende que o professor precisa assumir o seu papel na totalidade de sua práxis e não como profissional que somente ensina, aprende, sabe, dialoga, pensa de forma fragmentada. Não bastando apreender os conhecimentos das teorias da Pedagogia e suas áreas, mas tomando como importante contribuição para compreender a pluralidade de saberes que os professores mobilizam, na produção teórica de Tardif (2002) ao analisar questões relacionadas aos saberes e ações de professores e a formação para o exercício da profissão.

Para Tardif (2002, p.54) a natureza e a diversidade que formam os saberes dos professores têm origem social.

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação.

Com base nessas premissas, Tardif (2002) concebe como pluralismo epistemológico as fontes de saberes do professor, evidenciando os fenômenos deflagradores dos aprendizados, bem como as fontes de aquisição desses saberes e os modos como são integrados ao trabalho docente.

Para o autor, cada docente tem os seus saberes pessoais adquiridos durante a convivência com os seus familiares, o ambiente que o cerca, a educação no sentido amplo, entre outras fontes sociais de aquisição, que são integrados no trabalho docente pela socialização inicial e pela história de vida desse professor.

Outra fonte de aprendizado de saberes docentes provém da escolaridade, em todos os níveis, através da qual se aprende a ser professor com os professores. Essa formação e a socialização durante o processo do desenvolvimento pré-profissionais desse professor são elementos que emergem na prática docente. A esses conhecimentos somam-se os saberes da formação profissional para o magistério, quando há, que se adquire em cursos que titulam para o exercício do trabalho docente. Neste sentido Freire (2009, p.23) reforça ao dizer que “forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

Dentro da formação a identidade inicial do docente é construída institucionalizando conforme Pimenta e Anastasiou (2005, p.90),

durante os anos de graduação, pelas oportunidades acadêmicas de *ensaio da profissão*, iniciadas e efetivadas no convívio com professores profissionais da área nas oportunidades dos estudos sistemáticos sobre a profissão, nas relações entre os aspectos teóricos e práticos efetivados nas aulas [...] e, de forma direta nas situações de estágios nas disciplinas. (grifo do autor)

Conforme as autoras Pimenta e Anastasiou (2005), há um caminho a ser percorrido, dos saberes específicos das áreas até aos saberes da docência, cuja direção proporcionará a constituição do profissional com profissionalismo. E para colaborar neste percurso certas áreas da educação teriam muito a contribuir.

Também os programas e os livros didáticos utilizados no trabalho, que Tardif (2002) denomina como ferramentas dos professores, contribuem para a aquisição de saberes. A utilização desses instrumentos de trabalho e adaptações às tarefas escolares que provêm dos órgãos superiores, também integram a formação para o trabalho docente. Os saberes pedagógicos colaboram com a prática, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2005, p. 86), principalmente “se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática”. As autoras ainda complementam quando defendem a prática docente em sala de aula como uma ação “tomada como objeto de reflexão” podendo “oferecer alternativas ricas para a formação desse profissional” (p. 87).

A própria experiência dentro da sala de aula e na escola, com todos os seus integrantes, são saberes adquiridos na prática do ofício do professor com seus alunos, com seus pares, que vão se integrando diariamente nessa relação social/profissional.

Nessas relações há certa quantidade de fios condutores e uma delas é a relação do trabalho e o saber dos professores. Para Tardif (2002), o saber serve ao trabalho, ou seja, está a serviço dele. Através do trabalho surgem situações que precisarão ser enfrentadas e solucionadas e dessas experiências, por sua vez, vão se constituindo novos saberes. O professor vai adquirindo um domínio da docência. O trabalho, portanto, modela o professor.

Com base nessa concepção de saberes de Tardif (2002) se repensa a formação para o magistério, argumentando-se em favor do estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos através da universidade e os saberes dos professores desenvolvidos em suas práticas no dia a dia.

Para Pimenta e Anastasiou (2005, p. 88-89) os professores e o desenvolvimento profissional têm

Constituído um objetivo de propostas educacionais que valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, e da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

Para Ghedin (2005) o saber docente também é construído na relação teoria-prática, resultante de um processo histórico longo, onde uma série de saberes é organizada, elaborado pela sociedade, e é responsabilidade do professor transmitir estes saberes.

Os professores são colaboradores nas transformações conforme Pimenta e Anastasiou (2005), no que diz respeito a currículos, projetos educacionais, gestão, organização, formas de trabalho pedagógico, o que conduz na direção da qualidade social a instituição superior. Portanto, valorizar o trabalho docente significa,

Dotar os professores de perspectivas de análise, que os ajudem a compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais nos quais se dá sua atividade docente; significa também rever e modificar a precariedade da carreira docente nas diferentes instituições de ensino superior. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 89).

No saber docente, a pesquisa tem um importante papel, mas conforme Charlot (In: Pimenta e Ghedin, 2005, p. 91) não tem a função de ditar as ações do professor. O seu papel é “forjar instrumentos, ferramentas, para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali”. Portanto, o saber pesquisado deverá ser articulado com a prática docente, devendo as teorias ser interiorizadas e avaliadas, partindo de sua ação, na experiência que o professor adquire no seu cotidiano.

Quando um aluno expressa que um professor explica bem, entende-se que o ouvinte, compreendeu o significado, o sentido transmitido daquele saber, embora, para Freire (2009, p. 22) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Muitos têm a definição de que “o trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender”, no entanto, para Charlot (In: Pimenta e Ghedin, 2005, p. 96) ensinar

não é fazer aprender, ainda que muitas vezes para aprender seja necessário ensinar. “Neste sentido, acho que a eficácia das práticas do professor depende dos efeitos desta sobre as práticas do aluno”.

Quando o professor não transmite bem o seu conteúdo, muitos alunos começam a fazer uma relação entre a área do conhecimento e o transmissor que naquele momento é representado através de suas explicações daquele saber. Parte-se da premissa de que o professor universitário é uma personalidade que domina certos saberes que estão distante da compreensão da maioria, segundo o pensamento da sociedade brasileira. A identificação com a profissão e a função principal de um professor na mentalidade de muitos, é o ensino, ou seja, se é professor subentende-se que saiba ensinar; e se sabe ensinar, conclui-se que esse professor tem toda uma metodologia que favorece a compreensão da mensagem que ele transmite. Em relação ao professor e sua tarefa de ensinar, não pode ser desconsiderado, que na sua essência está incluso “também o aprender, sendo ambos os elementos básicos e fundamentais do trabalho docente: não se ensina o que não se sabe e, sabendo, é também preciso saber ensinar.” (BUSSMANN e ABBUD, 2002, p. 133).

O resultado é o desprezo por aquele conhecimento, por aquela ciência, e o professor torna-se o agente provocador desse comportamento. Isto quer dizer, que se não houve aprendizagem por parte do aluno, não houve empatia na comunicação. Por outro lado, se o ensino tivesse provocado a aprendizagem não se desencadearia esse conflito.

Portanto, educar para Bussmann e Abbud (2002, p. 136) é

Uma tarefa complexa e essencial para o ser humano, o ser professor envolve a própria complexidade do ato de educar acrescida do fato de se constituir como atribuição social, como função social concretizada em uma profissão, envolvendo fundamentalmente o domínio de um corpo de saberes e de modos de fazer sua divulgação sistemática, sua compreensão, sua ampliação, sua reconstrução.

Não sendo uma ação fácil para o docente, Bussmann e Abbud (2002, p. 136) enfatizam que o professor “é aquele profissional que precisa associar um conjunto de capacidades e habilidades pessoais, teóricas e práticas, em um processo constante de tomada de decisão cujo produto é o outro, ser humano como ele”.

Conforme Libâneo (In: Pimenta e Ghedin, 2005, p. 70) os professores deveriam desenvolver simultaneamente três capacidades:

A primeira, de apropriação teórico-crítica das realidades em questão, considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda de

apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. O que destaco é a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer internalizando também, novos instrumentos de ação. A terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.

Como parte deste processo precisa-se refletir sobre algumas concepções, primeiramente a compreensão epistemológica de certos princípios para a prática do ensino. Segundo Souza (2001), este início se dá pela exploração do saber acumulado pelo homem durante toda a sua história, devendo através do ensino ser criticado, difundido, sistematizado, selecionado, organizado, relacionado com as características culturais, sociais de cada época, em um processo de ensino-aprendizagem, havendo uma interatividade entre professor e aluno. Como base pode-se partir deste conceito, e de forma imbricada com a pesquisa e a extensão.

É um processo coletivo ou interativo de apreensão do conhecimento, em que não mais se admite a exclusiva atuação do professor (**magister dixit**) como um emissor de discursos para um público passivo, nem tampouco como por vezes apregoam os mais extremados construtivistas apenas uma ação ativa dos alunos, à guisa de auto-aprendizagem, orientada aqui e acolá por professores. Ambos os segmentos do processo ensino-aprendizagem têm muito a dar entre si na busca do conhecimento. (SOUZA, 2001, p. 150). (grifo do autor).

O objetivo final da educação para Libâneo (In: Pimenta e Ghedin, 2005, p. 72) é a formação dos alunos, portanto, há uma necessidade de ser mais íntima esta relação entre professor e aluno no campo do ensino-aprendizagem, e a reflexão auxilia neste processo, pois

Pensar é mais do que explicar e, para isso, as instituições precisam formar sujeitos pensantes, capazes de um pensar epistêmico, ou seja, sujeitos que desenvolvam capacidades básicas em instrumentação conceitual que lhes permitam, mais do que saber coisas, mais do que receber uma informação, colocar-se frente à realidade, apropriar-se do momento histórico de modo a pensar historicamente essa realidade e reagir a ela.

Para alcançar este fim, segundo Souza (2001) é necessário colocar em prática os recursos didático-pedagógicos. Com o desenvolvimento científico e tecnológico acelerado, as

competições futuras se darão no campo do conhecimento, e todo o saber ali construído deverá ser aplicado para transformar a realidade

As instituições de ensino terão de rever periodicamente os seus objetivos, à luz de sua missão e de sua vocação, bem como os recursos humanos, materiais e técnicos, além dos financeiros de que dispõem para tornar possível a conquista dos seus propósitos estatutários. Ai de quem pare no tempo e não se conscientize dessa dinâmica que move o mundo atualmente! Vai morrer por depauperamento e incompetência. (SOUZA, 2001, p. 197).

Portanto, os limites da aprendizagem autêntica devem ser constantemente desconstruídos e reconstruídos (DEMO, 2000), pois não há uma aprendizagem perfeitamente correta e inalterável. Em busca da construção mais estável, destaca Souza (2001, p. 199) numa condicional “Se o ensino é o coração, a pesquisa é o cérebro do ensino superior, especialmente da universidade.”

O procedimento científico mais característico no uso de uma metodologia é a análise, e a pesquisa possibilita esta ação e aprofunda os saberes docente, pois

Na origem etimológica, analisar significa decompor um todo nas partes, desfiando uma a uma, em particular as tidas por mais importantes. Trata-se de atividade desconstrutiva que admite ser o todo apenas o ajuntamento das partes, tanto assim que, desfazendo parte por parte, nada resta do todo, a não ser suas partes. Fazendo o caminho de volta, ao ajuntar as partes, obtemos de novo o todo, de maneira reversível. (DEMO, 2000, p. 15).

O saber deve ser conquistado através de um caminho privilegiado que é a pesquisa, assim menciona Souza (2001). A universidade deverá ter este compromisso de ir à busca de novos conhecimentos, novos saberes. Com isto o poder criativo deverá permear a instituição, ou seja, invenções que gerarão novos produtos, ideias que antes inexistiam e agora beneficiarão a sociedade, através das inovações que transformam e adaptam os saberes que já existiam às novas necessidades humanas e sociais. “Ambas, tanto a invenção como a inovação, são resultantes diretos da atividade de pesquisa”. (SOUZA, 2001, p. 152).

O saber mais a prática fornecem subsídios para a formação do docente do nível superior. Portanto, a criação de novos conhecimentos é uma das missões peculiares das universidades. Segundo Souza (2001) o ato de inventar, inovar, para o benefício de toda uma sociedade, gerando serviços, ideias é que transforma os saberes já existentes em novos saberes, resultantes das atividades de pesquisas. A nova LDB, reforça este conceito no seu artigo 53 e inciso III: *estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão.*

Com um turbilhão de conhecimentos que são lançados no campo do saber dia a dia, convém haver adaptações, aperfeiçoamentos, aprofundamento dos novos conceitos, teorias, leis, experiências, que vão surgindo e incorporando às ciências.

Pesquisa e ensino devem andar de mãos dadas nas universidades. É bem verdade que, no caso brasileiro, isso nem sempre acontece, seja pela tradição mais profissionalizante do que acadêmica da educação superior entre nós praticada, seja pelo vazio pouco universitário de se dar prevalência, no ensino, ao saber já organizado e consagrado (ainda que, por vezes, superado e inútil), que se reproduz sem sala de aula, nas dissertações do magister dixit, fato é que a pesquisa, exceto algumas exceções conhecidas das universidades públicas, anda meio à deriva nas lides acadêmicas tupiniquins. (SOUZA, 2001, p. 157).

Diante deste cenário, o professor que já não é o detentor de todo o conhecimento e por limitações não o poder ser, deverá dar o máximo, para ser um bom articulador destes saberes, ou seja, não poderá estar alheio aos avanços tecnológicos e do conhecimento, por isso, a busca de se estar em constante aperfeiçoamento. Isto não quer dizer, que alcançará o ideal, mas se aproximará dele. Com isto, o governo cria leis para tentar sanar certos atrasos, perante a pós-modernidade, como por exemplo as admissões nos cursos superiores em relação aos professores: que a maioria seja de Mestres e Doutores, ou de especialistas de sucesso em suas experiências, que possam transmitir certos saberes aos alunos com qualidade, sendo claro que essa titulação está preconizada na LDB, e que sua fração seja obrigatória no corpo docente. Tendo como objetivo uma qualidade maior para o ensino, pressupondo que quanto maior o título mais qualificado é o professor para atuar no meio acadêmico (SOUZA, 2001), espera-se, do professor universitário que

tenha pleno domínio da área científica e de saber correspondente à disciplina que ministra, que esteja atualizado em relação a seu tempo e às tendências políticas, sociais, econômicas e culturais que o marcam, que disponha de recursos didático-pedagógicos, inclusive os da moderna tecnologia educacional para utilizar em suas aulas, que consiga desenvolver os processos interdisciplinares, que saiba relacionar a teoria exposta com suas aplicações na prática e que, além do saber em si, tenha competência para desenvolver no aluno atitudes positivas de convívio social e de adequação profissional. (SOUZA, 2001, p. 151).

Deve, portanto, estar atualizado, buscando nas recentes bibliografias de sua área de conhecimento, na participação de congressos, simpósios, palestras, nos cursos de aperfeiçoamento, nos meios de comunicação em geral, estar integrado, em constante reflexão sobre suas práticas, e em pesquisa que se caracteriza

por trabalho científico original, cujos resultados representem ganhos efetivos para o conjunto dos conhecimentos humanos. Há vários modos de classificar pesquisas e cada um se estrutura sobre um núcleo comum de procedimentos técnicos e metodológicos, que devem, também, levar em conta as peculiaridades inerentes a cada caso em particular. Na estrutura da função pesquisa, há que identificar sempre a presença de três elementos básicos: a) dúvida, problema ou hipótese; b) metodologia científica; c) resposta, solução ou resultado consolidado. Como um bom romance, a pesquisa deve ter igualmente começo, meio e fim. As pesquisas classificam-se pelo produto almejado e pela metodologia de sua execução. Pelo produto, podem ser havidas como puras e aplicadas. No primeiro caso, o pesquisador busca o saber pelo saber e visa satisfazer uma sua incoercível necessidade intelectual, ao passo que na pesquisa aplicada há a intenção de obter fins práticos, como, por exemplo, dar soluções a problemas concretos, que desafiam o pesquisador. (SOUZA, 2001, p. 154).

No exercício da prática, há desenvolvimento, amadurecimento, e formulação das teorias, que orientam as práticas humanas inseridas neste contexto. “Não existe, pois, teoria sem prática, nem prática sem teoria” (LUCKESI *et al*, 1998, p. 21), e não é diferente na prática pedagógica. Há teorias por trás das ações exercidas, já interiorizadas nos indivíduos durante toda a sua historicidade, e o professor, como indivíduo, tem suas interiorizações, que repercutirão no seu ofício. Ele poderá ter a consciência ou não deste fato, e atuar ou não conscientemente, mas quando ele toma consciência de suas ações e começa a refletir sobre elas, buscar teóricos que o fundamentam ou não, ele entra num processo de pesquisa da sua prática, ou seja, o seu ensino se transforma em ensino-pesquisa.

Acreditamos ser a teoria uma explicitação refletida e analisada da prática. A teoria tem na prática sua origem e a ela deve voltar, para iluminar a sua estrada. Processo este que não deve sofrer interrupções. (LUCKESI *et al*, 1998, p. 28).

Muitos professores ignoram os teóricos, vivendo totalmente do senso comum (*doxa*), que foi interiorizado culturalmente, como se fosse fonte única, plausível, solucionadora, eficaz para o ensino, esquecendo-se que,

Em termos genéricos, o senso comum é a bagagem cultural e evolucionária que trazemos conosco, por meio da qual sabemos constituir família, educar os filhos, alimentar-nos, cuidar da saúde, sem necessariamente sermos pedagogos ou médicos; nem está assegurado que, sendo pedagogo ou médico, saibamos melhor nos educar e curar; essa bagagem, em condições normais, não é colocada em questão e, por isso, faz parte da aceitação comum. (DEMO, 2000, p. 23).

O aluno muitas vezes é visto como representante do senso comum, mas ele tem capacidade, no processo de sua própria aprendizagem, de ser crítico em relação a ela, conforme (LUCKESI [et. al.], 1998). Portanto, a educação não poderá ser bancária. O professor que busca mudanças em sua prática pedagógica, busca também uma utopia, e é preciso crer nesta utopia, pois a educação não é algo neutro, mas ela é política. Ele deve lutar para que o homem possa ter o seu espaço ampliado para exercer a sua humanidade. Discussões, informações, teóricos, na dimensão da discussão somente, não resolve, tem que partir para “o fazer”.

Para Tardif (2002) o trabalho docente é algo interativo, ou seja, deve ser exercido sobre e juntamente com o outro. Para fundamentar esta ideia ele faz uma análise a partir do ângulo do trabalho, e sob esta perspectiva traz contribuições para o papel da docência.

Argumentando que a docência é um trabalho interativo, Tardif (2002, p. 15) fundamenta e analisa sua abordagem em cinco espécies de motivos em diferentes níveis situados:

O status crescente que os ofícios e as profissões humanas interativas vêm adquirindo na organização socioeconômica do trabalho; [...] a docência nessa organização; [...] modelos de trabalho docente impostos pela organização industrial; [...] a necessidade de vincular a questão da profissionalização do ensino com a da análise do trabalho docente; [...] os postulados que justificam nossa abordagem e a importância que damos à interação humana na análise da docência.

A educação é subordinada à esfera da produção e esta ocupa aspecto periférico em relação ao trabalho produtivo e material. Nesta direção, Tardif (2002, p. 17) explica ainda que:

A docência e seus agentes ficam nisso subordinados à esfera da produção, porque sua missão primeira é preparar os filhos dos trabalhadores para o mercado de trabalho. O tempo de aprender não tem valor por si mesmo; é simplesmente uma preparação para a ‘verdadeira vida’, ou seja, o trabalho produtivo, ao passo que, comparativamente, a escolarização é dispendiosa, improdutiva ou, quando muito, reprodutiva.

Portanto, para Tardif (2002) o trabalho docente não ocupa uma posição secundária ou periférica em relação à supremacia do trabalho produtivo e material, pois o mesmo constitui “uma das chaves para compreensão das transformações atuais das sociedades do trabalho”.

Em sua análise Tardif (2002) afirma que os trabalhadores da área de serviços estão em ascensão em comparação aos operários que estão em queda livre. Hoje se vive numa sociedade conhecida como a do conhecimento ou da informação, sobrepondo-se à sociedade

de produção de materiais. As atividades burocráticas se intensificaram, com isso exigiu-se uma divisão do trabalho nova, planificada, instrumentalizada racionalmente, com o objetivo orientado para sempre alcançar o sucesso. “Em grande parte, os debates atuais sobre a profissionalização do ensino devem ser relacionados a essas orientações gerais na evolução das profissões e das atividades burocráticas ‘racionais’ (TARDIF, 2008, p. 19)”. As profissões e ofícios, cujo objeto de trabalho são seres humanos, estão em elevação nas sociedades modernas em avanço, bem como nas organizações socioeconômicas. Tardif (2008, p. 19) chama de trabalho interativo, “cuja característica essencial é colocar em relação, no quadro de uma organização (escola, hospitais, serviços sociais, prisões, etc.) um trabalhador e um ser humano que se utiliza de seus serviços.”

Conforme Tardif (2008, p. 20) o processo de trabalho se dá nas relações entre pessoas e trabalhadores, “o qual consiste em manter, mudar ou melhorar a situação humana das pessoas, inclusive as pessoas elas próprias”. A devida compreensão que se faz das pessoas não é como um meio ou fim no aspecto do trabalho, “mas a ‘matéria-prima’ do processo do trabalho interativo e o desafio primeiro das atividades dos trabalhadores.” (TARDIF, 2008, p. 20).

Quantidades de verbas são destinadas a escolarização, ou seja, à educação, entretanto, Tardif (2008, p. 22) explicita a seguinte ideia:

Longe de serem grupos economicamente marginais, profissões periféricas ou secundárias em relação à economia da produção material, os agentes escolares constituem, portanto, hoje, tanto por causa de seu número como de sua função, uma das principais peças da economia das sociedades modernas avançadas. Nessas sociedades, a educação representa, com os sistemas de saúde, a principal carga orçamentária dos estados nacionais. Portanto, não se pode entender nada das transformações socioeconômicas atuais sem considerar diretamente esses fenômenos.

O ensino impacta a sociedade atual, não se limitando somente às variações econômicas. Para Tardif (2008, p. 23) a escolarização está no centro do processo de renovação das “funções sociotécnicas, como também da distribuição e a partilha dos conhecimentos e competências entre os membros da sociedade. A importância econômica do ensino caminha a par de sua centralidade política e cultural.”

Para Tardif (2008) a docência é um trabalho interativo sobre o humano, onde há a relação trabalhadora versus objeto de trabalho, num processo face a face.

Nessa direção, Tardif (2008, p. 276) argumenta que a docência como trabalho traz consigo elementos,

tais como as técnicas e os instrumentos, os resultados, o processo de trabalho, as exigências e os recursos, a posição do trabalhador na organização, a coletividade de trabalho, etc. Enfim, ela leva a interrogar-se sobre as tensões, os desafios e os dilemas particulares e originais que marcam o trabalho sobre e com seres humanos.

A análise do trabalho do professor realizado por Tardif (2008) privilegia três dimensões: a atividade, o status e a experiência.

O saber para Tardif (2002) está intrinsecamente relacionado com o contexto social do trabalho. A estreita relação entre saberes docentes e a conexão social do trabalho do professor é a premissa que orienta toda a argumentação do autor. Nesse sentido, alerta para que se fuja de dois perigos: o “mentalismo e o sociologismo”.

O mentalismo (a mente e a sua subjetividade) que é a redução do saber a processos mentais, nos quais a capacidade de cognição dos indivíduos é o suporte. Esta concepção em termos filosóficos para Tardif (2002) reduz o conhecimento e a realidade a representações no campo mental, restringindo-os às atividades do pensamento individual. Mas, os professores também têm um saber voltado para o social. Saber que é partilhado, socializado entre os professores e a utilização deste saber social é legitimada por uma rede integrada da educação: “Isso significa que nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem reconhecimento social” (TARDIF, 2002, p. 13). Portanto, não é algo restrito a si mesmo, mas uma manifestação de grande complexidade entre pessoas. Este saber não pode ser restringido somente ao campo mental, pois há uma forte relação com o contexto social. No entanto, o autor alerta para que não haja uma desfiguração do saber docente ao tentar escapar do mentalismo e cair no “sociologismo”, tendência que concebe a produção social definida em si e por si, subordinada a forças e mecanismos sociais, argumentando que as realidades sociais explicam todos os fatos e não reconhecendo a capacidade dos sujeitos de transformar suas ações em situações próprias.

O saber é um constructo social produzido pela racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões. Nessa perspectiva, acreditamos que as “competências” do professor, na medida em que se trata mesmo de “competências profissionais”, estão diretamente ligadas às suas capacidades de racionalizar sua própria prática, de criticá-la, de revisá-la, de objetivá-la, buscando fundamentá-la em razões de agir. (TARDIF, 2002, p. 223).

Uma tarefa nada fácil para o professor, o que induz muitos a considerarem, perante, os desafios, ser a docência um ofício impossível, mas Tardif (2008) salienta que há outros diante dos mesmos desafios, que consideram não haver obrigatoriedade de permanecer sendo impossível.

Muitos consideram que enquanto há vida, há esperança, para Freire (2009, p.40) “onde há vida, há inacabamento”. Esta reflexão sobre a vida, despertava em Freire (2009) o gosto de ser gente, mesmo consciente do seu estado condicionado e inacabado, incentivada não se estagnar diante das limitações ou da impossibilidade supracitada por Tardif (2008), mas, assertivo de que poderia ir mais além deste estado incompleto.

Ao analisar criticamente a palavra extensão, bem como suas especificidades em vários contextos, Freire (2006, p. 19) inicia com um dos conceitos de extensão como

A ação de estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, dupla complementação: estender algo a. Nesta acepção, quem estende, estende alguma coisa (objeto direto da ação verbal) a ou até alguém – (objeto indireto da ação verbal) – aquele que recebe o conteúdo do objeto da ação verbal.

No caso em estudo, o que faz extensão não resume simplesmente ao ato de estender algo para algum lugar ou alguém, arbitrariamente. Para Freire (2006, p.20) aquele que busca o extensionista, procura os seus “conhecimentos e suas técnicas”. A ação do extensionista não se faz somente no natural, mas se dá no domínio do humano, “o que equivale a dizer que a extensão de seus conhecimentos e de suas técnicas se faz aos homens para que possam transformar melhor o mundo em que estão, o conceito de extensão também não tem sentido do ponto de vista humanista. E não de um humanismo abstrato, mas concreto, científico” (FREIRE, 2006, p. 20).

Aprofundando em sua análise, associando a extensão com suas dimensões, Freire (2006, p. 22) induz a pensar em:

Extensão.....	Transmissão
Extensão.....	Sujeito ativo (o que estende)
Extensão.....	Conteúdo (que é escolhido por quem estende)
Extensão.....	Recipiente (do conteúdo)
Extensão.....	Entrega (de algo que é levado por um sujeito que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extramuros)
Extensão.....	Messianismo (por parte de quem estende)
Extensão.....	Superioridade (dos que recebem)
Extensão.....	Mecanicismo (na ação de quem estende)

Extensão..... Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem).

Para Freire (2006, p. 22) a extensão parece envolver qualquer setor em que é realizada, portanto, em suas associações,

O termo extensão se encontre em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação, etc.* E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, [...] a formação e a constituição do conhecimento autêntico. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações.

A extensão é uma ação educativa, assim defende Freire (2006, p. 23), pois o extensionista é educador-educando, mas atua como educando-educador. “[...] porque estamos convencidos de que este é o seu dever, de que esta é a sua tarefa de educar e de educar-se”.

Fazer extensão não é persuadir a população a aceitar a propaganda realizada pelos extensionistas, esta ação não seria educativa. Ainda que no campo semântico, segundo Freire (2006, p.24), o termo “propaganda”, bem como o termo “persuadir” encontram-se no termo extensão, não se concilia com o termo educação, pois este é libertador. “Neste caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela”.

O conhecimento no homem é algo incompleto, ou seja, o conhecimento que se tem está em construção. Sendo assim, quem deseja educar deve também educar-se. O extensionista proporcionará estas situações através do diálogo “[...] com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que poucos sabem, possam igualmente saber mais” (FREIRE, 2006, p. 25).

Sendo implícito no termo extensão: o ato de levar, de depositar algo em alguém, de entregar, de transferir, deixa ressaltado neste termo um processo completamente mecanicista.

Mas, como este algo que está sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância, depositado em alguém [...]) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam em conhecimento, que não conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não

submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos? Se a pura tomada de consciência das coisas não constitui ainda um “saber cabal”, já que pertence à esfera da mera opinião (doxa), como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a razão das mesmas? (FREIRE, 2006, p. 26).

A extensão que se reduz somente à ação de estender, torna o conteúdo estendido estático. A pretensão da Extensão, conforme Freire (2006) é substituir um conhecimento existente, por outro. Mas para Freire (2006, p. 27) o conhecimento da dimensão humana é o que interessar, portanto, “qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil, e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe.”

O conhecimento exige a presença do sujeito e sua curiosidade em relação ao mundo que o cerca, a fim de transformar sua realidade, portanto, requer constante busca, num processo de inventar e reinventar. Para isto é necessário refletir criticamente sobre suas ações. Objetos não conhecem, esta tarefa pertence a sujeitos. “E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (FREIRE, 2006, p. 27).

Este conhecimento conforme Monteiro (In: Pimenta e Ghedin, 2005, p. 116) deverá ser pragmático, ou seja, “dissolver disputas teóricas buscando sua base prática [...], a teoria só faz sentido se for uma resposta para a prática”.

Concordando com a assertiva supracitada, Ghedin (2005, p. 133) defende que a teoria e a prática são inseparáveis, portanto, “para produzir mudanças não basta, desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.

O verdadeiro processo de aprendizagem se dá quando o sujeito apropria-se do aprendido, e transforma-o em apreensão, reinventa, e é capaz de aplicar em situações concretas existenciais o aprendido-apreendido.

Não há aprendizagem, enquanto o sujeito cognoscente não é desafiado a buscar conhecimento, mas só receber.

O homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em-situação”, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da “práxis”; da ação e da reflexão [...] atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar. (FREIRE, 2006, p. 28).

O homem capta fatos, coisas, fenômenos naturais, o que não representa o conhecimento verdadeiro. Esse conhecimento não se desvela como resultado de inter-relação

autêntica entre o mundo e ele, ou seja, não é sinônimo de objetiva coerência das coisas, pois muitos acontecimentos por vezes aparecem claramente, outras ocultamente e sofrem condicionamento pelos fatores culturais, pela realidade concreta em que se encontram.

O conhecimento não só é uma construção social para Ghedin (2005, p. 140-141), mas também

Uma possibilidade de resgatar a dignidade do ser humano no interior da cultura à qual pertencemos [...] alimentar as possibilidades cognoscitivas dos sujeitos deve ser uma tarefa essencial de todo o processo educativo, pois é apenas diante da necessidade de um vir-a-ser que é possível a construção de um ser cidadão politicamente comprometido com as transformações radicais da sociedade [...] se há um sentido no ato de conhecer é justamente este: ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também simultaneamente um autoconhecimento.

O extensionista não pode aplicar mecanicistamente suas técnicas, e desejar que a comunidade onde atue, aceite pacificamente, pois ela

tem sua estrutura lógica interna e reage, até onde pode, ao ser substituído mecanicistamente por outro. Este modo de pensar, como qualquer outro, está indiscutivelmente ligado a uma linguagem e a uma estrutura como a uma forma de atuar. Sobrepor a ele outra forma de pensar, que implica noutra linguagem, noutra estrutura e outra maneira de atuar lhe desperta uma reação natural. Uma reação de defesa ante o “invasor” que ameaça romper seu equilíbrio interno. (FREIRE, 2006, p. 31).

A ação e a reflexão representam uma posição de admiração do homem pelas coisas do mundo que o cercam. O homem reflete sobre si, suas ações, afastando-se da realidade em seus pensamentos, e voltando para ela de acordo com sua vontade. Através dessas ações, o resultado é a inserção crítica na realidade. Portanto, admirar a realidade “significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos” (FREIRE, 2006, p. 31).

Todos os sentimentos e emoções são envolvidos no processo de construção do conhecimento para Ghedin (2005, p. 140), o seu término é com o fim da vida, “do mesmo modo que implica uma vontade íntima de entender-se nas coisas que se vai procurando”.

Através destes espaços no mundo, especificamente onde se faz extensão, o extensionista obterá experiências gerando e produzindo conhecimento, e refletindo criticamente sobre as próprias experiências nos conteúdos trabalhados, nas formas como se

trabalha, e na postura diante dos alunos, frente ao sistema cultural, político, social, econômico, que o conduzirão a produzir saber fundado na experiência. Sendo assim, Ghedin (2005, p. 135) destaca que o “conhecimento que o educador ‘transmite’ aos educandos não é somente aquele produzido por especialistas deste ou aquele campo específico de conhecimento, mas ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico).”

O homem que tem uma visão parcial da realidade que o cerca, impossibilita o agir autenticamente sobre ela. A realidade precisa ser vista em sua totalidade. Demanda assim o extensionista um esforço para conscientizar esses homens, para que assumam uma posição crítica, impulsionando-os a agirem como sujeitos transformadores do mundo.

O papel do extensionista não pode ser de adestrador ou treinador de técnicas. Agindo assim, sua contribuição será precária para afirmação deles como homens.

O homem é um ser da práxis e da decisão. Ele é um ser no mundo e com o mundo, e esta relação não se restringe apenas à natureza, mas também aos aspectos cultural e histórico.

O saber docente fundado e fundamentado para Ghedin (2005, p. 135) na práxis (ação-reflexão-ação)

É romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e ‘autonomizar’ não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político.

O extensionista não pode reduzir os espaço dos homens à simples objetivos de sua ação. Esta situação seria autoritária e antagônica, não dialógica.

O extensionista deve exercer a dialogicidade com os membros da comunidade onde atua. E ser dialógico é

Não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para outro’ por homens que são falsos ‘seres para si’. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica. (FREIRE, 2006, p. 43).

É necessário haver comunicação, pois, “comunicar é comunicar-se em torno do significado significante” (FREIRE, 2006, p. 67). Quando há comunicação entre os sujeitos não há passividade. Fazer extensão é ação conjunta, onde o extensionista e a comunidade

encontram significados em torno de objetivos comuns. Não se limita a transferir saberes, ou seja, colocar o sujeito cognoscente perante o objeto cognoscível, que ao apropriar-se através dos sentidos, mantêm-se calados diante do discurso sobre o tal objeto, enquanto arquivam as suas informações. Comunicar é um encontro de sujeitos interlocutores cujos signos têm os mesmos significados para ambos, não inviabilizando a comunicação.

A extensão deve ser um lugar em que o extensionista provoca transformações, mas também é transformado em seus espaços, pelo convívio, através do diálogo, trocas com as quais a comunidade e a universidade são beneficiadas.

Segundo Wanderley (2003) a extensão universitária ou cultural tem o objetivo de prestar serviços à comunidade. Estes serviços podem ser divididos em duas partes: interno (professores alunos e funcionários) e externo relacionado à comunidade, bairro, cidade, regiões ou de sentido amplo, a sociedade nacional.

As experiências em nível mundial, conforme Wanderley (2003, p. 46),

Tem havido experiências múltiplas, com maior ou menor sucesso. Exemplos são o ensino por correspondência, o uso de tecnologias de comunicação de massa, as tentativas de implantação das universidades do trabalho e universidades populares, os convênios celebrados entre governos e empresas privadas com universidades

Nas últimas décadas, as finalidades da universidade latino-americana, para Wanderley (2003, p. 46) vêm promovendo preocupação, pois seu significado tem sofrido alteração, nessa direção indicaria:

A visão de uma ciência comprometida, a necessidade de democratizar a cultura e o ensino em todos os níveis, a democratização do poder interno da universidade, a militância de professores e alunos e organizações e partidos políticos populares, a necessidade de estágios para estudantes e outros mais.

A busca pela redefinição das atividades profissionais, a criação de novas atividades, voltadas para as particularidades das variadas regiões, são perspectivas diferenciadas em ação, assumidas pela extensão universitária no Brasil. Para Wanderley (2003, p. 49-50) estão sendo efetuadas várias modificações no ensino fornecido, principalmente nos cursos de extensão cultural, universitária e aperfeiçoamento,

Realizam-se cursos diversificados para distintos setores sociais, com preferência para os populares, dentro ou fora do *campus*, com conteúdo mais rente à realidade e com novas técnicas de relação professor-aluno e de comunicação geral. Modificações são produções na pesquisa procurando

uma integração com o ensino profissional, que se tem mostrado sempre difícil, um conhecimento mais sistemático e rigoroso dos grupos e classes sociais populares, e práticas pioneiras de pesquisa participante, que alteram a metodologia e as técnicas usuais de investigação. E modificações são feitas nas atividades de serviços, principalmente com a ida de professores e estudantes para os bairros suburbanos e pobres, nos quais se estimulam iniciativas de cunho social.

Nesse cenário busca-se a reversão das prioridades e objetivos nos serviços de instituições privadas e públicas, bem como a experimentação, ainda que seja mínima, de uma situação em mudança, com o controle dos técnicos e serviços e sua atuação, onde as organizações e os setores populares e seus representantes recebem cada vez mais responsabilidades que a eles são passadas.

Conforme disposto no art. 207 da Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 1988, as universidades brasileiras deverão obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

A indissociabilidade tem como significado a agregação, a união, o ato de manter junto, que conforme o artigo supracitado, o princípio, ou seja, as normas, diretrizes que fundamentam uma ciência, um pensamento, uma teoria, enfim, as universidades brasileiras deverão submeter-se às normas e diretrizes que têm como fundamentação a legislação federal, que requerem como resultado a união entre ensino, pesquisa e extensão, e que a desagregação destes fatores, não formará o princípio desejado pela legislação, na questão educacional e no seu desenvolvimento universitário.

Para Mazzilli (1995, p. 150) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pode:

gerar um novo movimento no processo de produção e socialização do conhecimento na educação superior, ao relacionar dialeticamente o ensino (apropriação, pelos estudantes, do conhecimento historicamente produzido pela humanidade), a pesquisa (produção de novos conhecimentos) e a extensão (intervenção nos processos sociais e identificação de problemas da prática que demandam novas pesquisas).

A formação para o trabalho docente no ensino superior no Brasil está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que normatiza a formação de educadores para todo o sistema educacional brasileiro. Esta legislação estabelece, como exigência mínima para o exercício da docência no ensino básico, a formação pedagógica oferecida pelos cursos de licenciatura. Para a docência no ensino superior, no entanto, não há

nem mesmo essa exigência: o Art. 66 é único daquela legislação a fazer referência à formação do professor universitário: “A preparação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado ou doutorado”.

Para Mazzilli (1995) a universidade é uma instituição social, cujo papel primordial é difundir e gerar o saber. Portanto, quando o saber é produzido e socializado, contribui para construção de um projeto histórico de uma sociedade que se almeja. A universidade brasileira, segundo a autora, está em crise, e uma das questões em pauta está na relação das diferentes expectativas que politicamente se tem sobre o papel a ser desempenhado pela universidade brasileira na consolidação e construção global do projeto social.

As contradições oriundas dos desníveis entre as condições econômicas, sociais, políticas e culturais existentes no interior da sociedade, decorrentes do modo como são produzidas e distribuídas as riquezas, se constituem no fator gerador de tensões e conflitos de caráter inconciliável, uma vez que envolvem interesses distintos entre as classes sociais. (MAZZILLI, 1996, p. 2).

A educação no projeto de sociedade, é uma parte integrante, e todos os conflitos, contradições que atravessam o contexto social se refletirão nela, e a universidade não escapa desses reflexos sociais, pois estão inseridos nela, ou seja, não tem como manter-se neutra cientificamente e academicamente, pois ela tem um papel político no que se refere aos aspectos de transformação e manutenção do “projeto global da sociedade, assumindo e desempenhando diferentes papéis de acordo com o momento histórico e a correlação entre as diferentes forças sociais da sociedade” (MAZZILLI, 1996, p. 3).

Para Pimenta e Anastasiou (2005, p. 109) a universidade, enquanto instituição educativa,

Configura-se como um serviço público de educação que se efetiva pela docência e investigação, tendo por finalidades: a criação, o desenvolvimento, a transmissão e a crítica da ciência, da técnica e da cultura, a preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; o apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades.

A universidade em sua historicidade, segundo Mazzilli (1996) está a serviço das classes dominantes no que concerne aos seus interesses, mesmo tendo a responsabilidade de produzir conhecimento, legitimar e consolidar projetos sociais, e formar lideranças que atuarão na sociedade. Com este papel tão importante, parece ser desconhecadora de sua força,

embora, não desconhecadora das elites que em seu interior disputam pelo poder e sua hegemonia.

Diante das crises sociais, Mazzilli (1996, p. 4-5) se revela otimista, tendo como perspectiva que as crises provocam mudanças, ou seja,

Emergem forças de resistência que colocam, como questão de fundo, que conhecimento a universidade deve produzir e que formação profissional deve promover de modo a contribuir para a ampliação das forças de resistência no interior da sociedade. Ou seja: que projeto de universidade se apresenta como instrumento que faz avançar a construção de um projeto histórico de sociedade pautado na igualdade social.

Fundamentado nas perspectivas supracitadas, Mazzilli (1996) relata que um projeto foi formulado pela ANDES no início da década de 80, tendo como concepção qualificar a universidade para a associação entre ensino, pesquisa e extensão.

Segundo Mazzilli (1996, p. 5) a formulação do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, que foi incorporada no art. 207 Constituição Federal, em 1988 está diretamente relacionada à Reforma Universitária de 1968.

Naquele texto foi incluída pela primeira vez na legislação a ideia de *associação entre ensino e pesquisa* e, neste último (1988), os termos *princípio* e *indissociabilidade*, acompanhados, também pela primeira vez, de *função de extensão*, com o mesmo *status* que as duas funções anteriores. No Brasil, a incorporação da extensão como o mesmo *status* que as outras duas funções é decorrência das formulações elaboradas principalmente por Álvaro Vieira Pinto e Paulo Freire e das atividades de educação popular realizadas pela UNE, na década de 60. (grifo do autor)

Para Mazzilli (1996) a indissociabilidade entre as três funções, foi incorporada aos estatutos das universidades, mas, na prática acadêmica isso não foi concretizado. Em relação ao ensino, continua o conhecimento sendo reproduzido tradicionalmente, e o docente que se qualifica, tem sido afastado das aulas para se aplicar na pós-graduação e na pesquisa. “A docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes professor e alunos, no confronto e na conquista *do conhecimento*” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 109) grifo do autor.

Quanto aos projetos de extensão, ficam dissociados das demais funções. Capacitar para pesquisa, segundo Mazzilli (1996, p. 7) é inferir um professor qualificado para o ensino. Em suma,

O princípio da indissociabilidade praticamente não tem se concretizado, mesmo quando há deliberação institucional indicando-o como referência para a organização do processo de ensino: continua imperando a dicotomização do trabalho docente entre ensinar, pesquisar e fazer extensão.

As publicações continuam voltadas ao ensino e à pesquisa e a associação entre as duas funções. “Há um conjunto de obras que enfocam cada uma das três funções, sem tratar da sua associação. Outro, que trata da questão da associação apenas entre ensino e pesquisa sem se referir à extensão” (MAZZILLI, 1996, p. 8).

É necessário o aprofundamento do conhecimento sobre o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, reconhecendo esta última como parte do total, e não abstraída dos elementos de um projeto de universidade, que por sua vez são referenciados em projeto específico de sociedade. Esta ação contribui para concretização de um trabalho acadêmico qualificado.

A associação destas funções, conclui Mazzilli (1996, p. 17), não ocorrerá somente pela vontade da comunidade acadêmica,

Mas em decorrência de um processo de construção, uma vez que sua realização demanda condições concretas, tais como, projetos coletivos de trabalho, financiamento, reformas estruturais das universidades, corpo docente capacitado, etc. e, principalmente, que as funções de ensino, pesquisa e extensão referenciem-se nos interesses e necessidades da maioria da população brasileira.

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão se consagrou pela Constituição de 1988, como resultado de uma luta de classes que objetivava a estreita relação da construção entre a universidade e a sociedade e os seus projetos, ou seja, que o papel social da universidade tivesse como expressão, auxiliar na construção de uma sociedade mais democrática, igualitária, e que a distribuição dos bens culturais não fosse desigual, mas que todo saber produzido pela universidade tivesse como objetivo voltar-se para os interesses concretos da população brasileira.

A partir das reflexões reunidas neste capítulo sobre extensão universitária e formação para o trabalho docente, pretendemos analisar o foco desta pesquisa, que busca identificar possibilidades de formação do professor universitário no exercício das atividades de extensão.

CAPITULO II – O CENÁRIO DA PESQUISA: EXTENSÃO EM UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA

Considerando a intenção de conhecer, através desta investigação, as possíveis contribuições da extensão universitária, como função presumivelmente associada ao ensino e à pesquisa, para a qualificação do trabalho de professores da área de Educação No intuito de contextualizar o cenário da pesquisa de campo, este capítulo apresenta a instituição de ensino superior na qual esta investigação foi realizada, destacando a política e os programas de extensão universitária e comunitária existente e focando, particularmente, os projetos desenvolvidos no curso de Pedagogia.

2.1 Universidades comunitárias e extensão

Ao observar os fatos históricos do surgimento das universidades brasileiras, se constata que a passos lentos a mesma foi emergindo no país. Segundo Cunha e Góes (1989, p. 87).

Há muito tempo que olhamos com inveja para nossos vizinhos hispano-americanos que têm a universidade como padrão para o ensino superior, com faculdades isoladas só em casos excepcionais – e isso desde o século XVI. No Brasil, ao contrário, as universidades já nasceram tarde (a primeira que vingou foi em 1920) e são elas a exceção. Aqui, as instituições de ensino superior surgiram fragmentadas, uma para cada profissão (ou grupo de profissões assemelhadas). Só por volta de 1960 é que começou a vingar um movimento pela agregação das faculdades em universidades.

Conforme Vannucchi (2004) no século passado por volta dos anos 40, havia somente sete universidades no país.

Na região sul do país, italianos e alemães se empenharam em construir e manter escolas para o desenvolvimento intelectual e profissional de seus filhos, fundamentados no princípio constitucional que prevê a educação como um direito de todos.

As universidades se concentravam nas grandes metrópoles do país, por isso muitas regiões que não tinham acesso a este nível superior iniciaram uma luta popular para a criação de cursos superiores isolados, ampliando as chances de obter conhecimento e ascensão na

sociedade, bem como o desenvolvimento de pesquisas que possibilitariam gerar tecnologia para o desenvolvimento local, suprimindo as carências específicas dessas regiões.

Dessa mobilização popular em prol de faculdades ao seu alcance acabará nascendo, pouco a pouco, a universidade da própria comunidade local, subsidiada, em certos casos, apenas pela municipalidade e, por isso mesmo, sustentada, de fato, por mensalidades pagas pelo alunado, mas sempre universidade comprometida com a sociedade e não com o lucro; universidade como serviço público e não como negócio particular. (VANNUCCHI, 2004, p. 10)

Nos anos 80, as universidades comunitárias brasileiras vão se consolidando, principalmente algumas da região sul do Brasil que irão se destacando no cenário da educação superior, intensificando-se nesse período as propostas para que essas universidades viessem a receber recursos da parte governamental.

Como relata Vannucchi (2004), no governo do presidente José Sarney é nomeada uma comissão, que fica conhecida como Comissão Nacional para a Reformulação da Educação Superior, que preceituava no final do seu relatório o dever do Estado de “garantir a liberdade de ensino em todos os seus aspectos e apoiar financeiramente as iniciativas educacionais de origem privada ou comunitária, de inegável interesse público e relevância social”.

Posteriormente, nos primeiros dias de março de 1988, reitores de vinte universidades, algumas leigas e a maioria confessionais, reuniram-se, em Porto Alegre, tanto para refletir sobre os traços comuns entre elas que justificariam a denominação de “comunitárias”, como para definir estratégias que sensibilizassem a seu favor os deputados federais constituintes. (VANNUCCHI, 2004, p. 11-12).

Após vários debates se estabelece na Constituição Federal, no seu artigo 213 de 1988:

“Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, que:

- I** - comprovem finalidade não-lucrativa e apliquem seus excedentes financeiros em educação;
- II** - assegurem a destinação de seu patrimônio a outra escola comunitária, filantrópica ou confessional, ou ao Poder Público, no caso de encerramento de suas atividades.

§ 2º - As atividades universitárias de pesquisa e extensão poderão receber apoio financeiro do Poder Público”.

No início da década de 1990, é constituído o Fórum das Universidades Comunitárias do Brasil, com a finalidade de refletir e acompanhar os processos de desenvolvimento dessa instituição denominada pública não-estatal, consolidada pela Constituição Nacional. Dessa

organização, no dia 18 de janeiro de 1995, nasce a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC), ficando distinto do segmento da ANUP (Associação Nacional das Universidades Particulares).

Segundo Vannucchi (2004) a concepção do que é universidade comunitária não está clara nem para o senso comum, nem para o meio acadêmico. Para isso o autor tenta defini-la buscando a essência desse objeto, distinguindo-o e diferenciando-o, evidenciando as suas características e propriedades intrínsecas, o que se entende sinteticamente que os dois eixos comunitários, tanto o público como o privado, constituem a universidade comunitária. “Para se captar, portanto, o conceito de universidade comunitária, a condição primeira é enfocá-la na realidade brasileira, com as nossas características históricas, culturais e econômicas”. (VANNUCCHI, 2004, p. 17).

Segundo o autor a história, com os seus dinamismos construídos no decorrer do tempo, são supostos a exigências feitas sempre pela verdadeira comunidade.

Reparemos, antes de mais nada, num olhar etimológico, que no substantivo “comunidade” vem embutido o adjetivo “comum”, do latim *communis*, formado pela preposição latina *cum* mais o substantivo *munus*, que, em latim e em português, significa encargo, compromisso, dever, tarefa. (VANNUCCHI, 2004, p. 19).

Fundamentado em pesquisas etimológicas, Vannucchi (2004) conceitua comunidade como a posse de recursos ou bens, tendo os objetivos comuns como foco principal, não sendo impedido pelas crenças, faixa etária, gênero, profissões, e esta garantia de comunidade se dá através do vínculo, da conscientização de pertença, do compromisso social da qual se faz parte, bem como do interesse comum que adere, agrega de uma forma diretamente proporcional devido à força de atração das proposições dos objetivos. Logo, os conceitos de coletividade, associação, agrupamento tornam-se simplistas para definir um organismo tão complexo que é a comunidade, pelo qual ninguém é instrumentalizado, e a forma de tratar a todos como pessoas. Alunos e mestres são aspectos simultâneos, cujas experiências de vida são partilhadas.

A universidade comunitária conforme Vannucchi (2004) é um modelo alternativo, ou seja, não é público e nem privado (empresarial). Ela é uma instituição pública não-estatal. Não é uma universidade comum, pertence a uma comunidade e para esta comunidade. Ela é identificada por uma gestão democrática e participativa, ou seja, sua gestão tem representantes tanto internos como externos. É mantida por uma pessoa jurídica de direito privado, e não tem como objetivos fins lucrativos. Distingue-se das outras

pela participação institucional efetiva de todos os seus segmentos na concretização dos seus objetivos e funções, sem os liames da burocracia governamental e sem o império do lucro de uma empresa. Razão por que envolve sempre professores, funcionários, alunos e representantes da sociedade tanto na elaboração de seu planejamento estratégico e na tomada de suas decisões maiores como na co-responsabilidade vivenciada no cotidiano por todos os seus segmentos. (2004, p. 30-31).

Poderia, pois, ser definida como uma universidade “instituída, mantida e supervisionada por uma pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, gerida por colegiados constituídos de representantes de professores, alunos e funcionários e da sua entidade mantenedora, bem como da sociedade em geral.” (Vannucchi, 2004, p. 31-32).

Como universidade comunitária ela tem a sua missão, ou seja, os seus agentes deverão trabalhar “para, com e como” comunidade. Vannucchi (2004, p. 35) aponta para três pontos essenciais que a configuram: “a produção de conhecimentos significativos para a sociedade, à transformação dos seus alunos em cidadãos conscientes e profissionais íntegros e a intervenção positiva na realidade social”.

O seu ensino deverá partir da reprodução para a criação, considerando o preceito de Vannucchi (2008, p. 8) de que o aluno:

só se sente feliz no seu curso quando se vê participante e criador, na medida em que os componentes curriculares têm algo a ver com ele e com os problemas sociais detectados pela pesquisa e enfocados na extensão. (VANNUCCHI, 2004, p. 40).

A universidade comunitária deverá partir da realidade do seu aluno, ir além dos perímetros da sala de aula, desenvolver uma dialética do local com o global, enfatizar a importância da ética.

Como universidade deverá fazer parte de suas atividades: a pesquisa, que concatenará com o ensino e a extensão. A instituição gerará conhecimento, através de atividades científicas, do pensamento crítico na promoção dos avanços tecnológicos, enfim, contemplará os problemas da comunidade que a envolve sem abandonar a visão global.

A avaliação institucional será um instrumento como parte de um processo auto-avaliativo, através do qual se promoverá uma reflexão interna dos seus componentes no que se refere ao próprio ser, ao agir e pensar da instituição. Para tanto, segundo Vannucchi (2004, p. 65) ela precisa

constantemente, ser pensada e repensada na sua totalidade, ou seja, no ensino da graduação e de pós-graduação, na pesquisa, na extensão, na gestão e no comprometimento com o contexto social em que se encontra, sob pena de perder sua credibilidade social.

A universidade comunitária deverá refletir sobre as exigências éticas do seu agir e do seu ser, ou seja, há uma cobrança em suas ações pela comunidade, que requerem credibilidade e responsabilidade, devendo respeitar o seu Código de Ética (Anexo A) elaborado com a participação de todos os integrantes em todos os seus segmentos.

De acordo com Vannucchi (2004, p. 86) as universidades comunitárias que integram à ABRUC (Associação Brasileira das Universidades Comunitárias) recebem apoio, pois a entidade prima “na busca permanente da qualidade acadêmica e no fortalecimento constante dos seus compromissos específicos de responsabilidade social, a partir do âmbito regional”.

Dentre as universidades comunitárias representadas na ABRUC encontra-se a Universidade Católica de Santos, focada nesse estudo que, tal como grande parte dessas instituições, destaca-se pela sua trajetória na área de extensão.

Para Vannucchi (2004) a visão comunitária e a extensão são conceitos bem próximos, uma vez que a universidade, ao abrir suas portas e facilitar que os saberes do povo façam parte da vida acadêmica, converge para produção de conhecimentos sociais com significados.

Toda autêntica ação extensionista provoca impactos e mudanças, tanto dentro da universidade, na medida em que gera novos conhecimentos, repercute em novas opções de pesquisa, influencia na inovação curricular e provoca a real integração de teoria e prática, como também fora da universidade, pela sua melhor percepção e pelo correto equacionamento dos problemas sociais, econômicos e políticos, próprios do contexto local e regional. (VANNUCCHI, 2004, p. 55).

A extensão para Vannucchi (2004) tem que expressar o agir, o pensar, o fazer de alunos e professores no meio em que vivem, e devem estimulá-los e desafiá-los para isso, aprendendo com a sociedade, investigando a verdade contida nela, partilhando soluções de ordem coletiva e construindo conscientemente para todos, uma vida digna.

A extensão nasce dentro da sala de aula, numa dinâmica entre aluno e professor que vivem a tríade professor-aluno-comunidade. Sendo assim, Vannucchi (2008, p. 56) evidencia que:

Querer preparar profissionais competentes, cidadãos conscientes e comprometidos com o desenvolvimento do país sem articular o ensino e a pesquisa com a extensão é, simplesmente, condenar ao tédio e à infertilidade

todo o espaço acadêmico. A extensão bem entendida e bem exercida gera projetos de pesquisa engajada e ilumina e modifica qualquer sala de aula. A articulação das ações extensionistas com as atividades de ensino e pesquisa propiciará, por certo, consistência a atratividade ao plano de trabalho do professor e ao próprio projeto político-pedagógico do curso. Sem essa articulação inteligente e criativa, teríamos uma universidade envolvida na falsa extensão, que se bifurca ou pelo caminho dos atendimentos assistencialistas, tomando, muitas vezes, o lugar do Estado, ou pela estrada sedutora dos serviços remunerados, embalados pela sonhada auto-sustentação financeira da instituição.

Segundo Vannucchi (2004, p. 57) o que se espera de uma universidade comunitária é que ela seja fiel à sua missão social, exercendo “todo o seu potencial extensionista num processo educativo coerente, articulado com o ensino e a pesquisa.”. Percorrendo este caminho o saber acadêmico será difundido e se concatenará aos saberes populares, viabilizando transformações sociais em constante progresso.

No próximo tópico será exposto como a universidade atua e a relação do objeto de estudo desta pesquisa com a prática da extensão.

2.2 A extensão na Unisantos

A ideia de fundar uma entidade civil assistida pela diocese de Santos, e responsável pelas questões econômicas, jurídicas e pela manutenção de instituições de ensino, partiu de D. Idílio J. Soares, 3º bispo de Santos (de 1943 a 1966), o qual projetou e fundou no dia 28 de agosto de 1951, a Sociedade Visconde de S. Leopoldo, a mantenedora das Faculdades Católicas, declarada de Utilidade Pública pelo decreto Nº 63.198, de 30 de agosto de 1968.

Seu fundador [...] quis naturalmente que, na linha das universidades, nossas escolas sejam ‘órgãos superiores, consagrados à pesquisa e ao ensino, onde a procura da verdade seja trabalho comum de professores e alunos e assim se crie a cultura em suas diversas manifestações’. Por isso, devem nossas Escolas, como as universidades católicas, ‘estabelecer certo diálogo entre as disciplinas humanas e o conhecimento teológico, em íntima comunhão com as mais profundas exigências do homem e da sociedade, respeitando o método próprio de cada disciplina’, conforme nos dizem os bispos latino-americanos em sua 2ª Conferência Geral (PICÃO³, 1976).

³ Relato do Bispo de Santos, David Picão, agosto de 1976 ao caderno comemorativo aos 25 anos da Sociedade Visconde de São Leopoldo.

Dentre os fins, destaque-se o estabelecimento de ensino e a pesquisa científica, conforme o Estatuto da Sociedade Visconde de São Leopoldo (reformado de 21/11/1975 a 27/12/1975): “Art. 2º - Os fins da Sociedade são criar, organizar, manter e dirigir Faculdades e estabelecimentos de ensino de qualquer grau, bem como outras organizações de caráter cultural, social, filantrópico e de pesquisa científica.”

O Estatuto da mantenedora foi registrado no Cartório de Títulos e Documentos de Santos, com registro inicial de nº 1050 no Livro A – nº 1, fila 561, em 17 de setembro de 1951. E em 1980 houve alteração no estatuto sob o registro nº 2877, no Livro A/2, folha 106, em 22 de janeiro de 1980.

O nome da sociedade vem do elo de José Feliciano Fernandes Pinheiro (Santos, 1774-Porto Alegre, 1847), que depois receberia o título de Visconde de S.Leopoldo, que planejou uma sociedade que estivesse voltada para a educação. A homenagem a este santista ocorreu ainda, por ser o fundador dos cursos jurídicos no Brasil.

[No dia vinte e oito de agosto de 1951] foi a SOCIEDADE VISCONDE DE S. LEOPOLDO especialmente criada não só para fundar e manter a Faculdade Católica de Direito de Santos, senão, também para instruir e conservar as Faculdades que vierem depois. (ap.LEOPOLDIANUM, Agosto de 1976, p. 31).

A primeira faculdade da instituição foi o curso de Direito, autorizado por Getúlio Vargas. Para ilustrar esse fato, a professora Carmem Lydia Lima (LIMA, 2004, p. 39) registrou:

O presidente Getúlio Vargas assinou, no Rio de Janeiro, a 15 de julho de 1952, o Decreto no 31.134 que concedia autorização para o funcionamento do Curso de Bacharelado da Faculdade Católica de Direito de Santos, que foi reconhecido três anos depois, em 55.

Em 29 de dezembro de 1954, foi autorizada a segunda faculdade da instituição: Filosofia, Ciências e Letras, com os cursos de Jornalismo, Letras e Pedagogia. Os cursos citados foram reconhecidos em 24 de julho de 1957.

Outras faculdades foram surgindo com o passar dos anos, como a Faculdade de Comunicação, Faculdade de Ciências Econômicas e Comerciais, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Faculdade de Serviço Social, Faculdade de Enfermagem e Obstetrícia, Faculdade de Farmácia e Bioquímica, Centro de Processamento de Dados e Informática, Faculdade de

Engenharia, Curso de Nutrição, Curso de Fisioterapia. Além desses, foram criados mais recentemente, de acordo com Lima (2004, p. 39),

os Cursos seqüenciais, de formação específica: Gestão de Terminais Portuários e Gastronomia (destinado a formar e atualizar profissionais nas áreas de alimentos, bebidas e toda arte culinária). No início, como as faculdades eram isoladas, a cultura ficava mais compartimentalizada, por políticas pessoais).

No dia 28 de janeiro de 1986, foi dado o parecer do Conselho Federal de Educação através de um relatório, para o reconhecimento da Universidade Católica, e no dia 06 de fevereiro de 1986 foi homologado o Parecer de Aprovação da Universidade Católica de Santos, pelo Conselho Federal de Educação (processo 3924/76, pelo então ministro Marco Antônio Maciel), sendo a primeira Universidade na Baixada Santista, reconhecida (Anexo C) pela portaria nº103, de 06 de fevereiro de 1986.

Sendo uma instituição católica, confessional, tem sua inspiração fundamentada no cristianismo (filosofia cristã), e suas atividades de ensino e pesquisa têm dimensão ético-religiosa sem deixar de lado a dimensão crítica, avaliando os avanços científicos e técnicos, segundo Lima (2004, p. 98) sem o “ranço de ideologias e sem o travo da hipocrisia interesseira.”

Nesse sentido, a Universidade Católica de Santos assume características próprias para Lima (2004, p. 98):

em nada compromete ensino, pesquisa e promoção da comunidade (ao contrário, justamente aí, um trunfo – o fator normativo e moderador do seu crescimento (quantitativo) que põe sob controle suas dimensões, urgências, prioridades, certas condições de vida).

Dentro das suas funções de ensino, pesquisa e extensão assim destaca a Universidade Católica de Santos:

No que se refere ao ensino, Lima (2004, p. 93) descreve de forma argumentativa:

tem-se desenvolvido com maior peso na área do ensino de graduação. Caracteriza-se como preparador de recursos humanos, capazes e educados, à luz da doutrina cristã e seus valores, para um exercício consciente da profissão escolhida e da cidadania no seio da sua comunidade.

Quanto à pesquisa,

é voltada principalmente para projetos de alcance comunitário e de solução de problemas práticos. Não há pretensão de realizar pesquisas nas áreas fundamentais de cunho meramente acadêmico num futuro próximo. A Produção científica e intelectual na Instituição foi objeto de análise dos Consultores e é apresentada em relatório específico que elenca todos os trabalhos publicados pelos docentes, estudos, livros, artigos especializados, teses, etc. (LIMA, 2004, p. 93).

Indissociáveis à pesquisa e ao ensino, preconizados como função da própria universidade, os centros de Extensão, para Lima (2004, p. 49-50) “devem voltar-se para as necessidades e aspirações dos grupos que habitam o mesmo espaço.” Além de considerar que:

O conteúdo desses programas pode abrir-se em inúmeros projetos de arte, esportes, cursos de complementação cultural, exposições, mostras, encontros, etc. Na Universidade Católica de Santos merecem especial destaque os cursos oferecidos às pessoas de Terceira Idade. Cursos de línguas, filosofia, história, artesanato, são ministrados continuamente, bem como programas contínuos de lazer, e atraem, sempre mais, a atenção da população santista. Com dez anos de existência como Universidade e quarenta e cinco anos como instituição a serviço do ensino superior, a Unisantos continua aproximando-se de seu projeto – integrar a comunidade santista -, oferecendo oportunidades de profissionalização e de crescimento pessoal nos cursos de graduação, nas oportunidades de realização de pesquisa, nos cursos de pós-graduação. É nos cursos de pós-graduação que se faz prioritariamente o incentivo à pesquisa e à produção intelectual.

Os estudos de Lima (2004, p. 93) apontam a extensão na Unisantos como canal de comunicação científica e social à comunidade. As principais ações que se manifestam sob a forma de:

sob forma de Cursos; extensão sob forma de serviços assistenciais e de assessoria; extensão sob forma de seminários específicos e conferências; extensão como intervenção-ação nas comunidades carentes; extensão como atividade de estágio.

A extensão comunitária é operacionalizada pela Unisantos através do Núcleo de Extensão Comunitária da Universidade Católica de Santos (NECOM), que hoje estende seu trabalho nos seguintes núcleos: Paróquia Sagrada Família e Instituto de Educação Infantil “São José” (Zona Noroeste, Santos); Vila Santa Casa (Santos); Vila Ponte Nova/Quarentenário e Vila Margarida (São Vicente); Santa Cruz dos Navegantes (Guarujá).

O NECTOM foi criado no ano de 1986 e oficializado em 1988, de acordo com Lima, estando desde o início vinculado à Pró-Reitoria Comunitária. Dentre os vários centros e

cursos, dá-se destaque ao curso de Pedagogia como integrante também deste núcleo e à Faculdade de Serviço Social que, desde a sua fundação (1969), tem se voltado para extensão.

Esta relação da Universidade com a comunidade tem levantado vários questionamentos que conduzem a produzir novos conhecimentos sociais, religiosos, científicos, tecnológicos, culturais e humanistas. De acordo com Lima, (2004, p. 84):

o NECOM procurou definir a Extensão como prática universitária, que articula o ensino e a pesquisa, dando-lhes uma dimensão ética, social e política; entendia a extensão interligando as atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade. Tem como meta assegurar o compromisso social da Universidade Católica de Santos com a comunidade, de tornar-lhe o conhecimento acessível, favorecer a melhoria de sua qualidade de vida; e, ao mesmo tempo, contribuir para a formação do profissional-cidadão e promover modificações significativas no processo pedagógico

Os objetivos do NECOM são:

- . participar da construção de uma sociedade mais justa e humana, por meio de projetos educativos interdisciplinares, envolvendo intervenções sociais como práticas de extensão, articulando o ensino e a pesquisa;
- . favorecer o desenvolvimento e a melhoria das condições de vida da população, por meio da sensibilização, formação da consciência social e organização, visando fortalecer o seu papel de sujeito de sua própria história;
- . capacitar, de forma ativa e participativa, adolescentes, jovens e adultos para que se tornem facilitadores e multiplicadores do processo de construção da cidadania, tendo como eixo a qualidade de vida;
- . contribuir, enquanto Universidade aberta à comunidade, para a formação técnica e humana de profissionais-cidadãos comprometidos com o processo da transformação social;
- . colaborar para a mudança de mentalidade de visão das disciplinas (professores e alunos) de um compromisso social e integração de ensino, pesquisa e extensão. (LIMA, 2004, p. 85).

O princípio orientador do Necom é transmitir informações à população que, uma vez integradas às formas de conhecimento, despertam a consciência do seu papel histórico-social no desenvolvimento do país, contribuindo assim para o estímulo da busca de superação das situações adversas, tais como a exclusão e a pobreza em que essa população vive. O NECOM partindo deste princípio supracitado, segundo Lima “torna-se uma ponte de possibilidade para a população ter acesso à cidadania” (2004, p. 90).

Para Lima a extensão,

é a oportunidade de o aluno aprender e estabelecer relações entre os conhecimentos teóricos (que já possui e os que estão sendo construídos) e a realidade prática profissional. É a possibilidade de aprender a ser

profissional-cidadão. Aprende sua profissão e os nexos básicos entre a prática de sua profissão e o contexto das suas relações com a sociedade (2004, p. 93).

O trabalho desenvolvido através do NECOM, segundo Lima, vem contribuindo para formação acadêmica dos estagiários, uma vez que os alunos atingem os objetivos pretendidos, pois, quando estão em contato com a comunidade, eles colocam em prática a teoria aprendida na universidade, e esta ação conduz ao amadurecimento dos acadêmicos. “A resposta da população faz com que ele busque, cada vez mais e melhore os seus conhecimentos; aquele que estiver atento a isso e estiver disposto a melhorar tem um campo rico para atuação.” (2004, p.94), fazendo com que aumente a responsabilidade pela comunidade na qual atua e haja fundamentação da sua profissão, a fim de colaborar para transformar a realidade que o cerca. Nesse amadurecimento, os estagiários aprendem a trabalhar de forma solidária, grupal e interdisciplinar, comprometidos com o trabalho social, procurando e sugerindo também soluções para os diversos problemas que surgem nessa ação.

O trabalho do NECOM de acordo com Lima (2004, p. 95),

é fundamental para a formação do acadêmico, que muda radicalmente em um ano de trabalho comunitário. Cresce, aprende a trabalhar com outro profissional. No NECOM, os acadêmicos trocam ideias, se integram, aprendem a construir sua identidade profissional respeitando a identidade profissional do outro. Aprendem a atuar juntos; adquirem consciência social de que o profissional é agente transformador social; têm compromissos

O NECOM se esforça para diminuir a distância entre comunidade e universidade, sem que haja perdas em suas pesquisas e ações, como explicita Lima, e sua atuação atinge desde crianças a adultos.

A metodologia de trabalho dos projetos é baseada na vivência da criança e do jovem na sua família e na comunidade. Para isto, é feito, inicialmente, o levantamento da realidade local com relação à questão educacional, social e de saúde como também sobre a conscientização dos moradores sobre seus direitos e deveres (LIMA, 2007. p. 231).

As atividades e o seu desenvolvimento no que concerne à cidadania, culturais, sociais, recreativas, educativas, são previstas pela proposta pedagógica, centrada nos interesses da comunidade, possibilitando desenvolver uma relação democrática e um vínculo duradouro. Fundamentadas nesta visão, as comunidades foram percebendo que a Universidade não

atuava em seu meio para beneficiar a si própria, fazendo da população local cobaias de pesquisas realizadas pela instituição. Nesse sentido, “foi ampliando seus trabalhos e adquirindo melhor estrutura e colaborando, de forma significativa, nas expectativas, necessidades e anseios das comunidades” (LIMA, 2007, p. 232).

Com as entrevistas realizadas com as pessoas da comunidade onde atua o NECOM percebe pelas suas respostas que a sua atuação tem sido benéfica e muito produtiva para o bem-estar de todos.

As pessoas que conhecem o trabalho mais de perto, consideram-no bom e válido, enfatizando que tem contribuído para ampliar o nível de conhecimento da população. Salientam que os estagiários são preocupados e envolvidos com o trabalho e dão muito carinho, atenção e segurança para as crianças e as famílias (CALIL, 1997, p. 166).

A gestão do NECOM se dá pela Coordenação Geral, Orientação de Campo e Supervisão de Áreas, sendo que a Coordenação Geral tem a tarefa de articular, integrar, fomentar os trabalhos e projetos dos Orientadores de Campo e Supervisores de Área. As atividades realizadas pelos estagiários serão integradas a outras ações que serão articuladas pelos orientadores de campo, compatibilizando a formação acadêmica e suas necessidades com as necessidades e demandas de cada comunidade no seu particular. Esse princípio se dará dentro de uma interdisciplinaridade, havendo complementação das tarefas que convergirão para um comum objetivo, conforme relata Lima.

Há um supervisor específico que acompanha e orienta as atividades dos estagiários semanalmente, relacionado com a formação acadêmica e profissional e suas especificidades. Os acadêmicos coordenam atividades nas comunidades, e da mesma forma são:

responsáveis pela elaboração, realização e avaliação de projetos, pelo registro das atividades, pela elaboração de textos, realização de palestras e pesquisas supervisionadas pelos supervisores e orientadores de campo (LIMA, 2007, p. 231).

Através do NECOM, houve muitas pesquisas, publicações e eventos. Apesar dos avanços desse núcleo, conforme relata Lima, falta muito para capacitar profissionais-cidadãos e transformar a realidade comunitária. Para Lima falta na universidade uma Política de Extensão que esteja vinculada ao Projeto Político Pedagógico da instituição. No entanto o NECOM sugere e propõe propostas para a implantação da Política de Extensão, sugerindo para a universidade e outras IES:

- . sensibilizar o corpo docente e discente para a importância da extensão;
- . promover momentos de reflexão na Universidade a respeito da identidade da instituição, em consonância com a realidade da região onde está inserida, envolvendo as várias instâncias da Universidade (Reitores, Conselhos Universitários, Mantenedoras, Centros, Cursos, Alunos, Funcionários), por meio de metodologia participativa em amplo diálogo;
- . propiciar reflexão sobre o que significa para professores, funcionários e acadêmicos o contato permanente com a realidade regional, que lhes permite relacionar teoria e prática à formulação teórica e não apenas atuar sobre ela como se isso fosse suficiente para apreendê-la; (LIMA, 2004, p. 129).

Observar a realidade regional e desenvolver uma leitura participativa,

- . desenvolver produção científica como prática integradora do saber, assimiladora da cultura e elaboradora de ação eficaz;
- . propiciar um espaço mais adequado e permanente de reflexão, avaliação e acompanhamento das práticas de extensão universitária e ações comunitárias desenvolvidas na Universidade;
- . analisar o significado da relação que se estabelece com a população, que quer obter a sua autonomia;
- . incentivar as atividades de valorização e difusão da cultura;
- . valorizar e reconhecer a extensão como princípio pedagógico articulador do ensino e da pesquisa;
- . contemplar a extensão por meio de Projeto de Extensão articulado ao Projeto Político Pedagógico Geral da instituição e em todos os Projetos Pedagógicos dos Centros e Cursos da Universidade;
- . promover a interdisciplinaridade entre os vários Centros e Cursos; (LIMA, 2004, p. 129).

Priorizar a realidade e estudá-la, elaborando propostas para solucionar problemas da região, beneficiando as populações mais pobres.

- . definir eixos temáticos para a extensão que possam articular pesquisa e extensão, de acordo com a realidade local, visando principalmente a erradicação da pobreza e melhores condições de vida para a população;
- . organizar estratégias e mecanismos que facilitem a implantação da Política de Extensão articulada ao Projeto Pedagógico;
- . aumentar o sistema de informações sobre a extensão universitária;
- . implementar uma política de capacitação do professor para atividades de extensão;
- . efetivar a extensão como prática acadêmica dialógica para responder, com competência, às demandas da comunidade onde está inserida;
- . estimular o desenvolvimento de programas e projetos conjuntos;
- . favorecer as inter-relações dos vários segmentos internos da Universidade;
- . realizar fóruns de discussão e da divulgação das atividades de extensão (LIMA, 2004, p. 130).

Outra proposta é a inclusão da extensão no Programa de Avaliação Institucional.

- . atribuir créditos curriculares para as Atividades de extensão como prática possibilitadora da flexibilidade de currículos;
- . tratar igualitariamente extensão, ensino e pesquisa;
- . divulgar e manter intercâmbio de experiências por meio de publicações de intervenção direta realizados pela extensão;
- . estabelecer diálogo entre a extensão e os Conselhos setoriais municipais e estaduais e demais organizações da sociedade civil e do poder público; estabelecer diálogo entre a extensão e os formuladores gestores de políticas públicas
- . consolidar parcerias com a comunidade e organização civil conforme os princípios éticos que regem a extensão;
- . buscar recursos (a Universidade) para as atividades de extensão e parcerias com agências de financiamento;
- . promover a capacitação e atualização das lideranças comunitárias;
- . fomentar mecanismos que favoreçam as inter-relações da instituição com os segmentos da sociedade (LIMA, 2004, p. 130-131).

As metas propostas para Unisantos segundo Lima (2004, p. 131). são:

- . o Núcleo de Extensão Comunitária da Universidade Católica de Santos – NECOM – deverá tornar-se o órgão convergente dos projetos sociais e ser responsável por sua adequação aos princípios da Universidade para a Política de Extensão da Universidade Católica de Santos. Cada Centro deverá ter um representante do NECOM (extensão) para facilitar essa concretização;
- . ampliação das áreas de atuação do NECOM, articulando e implementando ações de extensão e pesquisa;
- . desenvolvimento de uma metodologia que contemple a participação de várias áreas, Cursos e Centros em projetos coletivos;
- . disponibilização de projetos já consolidados por sua metodologia e resultados para conhecimento e/ou participação de outras áreas e unidades;
- . remontagem à história da Instituição.

As reuniões e encontros deveriam ser sistematizados e as informações socializadas.

- . sistematização dos diferentes níveis de inserção na comunidade;
- . inclusão da extensão no plano da carreira docente;
- . remuneração do trabalho de extensão, considerando as horas de trabalho nestas atividades com igual valor das aulas e como parte integrante da carga horária total do professor;
- . reserva, pela Universidade, de um número suficiente de bolsas para estagiários da extensão;
- . inclusão da extensão no Programa de Avaliação Institucional;
- . atribuição de créditos curriculares para as atividades de extensão como prática possibilitadora da flexibilidade de currículos;
- . tratamento igualitário entre extensão, ensino e pesquisa (LIMA, 2004, p. 132).

Assim após estas propostas, Lima (2004) esclarece a importância da extensão como instrumento que favorece a maioria da sociedade, em destaque, os menos favorecidos e contribui para vencer a exclusão social. A educação superior deve ser repensada, pois através da extensão universitária, tanto a comunidade fora dos muros da universidade bem como a comunidade do seu interior é beneficiada numa relação social, dialógica, ativa, aglutinadora, onde todos são atores, como declara Lima.

No próximo tópico será exposto a extensão do curso de Pedagogia da universidade em estudo e o seu papel na sociedade.

2.3 Extensão no curso de Pedagogia

De acordo com Arénilla (2000) na Antiga Grécia o escravo que acompanhava a criança para a escola era o mesmo, que em casa lhes ensinava as lições. Esse escravo era chamado de Pedagogo. Atualmente o Pedagogo é designado como professor, tendo como atividade principal, o ensino.

A Pedagogia, como área de conhecimento, tem um papel próprio no articular das ciências com suas diferenças e na contribuição dos seus subsídios no estudo da Educação. Nesta perspectiva, os cursos de Pedagogia podem contribuir significativamente para a formação do trabalho docente ao permitir ao professor em formação apropriar-se de conhecimentos como a história da sociedade, da Educação, da escola e também da própria Pedagogia, “implica, pois, na construção de uma teoria pedagógica fundada numa leitura dialética da realidade e no projeto histórico de sociedade que se quer construir.” (MAZZILLI, 1995, p. 11). Se considerar que esta formação envolve analisar criticamente todo pensamento sobre a educação e a sociedade, os cursos de Pedagogia podem ser instância privilegiada para promover práticas educativas transformadoras.

Para Libâneo (2002, p. 68) a Pedagogia “é a teoria e a prática da educação”. O Pedagogo é aquele em que várias instâncias da prática educativa como profissional atua, de forma direta ou indireta “ligadas à organização e aos processos de transmissão e assimilação de saberes e modos de ação, tendo em vista objetivos de formação humana previamente definidos em sua contextualização histórica”.

De acordo com Silva (2002, p. 148) o pedagogo é um profissional, e por sua vez, deveria ir à busca de melhores escolhas através de reflexões, para que o processo educativo pudesse ser realizado, “seja no que se refere aos seus fins, à sua significação para uma determinada realidade, à sua sistemática, procedimentos, bem como às suas condições de realização”. Os cursos de Pedagogia são instrumentos para promover a aprendizagem reflexiva sobre a ação docente, mas Silva (2002) questiona a situação vigente, no que se refere à preparação do Pedagogo em nível de graduação.

Para Libâneo e Pimenta (2002, p. 32) o curso de Pedagogia deve realizar,

investigação em estudos pedagógicos, tomando a pedagogia como campo teórico e como campo de atuação profissional. Como campo teórico, destina-se à formação de profissionais que desejam aprimorar a reflexão e a pesquisa sobre a educação e ao ensino da pedagogia, propriamente dita. Como campo de atuação, destina-se à preparação de pesquisadores, planejadores, especialistas em avaliação, gestores do sistema e da escola, coordenadores pedagógicos ou de ensino [...] etc.

A educação brasileira está em crise, ou seja, ela não está conseguindo suprir as necessidades básicas da formação de um aluno, “Desta forma, alunos com formação deficitária, desde a escola básica, vão se tornando os novos professores em todos os níveis de ensino e formando os novos professores, da pré-escola ao 3º Grau.” (MAZZILLI, 1995, p. 19).

Parte daí a importância da formação dos pedagogos, pois a abrangência da sua atuação colabora para superação de certas dificuldades na educação o que, segundo Mazzilli, não vem acontecendo.

Entretanto, os cursos de Pedagogia, embora sendo o espaço privilegiado para o estudo sistematizado do fenômeno educativo, não têm cumprido esta finalidade. As habilitações que hoje encontramos nesses cursos, concebidas de forma estanque tanto na teoria como na prática escolar, vão desde a formação dos “especialistas” em educação (Administração Escolar, Orientação Educacional e Supervisão Escolar), a preparação para o Magistério de 2º Grau, até as especialidades do magistério do ensino básico (pré-escola, 1ª a 4ª séries, educação especial, etc.). A fragmentação da profissão do pedagogo, refletida nos cursos de Pedagogia, acaba por imprimir um caráter cada vez mais técnico e restrito à formação desse profissional e cada vez menos dele se exige a compreensão do processo educativo como pressuposto para sua ação profissional (MAZZILLI, 1995, p. 35).

Fato semelhante vem ocorrendo também nos cursos de licenciatura, se observarmos o currículo das disciplinas pedagógicas que não suprem a necessidade de informação e formação do aluno desses cursos.

E assim, os cursos de Pedagogia e de licenciatura continuam diplomando profissionais para a educação, que poderiam contribuir significativamente na superação desses problemas, se tivessem tido, durante seu tempo de formação acadêmica, oportunidade de reconhecê-los, refletir sobre eles e enfrentá-los (MAZZILLI, 1995, p. 36).

Para Mazzilli não basta reformular o currículo desses cursos, mas se faz necessário, ainda:

buscar propostas que apontem para a formação de profissionais capazes de desvendar, para si mesmos e para seu alunado, as contradições emergentes na sociedade e de reconhecer a exigência de um projeto político, qualitativamente diferente, que oriente a práxis educacional e, portanto, social e política dos indivíduos, enquanto cidadãos (MAZZILI, 1995, p. 39).

Conforme Libâneo e Pimenta (2002) o curso de Pedagogia deve ser um curso que ofereça formação técnica, científica e teórica, com um currículo que contemple a investigação e as práticas educativas, orientando-se para a pesquisa, ou seja, vinculado ao ensino, como forma básica para se construir o saber, confrontando, questionando os saberes existentes e estabelecidos, portanto, utilizando desse instrumento para desenvolver as competências do pensar.

Para Silva (2002) o curso de Pedagogia, não dá conta de todo o conhecimento que existe nessa área, preferindo focar em formação do pedagogo que cursa Pedagogia. Portanto, a formação do pedagogo deveria integrar o ensino à pesquisa, criando um novo modelo de formação de profissionais de educação. Pois, para a autora

Não é possível pensar num pedagogo que não saiba ou que não possa ensinar/pesquisar. Nesta nova concepção, todos os professores devem possuir pelo menos um mínimo de formação pedagógica, mas um mínimo considerado suficiente para sua atuação como ‘professor-pesquisador’, isto é, como ‘educador’ e não apenas ‘ensinador’.

Para Mazzilli (1995) os docentes do ensino superior são responsáveis na graduação pela formação dos futuros pedagogos e licenciados, portanto, devem dar-se conta que além das diversas dificuldades que interferem na prática docente, há uma problemática, em referência aos alunos que, ao fazerem críticas aos modelos pedagógicos que vigoram, não sentem capacitados para fazer proposições para um novo modelo de ensino-aprendizagem. A

universidade para Libâneo e Pimenta (2002, p. 44) é o lugar para a formação desses profissionais, pois, é nela que há “produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social”.

As dificuldades para transpor as barreiras são muitas, conforme Mazzilli (1995), e as novas propostas, quando surgem, sofrem com a resistência para aceitá-las ou até experimentá-las a princípio. Perante as discussões que se levantam, Mazzilli destaca que os cursos de graduação continuam formando educadores; o que conduz a várias indagações:

como, então, atuar na formação dos educadores hoje, com as condições que temos, de forma a possibilitar que os próprios conflitos da realidade educacional favoreçam o seu compromisso com as mudanças conjunturais necessárias à sua superação? Como evitar que sejam eles “engolidos” pelo sistema educacional vigente e se acomodem a esta situação? De que alternativas pedagógicas alunos podem dispor para evitar que isso se dê? [...] que tipo de prática docente estamos nós, pedagogos, desenvolvendo em nossas salas de aula? [...] o conteúdo dos nossos cursos? De que recursos bibliográficos dispomos para propor alternativas metodológicas às críticas que fazemos da prática vigente em nossas escolas? Conseguimos nós mesmos romper com o tradicional esquema das aulas teóricas, descoladas da prática social, em nossas salas de aula? Que contribuição temos dado, como educadores, ao conjunto dos professores da universidade, como apoio ao seu trabalho, de forma a começar a enfrentar as críticas que nós mesmos fazemos acerca do ensino universitário? (MAZZILLI, 1995, p. 41-42).

A realidade, de acordo com Mazzilli, precisa ser analisada, novas alternativas pedagógicas criadas. Mais teóricos devem ser consultados, sobre assuntos que discutam os problemas da realidade, propondo soluções, e a Pedagogia poderia exercer esse papel da qual é responsável.

Para Silva (2002) é aprofundando os estudos sobre educação e pedagogia, que se conduz os licenciados e pedagogos a se tornarem cientistas e especialistas da educação. Formam-se investigadores, coordenadores dos processos pedagógicos, otimizando-se os processos educacionais. Na opinião da autora, as Faculdades de Educação deveriam assumir esse compromisso através de proposta aberta e com flexibilidade e não deixar a cargo somente do curso de Pedagogia.

A pedagogia no contexto das ciências da Educação é analisada por Mazzilli (1995) da seguinte forma,

O estado atual da Pedagogia no Brasil, refletido na sua diluição enquanto área de conhecimento, na ambigüidade da profissão do pedagogo e na indefinição do curso de Pedagogia, se deve, entre outras razões, ao corte que

se operou no processo de construção de um pensamento educacional e pedagógico no Brasil e às contingências a que ficou exposta a educação a partir do golpe de 64 (MAZZILLI, 1995, p. 43).

Nesse período, conforme Mazzilli, as medidas tomadas pelos políticos afetaram a educação de forma profunda, a ideologia tecnicista permeou a educação e falta de infraestrutura prejudicou o ensino da época. Além de provocar o desestímulo da reflexão pedagógica, a própria função do pedagogo reduziu-se a aspectos burocráticos e funcionais. “ a Pedagogia se diluiu nas análises mais globais acerca da educação” (MAZZILLI, 1995, p. 43). Com isso faltou aos novos pedagogos à capacidade de análise dos fenômenos da educação e sua relação com a sociedade, organizando o processo de ensino-aprendizagem no viés dessas análises. Pois,

A educação é um ato, uma ação, que demanda o aporte de diferentes ciências para sua realização. Contudo, planejar, executar e avaliar o processo ensino-aprendizagem exige não só compreensão do homem e do mundo e clareza do que se pretende através da educação, mas também instrumentos que possibilitem realizar as ações pretendidas. Exige, portanto, a contribuição de várias ciências que se ocupam em analisar e explicar, sob diferentes enfoques, o fenômeno educativo: a História, a Sociologia, a Filosofia, a Psicologia, entre outras. À Pedagogia, como área de conhecimento orientar o professor, responsável pela realização do ato educativo, na tomada de decisão e na execução dessa ação (MAZZILLI, 1995, p. 44).

Para Libâneo e Pimenta (2002, p. 54-55) a análise crítica da realidade é imprescindível. Portanto, a diversidade e a desigualdade que há no Brasil, não podem ser respondidas por modelos impostos por autoritarismo, ferindo a competências e capacidades dos educadores no Brasil, que têm propostas ligadas e compromissadas com a qualidade social da educação brasileira. Que os educadores em suas práticas educacionais situadas concretamente,

Gestem propostas que confirmem à Pedagogia e à formação de professores o estatuto de importância científica, social e cultural, num país onde é comum serem jogadas fora conquistas duramente conseguidas na construção da democracia escolar e educacional.

Na Unisantos, o curso de Pedagogia foi reconhecido pelo Decreto Federal N° 41.885/57, de 24/07/1957, constituindo as primeiras turmas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIS). O curso de Pedagogia contava com o maior número de alunos,

formado quase em sua totalidade de moças. Desde o início da ação da extensão na universidade, o curso de Pedagogia atuou como um dos pioneiros nesse processo.

Caracterizando-se como uma Instituição de Ensino Superior Católica e Comunitária, tem procurado contribuir para a defesa e o desenvolvimento da dignidade humana e da herança cultural por meio da integração entre investigação, ensino e extensão comunitária.

Baseando-se no princípio de que a Universidade é uma organização eminentemente comunitária, a serviço da sociedade, e que se incorpora ao seu processo de mudança, a UNISANTOS tem procurado transmitir saber (ensino), colocá-lo à disposição da comunidade (extensão), e elaborar novos conhecimentos (pesquisa) (LIMA, 2007, p. 228).

Na atualidade o curso de Pedagogia da Unisantos, que vem sendo classificado com 4 estrelas no Guia do Estudante, de acordo com o site oficial da Universidade, conta com alguns diferenciais que incidem sobre a formação dos estudantes, tais como:

- Programa Pioneiro de Residência Pedagógica: convênio com a Prefeitura Municipal de Santos.
- Programa de Iniciação Científica: trabalho em grupos de pesquisa com oportunidade de bolsa.
- O curso conta com uma sala ambiente possibilitando atividades práticas e vivências relacionadas a Educação Infantil e Ensino Fundamental.
- Corpo docente formado por Especialistas, Mestres e Doutores com forte experiência profissional.
- Formação e competência profissional reconhecidas pelo mercado de trabalho.
- O curso possibilita a participação dos alunos em projetos interdisciplinares do NECOM (Núcleo de Extensão Comunitária) premiados em nível nacional: "Cidadania sem Fronteiras".
- Centro Cidadão: oferta de cursos para alunos de Ensino Fundamental e Médio - espaço para prática pedagógica supervisionada.

A origem do NECOM, tem uma relação de atuação por meio da disciplina “Trabalho Comunitário”, pioneira no país e ministrada no curso de Pedagogia, na cidade do Guarujá, mais especificamente, no bairro da Santa Cruz dos Navegantes, atuando de forma isolada com mais três outros cursos. O surgimento desta disciplina surgiu de um trabalho da Orientação

Educacional para os alunos que ingressavam aos outros primeiros anos do curso de Pedagogia, em 1984.

À medida que houve crescimento e amadurecimento da classe, os próprios alunos de Pedagogia sentiram a necessidade de sair dos “muros” da Universidade e se comprometerem em trabalhar para a construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna (LIMA, 2007, p. 228).

A partir de 1988, a disciplina Trabalho Comunitário tornou-se obrigatória na grade curricular do curso de Pedagogia. “Foi uma das disciplinas integrantes na origem da formação do Núcleo de Extensão Comunitária da Universidade Católica de Santos.” (LIMA, 2004, p. 122). A disciplina foi se solidificando durante os anos, e ganhando enfoques novos, à medida que o envolvimento com a comunidade tornava-se maior. Os objetivos da disciplina destinam-se a

- assegurar as implicações do comprometimento social da UNISANTOS com a comunidade;
- incentivar a prática acadêmica como contribuição para a formação da consciência social política da comunidade e dos profissionais-cidadãos;
- colaborar para que os acadêmicos-estagiários, por meio dos projetos, tornem-se agentes de mudanças nas comunidades onde atuam, como também se comprometam com a construção de uma sociedade mais justa e mais fraterna;
- para que o trabalho de extensão aconteça em uma pedagogia fundada na ética, na justiça e na paz, no respeito à dignidade e à autonomia da população trabalhada e do estagiário. (LIMA, 2007, p. 237).

Conforme Lima, no 1º e 2º semestres do Curso de Pedagogia, muitos alunos, ao fazerem o estágio de “Trabalho Comunitário”, despertam uma paixão pela causa dos excluídos da sociedade, e entram para lutar pela inclusão social através das atividades extensionistas do NECOM. Essa possibilidade certamente enriquece sobremaneira o curso, pois, de acordo com Mazzilli (1995, p. 38) “é através da vivência concreta da prática educativa, dentro de determinada área de conhecimento, que se formará o educador”.

Os objetivos da disciplina Trabalho Comunitário e o NECOM são integrados em favor da extensão, de acordo com Lima, do saber, do compromisso, da cidadania e do acadêmico, tendo em comum os objetivos:

participar da construção de uma sociedade mais justa e humana com projetos educativos interdisciplinares, junto a segmentos excluídos, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão como prática social; prevenir a exclusão de crianças, adolescentes e adultos, proporcionando-lhes educação

e atividades que desenvolvam seus potenciais, favorecer o desenvolvimento e a melhoria das condições de vida da comunidade, por meio da sensibilização, conscientização e organização da população, visando o resgate de seu papel de sujeito de sua própria história; para capacitar, de forma ativa e participativa, adolescentes, jovens e adultos para que se tornem facilitadores e multiplicadores do processo de construção da cidadania, tendo como eixo a saúde e a qualidade de vida; contribuir, enquanto Universidade aberta à comunidade, para a formação técnica e humana de profissionais comprometidos com o processo da transformação social (LIMA, 2007, p. 237-238).

No processo de deliberação conjunta entre a coordenação do curso de Pedagogia, os supervisores do curso e os professores das disciplinas, foi decidido que o curso buscaria atuar na extensão de forma interdisciplinar, conforme relata Lima, e graças ao NECOM muitos trabalhos sobre extensão foram desenvolvidos.

Desde sua criação, o Núcleo de Extensão Comunitária procurou definir a Extensão Comunitária como prática universitária, interligando as atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade. A intenção era a de assegurar o compromisso social da Universidade Católica de Santos com a comunidade, colaborar para a formação do acadêmico-cidadão e promover modificações significativas no processo pedagógico.

As atividades do NECOM nas comunidades são norteadas conforme os objetivos da Universidade Católica de Santos e segundo os princípios do seu próprio Projeto Pedagógico Comunitário (LIMA, 2007, p. 229-230).

O Projeto Pedagógico Comunitário do NECOM tem como objetivo:

ir ao encontro da necessidade de busca de metodologias pedagógicas que atendam aos anseios e necessidades da população marginalizada do processo de escolaridade, por meio de uma atuação direta junto a crianças, adolescentes e adultos de comunidades extremamente carentes, com vistas a seu desenvolvimento integral e ao efetivo exercício de sua cidadania (LIMA, 2007, p. 230).

O projeto acredita que é através de uma pedagogia de inclusão, desde a criança ao adulto, que suas potencialidades são desenvolvidas e a cidadania é formada em uma geração que se compromete a construir uma sociedade nova.

Isto implica não apenas um trabalho também com as famílias e a comunidade em geral. Neste sentido, a proposta engloba um processo de informação e conscientização da população adulta, por meio de projetos e cursos, onde são abordadas questões de seu interesse, e outras, necessárias ao seu pleno desenvolvimento (LIMA, 2007, p. 230).

De acordo com a revista Ação Comunitária⁴ de 1986 a 2006 sempre houve um Supervisor de Pedagogia atuando nas atividades de extensão. De acordo com os registros, desde 1988, quando havia apenas um estagiário atuando pelo curso de Pedagogia, esta participação foi gradativamente aumentando, alcançando em 2006 a quantidade de 52 estagiários do curso.

Os alunos de Pedagogia têm 150 horas para cumprir, no mínimo, durante o ano, segundo Lima, sendo 68 horas em sala de aula, ou seja, nas dependências da Faculdade, e as restantes atuando na extensão da universidade, preferencialmente, onde atua o NECOM.

Os alunos inscritos e selecionados que integram esse núcleo, participando com uma carga horária entre 12 e 20 horas semanais, recebem uma bolsa de 20% a 30% da mensalidade, como relata Lima (2004, p. 83),

Os universitários se inscrevem para participar dos trabalhos do NECOM e passam por um processo de seleção, no qual se avaliam o perfil do candidato, a disponibilidades para o trabalho comunitário e para participar de duas reuniões semanais obrigatórias: uma com o supervisor de área e outra, com o orientador de campo da comunidade onde atua.

Dentre os cursos, a Pedagogia permite que o estagiário permaneça mais do que um ano no NECOM “No final, recebem, certificado de participação, com o número de horas de trabalho de extensão, que pode ser usado para as ‘atividades complementares.” (LIMA, 2004, p. 83).

À medida que o projeto se desenrola, os agentes supervisores, estagiários e a comunidade estão em constante diálogo, com o objetivo de concretizar ações propostas nestas reuniões para o benefício social. Segundo Lima (1999, p. 38) “a qualidade do projeto define-se na relação com os outros, na articulação dessa competência com os outros, com a situação concreta, com as circunstâncias, nas relações situacionais.”

A extensão nos seus trabalhos dirige-se ao homem concreto, que vive num espaço social e pertence a um tempo histórico. Esse homem faz parte de uma sociedade criadora, ou seja, que cria cultura, e organiza-se ao entorno dessa criação. As mudanças são esperadas, com a finalidade de haver mais humanização e dignidade para todos da comunidade.

Portanto, à extensão comunitária, que pretende ajudar a promover esse homem real, essa sociedade real, não cabe o amadorismo e a superficialidade de uma atitude alienada. É uma atividade de conscientização, de

⁴ AÇÃO COMUNITÁRIA: Revista do núcleo de Extensão Comunitária da Universidade Católica de Santos. Santos: Leopoldianum, ano 4, abr. 2007. p. 235-236.

compreensão da realidade, de compromisso para nela poder intervir. A extensão é local de idealismo, de participação, de construção, de reflexão crítica, de dinamismo, de competência, de utopia, de acelerar a transformação do mundo. É um trabalho apaixonante, de lutas, alegrias, tristezas, fracassos, retornos [...] mas que vale a pena!. (LIMA, 1999, p. 38 – 39).

Através da extensão o conhecimento se relaciona com o senso comum (sociedade) e através de uma dialética promove a práxis. O resultado é a construção de uma sociedade mais igualitária, democrática, reflexiva, enfim, cujo objetivo é alcançar um bem-estar ideal para todos, e a extensão tem um papel fundamental para alavancar e conduzir esse processo.

CAPÍTULO III - IMPACTOS DA EXTENSÃO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Neste capítulo, procura-se explorar o depoimento de uma professora que trabalha com o princípio da indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, em uma Universidade. Acredita-se que a professora ao carregar em sua atuação docente essas práticas, tem o seu trabalho aperfeiçoado. Assim sendo, fez-se um recorte das funções, e focou em uma delas, a extensão.

Muitos especialistas focalizam mais o ensino e a pesquisa, que a extensão. Observando a intenção de conhecer através desta investigação as possíveis contribuições e os impactos da extensão na formação docente, como função presumivelmente associada ao ensino e à pesquisa, para a qualificação do trabalho de professores da área de Educação.

A pesquisa foi realizada na Universidade Católica de Santos (Unisantos), uma instituição católica, confessional e comunitária. A escolha da instituição se dá por acreditar que para sua existência, reúna as funções de Ensino, Pesquisa e Extensão, disposta no art. 207 da Constituição Federal.

O sujeito da pesquisa⁵ é uma professora que atua ativamente nessa instituição, e reúne em sua prática três funções que fortalecem o seu trabalho docente: ensino, pois é uma educadora, pesquisa, pois faz pesquisa institucional e extensão, pois atua como extensionista. A união dessas três atividades, que se costuma dizer, se dá no institucional, e não na figura do professor, proporcionou a oportunidade de se analisar a prática docente, através do depoimento do sujeito de como relaciona as três funções.

Graduada em Psicologia pela Universidade de Mogi das Cruzes em 1975, concluiu o Mestrado em Psicologia (Psicologia Social) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no ano de 2001, e o seu doutorado em Psicologia Social, também pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), concluído em 2008. Ministra diversos Cursos de variados temas, na área de Psicologia e Políticas Públicas, em interseção com a Saúde, Educação, Assistência Social e Direitos Humanos, tais como: Infância, Adolescência e Famílias em Situação de Vulnerabilidade, Violência Doméstica e Sexual, Exploração do Trabalho Infante-Juvenil, Abrigos, Medidas Sócio-Educativas, Socialização Política, Protagonismo Juvenil e Participação, Construção da Cidadania, Organizações Não Governamentais (ONGs) e Movimentos Sociais. Suas ministrações acontecem em cursos de Especialização e Capacitação, além de prestar

⁵ Na identificação do sujeito, parte das informações utilizadas foram extraídas do Currículo Lattes.

assessoria e consultoria para órgãos governamentais e não governamentais. Atuava em um hospital quando iniciou na área do ensino, no curso de Psicologia, em 1977. Dentro desse hospital montou o setor de Psicologia dirigindo para área de Psicologia institucional e comunitária. A partir, de 1990 atua como Supervisora e Coordenadora de Pesquisa no órgão de extensão da Unisantos, chamado Necom.

Além de atuar como professora nos Cursos de Graduação de Pedagogia, Serviço Social e Psicologia, coordena no Curso de Psicologia os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), e na Pós-Graduação (Mestrado em Educação) é Pesquisadora colaboradora.

Foi realizada para a coleta de dados da pesquisa de campo, uma entrevista com a professora sujeito deste estudo. A entrevista foi realizada no dia 30 de junho de 2010, com a presença e participação de alguns membros do grupo de pesquisa.

Antes da entrevista foi apresentado à professora um convite, explicando as finalidades da pesquisa e as questões que se seguem, que serviram de roteiro para a entrevista:

- 1) Em relação a tua trajetória: Como aconteceu o seu ingresso na extensão?
- 2) Que compreensão a professora tem sobre extensão?
- 3) Como a professora relaciona a extensão com o ensino?
- 4) Como a professora relaciona a extensão com a pesquisa?
- 5) Qual o papel da extensão no curso de Pedagogia, e seus efeitos na prática docente universitária?
- 6) A sua metodologia de ensino foi modificada com a prática da extensão? Que tipo de metodologia a professora utiliza em sua prática docente?
- 7) Como se dá o processo de planejamento, execução e avaliação da extensão no trabalho docente?
- 8) Como a extensão forma o professor para orientar a pesquisa?
- 9) O que a professora aprende na função extensionista para ensinar?
- 10) A participação do professor universitário em atividades de extensão contribui para qualificar o trabalho do docente universitário?

A entrevista foi realizada, permitida pelo pesquisador, com o grupo de pesquisa que teve a liberdade de interagir e questionar a entrevistada, à medida que as perguntas supracitadas iam sendo expostas. A entrevista foi gravada e transcrita. Com a transcrição foram criadas categorias em quadros: 1) Identificação do sujeito - Formação acadêmica, Funções que exerce na instituição, Trajetória nas atividades de extensão (Como aconteceu seu ingresso na extensão); 2) Concepções sobre extensão e relações da extensão com o ensino e a pesquisa – Que compreensão tem sobre extensão, como relaciona a extensão com o ensino,

como relaciona a extensão com a pesquisa; 3) Contribuições da extensão para a formação do professor para o trabalho docente - A sua metodologia de ensino foi modificada com a prática da extensão, o que a professora aprende na função extensionista para ensinar, que tipo de metodologia a professora utiliza em sua prática docente que tem origem nos aprendizados da extensão, como se dá o processo de planejamento, execução e avaliação da extensão no trabalho docente; como a extensão forma o professor para orientar a pesquisa; 4) Papel da extensão no curso de Pedagogia, e seus efeitos na prática docente universitária - Papel da extensão no curso de Pedagogia, e seus efeitos na prática docente universitária.

Sob análise dos aportes teóricos, serão analisadas conjuntamente as práticas e os saberes do sujeito da pesquisa. O capítulo foi dividido em três tópicos: O primeiro sobre o pluralismo epistemológico defendido por Tardif (2002) e outros autores que somam à sua teoria. Nesse tópico serão discutidas a aquisição e integração dos saberes à formação docente e sua repercussão no trabalho do professor. No segundo tópico será abordada a extensão universitária no curso de Pedagogia, e as concepções e práticas do sujeito, tendo a concepção de extensão de Tavares (1997). O último tópico abordará as possibilidades e limites da associação entre ensino, pesquisa e extensão, portanto, as contribuições que tem a oferecer para qualificar o trabalho docente, quando o professor exerce as três funções, fundamentando-se em Mazzilli (1996) no que se refere ao princípio da indissociabilidade.

3.1 Pluralismo epistemológico: fonte de aquisição e integração de saberes docente

Segundo Bussmann e Abbud (2002) os conhecimentos da humanidade foram se acumulando durante a construção da sua história. Esses conhecimentos são importantes na compreensão do homem em si, e no que se refere a história da sua própria espécie. Esses conhecimentos foram passados de pais para filhos, depois surgiram os impressos, enfim, as instituições escolares, que repassaram ao professor o papel e a responsabilidade de transmitir saberes. O saber é construído na relação teoria-prática, que segundo Ghedin (2005) é resultante de um processo histórico longo, elaborado e organizado pela sociedade, e a sala de aula, dentre outras ações, é um dos lugares onde esses saberes podem ser transmitidos.

Portanto, a busca constante do docente em aperfeiçoar sua prática é fundamental para o seu trabalho. No entanto, para que os saberes sejam repassados através do ensino com certa eficácia, é necessário ter certo domínio.

O professor tem que estar consciente do seu papel na sociedade, refletindo constantemente sobre suas práticas. Uma das formas de analisá-las é através de entrevistas, pelas quais o entrevistado vai construindo seu depoimento, fazendo uma retrospectiva sobre suas ações passadas, as do presente, e projetando sobre ações que deseja aplicar no futuro. O entrevistado inicia dizendo que *aquele é o momento que a gente pode refletir um pouco, na hora de dar a entrevista, sobre a nossa prática [...] eu acabei fazendo uma retrospectiva histórica [...] para poder vir aqui na entrevista.*

Levanto a hipótese de que é através da produção do conhecimento que se favorece o crescimento da consciência crítica e não pela tentativa de passar, unicamente com a palavra, a crítica aos outros. Produzir conhecimentos significa colocar os sujeitos da aprendizagem numa perspectiva de indagação que leva ao estudo e à reflexão. Estes podem tornar possíveis, de forma coletiva, a construção do conhecimento sobre a própria realidade. A pesquisa, nesta perspectiva, passa ter um sentido especial e função política (CUNHA, 1998, p. 154).

Fundamentando-se em Tardif (2002) os saberes, que são sociais e individuais, vão sendo incorporados à prática docente, num processo constante de transformações e adaptações. Observa-se nos depoimentos do sujeito esse processo na trajetória de sua formação. A formação, para Tardif (2002) envolve muitas questões e problemas que continuam na profissão docente e nas relações entre os conhecimentos adquiridos através da universidade e as experiências adquiridas através do trabalho. No entanto, é dentro desse contexto que o saber é desenvolvido, pois está intrinsecamente relacionado com o contexto social do trabalho, uma vez que o trabalho docente é um trabalho interativo, não ocupando uma posição periférica em relação ao trabalho material e produtivo, pois, para a compreensão das sociedades do trabalho da atualidade e suas transformações, o trabalho docente é uma das chaves.

O trabalho interativo tem por característica relacionar uma organização a um ser humano, a um trabalhador que se beneficia de seus serviços, melhorando, mudando, alterando sua situação humana. Num processo face a face, ocorre a docência, interagindo o seu trabalho sobre o humano, onde há a relação trabalhadora versus objeto de trabalho.

O sujeito relata em seu depoimento que *entrou pra dar aula no curso de psicologia, e eu dava uma disciplina específica, que era uma disciplina bem técnica, o teste psicodiagnóstico de Roscha, que é um teste bastante complexo, e que é um teste na verdade pouco utilizado hoje na psicologia porque ele necessita de uma especialização muito grande.* Na declaração acima, o entrevistado deixa evidente que para certas áreas do conhecimento é

necessária especialização, ou seja, aprofundar para que a aplicação das técnicas seja eficaz. Portanto, o trabalho docente deverá utilizar os instrumentos, técnicas, resultados, recursos, exigências, organização, coletividade, que conduzirá “a interrogar-se sobre as tensões, os desafios e os dilemas particulares e originais que marcam o trabalho sobre e com seres humanos” (TARDIF, 2008, p. 276).

As oportunidades surgem na carreira do docente e observa-se que os conhecimentos adquiridos hoje, não devem ser menosprezados, pois poderão ser úteis em outras ocasiões. Na entrevista observam-se esses eventos, quando *na época o professor saiu de licença e eu fui convidada pra dar aula nessa disciplina. Como meu trabalho de conclusão de curso tinha sido relacionado à disciplina, [...] “O Teste de Roscha como possibilidade diagnóstica de suicídio” então, eu acabei aceitando a disciplina, mas na verdade eu não me sentia muito a vontade nela porque eu já trabalhava no Hospital Guilherme Álvaro. A pesquisa elaborada no TCC serviu de fundamentação para atuar na docência. O fato de estar em dois empregos distintos, colaborou para que houvesse esse incômodo no início da prática docente.*

O saber está intrinsecamente relacionado com o contexto social do trabalho. Entretanto, deve-se ter cuidado de não reduzir o trabalho somente a processos mentais, ou subordiná-lo aos mecanismos sociais.

As decisões, escolhas e julgamentos são resultados das motivações, racionalizações e deliberações que concretiza pela racionalidade dos atores a construção social, que por fim, produz o saber. Nessa perspectiva, Tardif (2002) acredita que as competências do professor, que são competências profissionais, estão completamente fundamentadas e ligadas na própria prática, e suas razões de agir são fundamentadas através do racionalizar, criticar, objetivar, revisar de suas práticas. As concepções do entrevistado têm fundamento nas ações supracitadas por Tardif, pois suas considerações resultam de reflexões das próprias práticas, num processo dialético somado às práticas, originando sua práxis docente *se eu ficar fechada dentro da sala de aula, sem ter esse contato com a extensão eu não vejo essas coisas. Eu posso até ter um conhecimento, eu sou doutora num determinado assunto. Só que eu to longe da realidade, então eu fico lá dando aquele meu conhecimento. Se eu ficar fechada dentro da sala de aula, sem ter o contato com a extensão, eu posso até ter o conhecimento, ser doutora em determinado assunto, mas estarei longe da realidade, praticando somente o ensino de determinado conhecimento em sala de aula.*

Portanto, Pimenta e Anastasiou (2005, p. 89) amparam as concepções do entrevistado, pois,

Ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática e produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula, e da universidade como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

No hospital onde atuava a entrevistada, não havia certos recursos, situações que pudessem aprimorar o seu trabalho, declarando que ao montar *o setor de psicologia, na época não havia junto com uma outra colega que também é da UNISANTOS hoje [...] eu acabei me dirigindo pra área de psicologia institucional e comunitária, que era uma área muito nova na época, [...] não existia quem trabalhasse com isso e eu fui aprendendo um pouco na raça, [...] com outros supervisores, buscando aperfeiçoamento, eu me lembro que eu acabei tendo um tipo de supervisora de psicologia clínica, porque na época não tinha psicologia institucional dentro do Conselho Regional de Psicologia*. Os desafios surgem diante do especialista, que não se deixa intimidar e vai ao encontro de soluções para aprimorar sua prática.

Pensar na totalidade de sua práxis é fundamental, diante das determinações políticas ou estratégias apresentadas. Segundo Bussmann e Abbud (2002) esse papel deve ser assumido pelo professor, pois, não se restringe o seu papel a ensinar, mas refletir, dialogar, aprender, e construir o seu saber docente.

Com os projetos realizados no hospital, voltados diretamente para o atendimento ao público, tendo características de “extensão”, não no âmbito universitário, mas semelhantes em contextos diferentes, o entrevistado concatena as ações não docentes com futuras ações à docência universitária: *e que isso tem a ver com extensão? Quando eu estava no Guilherme Álvaro eu fui procurada por algumas alunas de psicologia, [...] pra gente começar a desenvolver um trabalho de estágio. Na verdade quem veio procurar foram alunas da Universidade Metodista, na época, nem eram alunas daqui da Unisantos. Elas moravam aqui, precisavam fazer estágio, e a gente começou a desenvolver um trabalho de estágio na área de psicologia hospitalar, e isso foi muito rico porque isso já era uma extensão, não era uma extensão comunitária, mas já era uma extensão universitária. Então a gente montou o setor de estágio, por conta disso [...] acabei deixando a disciplina, mudando de disciplina, [...] comecei a dar aula de psicologia institucional e me tornei supervisora da universidade, [...] eu era supervisora do hospital, [...] acabei me tornando supervisora da universidade,*

[...] montei o setor de supervisão em psicologia institucional na época, dentro da psicologia, e a partir daí, [...] comecei a me envolver com esse trabalho de extensão.

O estágio foi o instrumento desencadeador do processo de extensão, ou seja, através de um projeto social sem vínculos com a universidade, surge a oportunidade de criar o elo com o trabalho de extensão universitária.

Aparecem na vida de cada ser humano situações de mudanças, e isso ocorreu com o entrevistado ao relatar o período de afastamento e mudança de *[...] Santos, fui para São José do Rio Preto, por motivos pessoais, mas eu continuei trabalhando sempre na área institucional e comunitária. Eu tinha o consultório, a faculdade, e trabalhava na área institucional.* Observa-se, que mesmo afastada de seus aspectos profissionais em uma cidade, continuaram em outro lugar: o ato do ensino, da extensão e experiências que amadureceram o docente.

Através dos desafios diários o professor aprende a construir os seus saberes. Saberes esses, que em sua natureza e diversidade tem origem social, conforme defende Tardif (2002, p. 54) “Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo”.

A heterogeneidade não é dependente apenas dos saberes presentes, mas dos demais grupos portadores e produtores de saberes e das instituições que através dos seus saberes contribuem para sua formação.

O professor não é responsável por todas as questões sociais, como se fosse a gênese da estrutura social. Como já mencionado, o saber docente é heterogêneo, reflexo também do social, construído por outros produtores, tais como, instituições universitárias, governamentais, questões econômicas, políticas, pelo sistema capitalista, interesses de classes dominantes e outros.

O bom trabalho de um profissional muitas vezes não é reconhecido, outras sim. No caso da entrevistada, houve um convite de retorno por parte política, que possivelmente deva ter considerado os aspectos de competências, então, *eu voltei em 89, a convite da Telma, quando a Telma ganhou a prefeitura [...], pra implantar os programas na área social, porque por esse trabalho com a psicologia institucional eu tinha muito contato com as ONGs [...] com as instituições [...] então eu tinha um caminho aí na área social e, na mesma época, a professora Maria Helena Lambert [...] queria expandir o trabalho da universidade para as comunidades, numa perspectiva mais que de “campus avançado”, criar um campus em algumas comunidades, e tinha começado pela praia de Santa Cruz dos Navegantes, [...] ela*

me chamou [...] pra ser coordenadora do trabalho, na época não chamava NECOM, mas do trabalho comunitário. As oportunidades vão surgindo, as vezes, concomitantemente, e os contatos e as relações que outrora surgiram durante o trabalho de um profissional, são importantíssimos, por abrirem novos caminhos que favoreçam novos projetos.

A docência superior tem despertado preocupações, perante os desafios que ela tem enfrentado, desgastando muito esses profissionais, prejudicando muito o ensino e a aprendizagem. A ação docente em sala de aula não se restringe à mesma, para Pimenta e Anastasiou (2005) vai além dela. Esse processo se inicia na qualificação e preparação dos docentes universitários.

De acordo com a entrevistada a realidade amplia, altera, confirma o que está ou não nos teóricos, ou seja, em contato com o social, a prática docente se transforma, embora, muitas vezes, a teoria na prática seja impraticável, distanciada do real social. Portanto, segundo Libâneo (2005, p. 70) há

a necessidade da reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias das práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer internalizando também, novos instrumentos de ação.

Mudando a diretoria da IES, a entrevistada foi retirada do seu cargo, mas retornando a mesma diretora, voltou a trabalhar no NECOM. *Aí já com uma extensão um pouco diferente, que seria uma extensão comunitária, porque até então eu trabalhava com a extensão universitária, mas dando supervisão pros estagiários que iam às entidades, trabalhavam nas instituições. Eu nunca dei supervisão de psicologia clínica, por exemplo, eu sempre dei supervisão ligada à área de psicologia social, institucional. A extensão comunitária é aquela que atua dentro de uma comunidade, e a extensão universitária é aquela ligada a questões de estágio.*

Como pluralismo epistemológico, as fontes de saberes do professor são concebidas por Tardif (2002) evidenciando os fenômenos causadores, bem como as fontes de aquisição desses saberes e os modos como são integrados ao trabalho docente. É processo histórico, onde os seres humanos fazem a construção e a formação da própria realidade. Esse processo para Bussman e Abbud (2002, p. 134) está além da “transmissão e aquisição de informações, o domínio de habilidades, a assimilação de conceitos e princípios, etc., em processo de constante transformação e criação”. Não sendo uma ação fácil para o docente, Bussmann e Abbud (2002, p. 136) enfatizam que o professor “é aquele profissional que precisa associar

um conjunto de capacidades e habilidades pessoais, teóricas e práticas, em um processo constante de tomada de decisão cujo produto é o outro, ser humano como ele”.

Conforme Libâneo (2005, p. 70) os professores deveriam simultaneamente desenvolver capacidades:

de apropriação teórico-crítica das realidades em questão, considerando os contextos concretos da ação docente; [...] de apropriação de metodologias de ação, de formas de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução de problemas de sala de aula. [...] consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.

Os professores e seu desenvolvimento profissional têm para Pimenta e Anastasiou (2005, p. 88) se constituído em propostas educacionais cujos objetivos “valorizam a formação docente não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas numa perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir”.

O professor que busca mudanças em sua prática pedagógica busca também uma utopia, e é preciso crer nessa utopia, pois a educação não é algo neutro, mas ela é política, e luta para que o homem possa ter o seu espaço ampliado para exercer a sua humanidade. Discussões, informações, teóricos, na dimensão da discussão somente, não resolve, tem que partir para ação, tarefa nada fácil para a docência, induzindo muitos a considerarem, perante os desafios, ser a docência um ofício impossível. No entanto, Tardif (2008) salienta que há outros diante dos mesmos desafios que consideram não haver obrigatoriedade de permanecer sendo impossível.

3.2 Extensão universitária no curso de Pedagogia: concepções e práticas

Conforme TARDIF (2002) cada docente tem os seus saberes pessoais adquiridos durante a convivência com os seus familiares, o ambiente que o cerca, a educação no sentido amplo, entre outras fontes sociais de aquisição, que são integrados no trabalho docente pela socialização inicial e pela história de vida desse professor.

O processo de ensinar/aprender é base inquestionável do trabalho docente. Esse processo é construído durante toda a vida e carreira do professor, conforme Bussmann e Abbud (2002).

Não foram direcionadas à entrevistada perguntas sobre sua história de vida, no que se refere à convivência familiar, mas acredita-se que para alcançar os patamares mais elevados, é necessário a influência natural do ambiente e outras fontes existentes na sociedade que contribuem para essa ascensão.

Outra fonte de aprendizado de saberes docentes, conforme TARDIF (2002) provém da escolaridade desde a escola de formação básica, e outros estudos não especializados após a conclusão do ensino médio etc., através dos quais se aprende a ser professor com os professores. É evidente também para Pimenta e Anastariou (2005) que o professor carrega consigo práticas de ensino, didáticas que foram apreendidas dos próprios professores que atuaram na sua formação, mesmo desconhecendo as teorias pedagógicas. Essa formação e a socialização durante o processo do desenvolvimento pré-profissionais desse professor são elementos que emergem na prática docente.

Semelhante à conclusão dada no subtópico supracitado, acredita-se que o sujeito carrega em sua prática a influência dos primeiros professores, ou seja, a didática, a metodologia, comportamento, avaliação, enfim, as primeiras noções da profissão docente.

Aos conhecimentos da formação docente somam-se os saberes da formação profissional para o magistério, que se adquire em cursos que titulam para o exercício do trabalho.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2005) os estudos sistemáticos sobre a profissão docente e a relação da teoria com a prática e o estágio, institucionalizam durante a graduação, a formação do professor. Essas ações acontecem através de oportunidades acadêmicas supracitadas de ensaio da profissão. A prática precisa receber colaboração dos saberes pedagógicos “sobretudo se forem mobilizados em decorrência dos problemas que a prática apresenta, entendendo, assim, a dependência da teoria em relação à prática.” (PIMENTA E ANASTASIOU, 2005, p. 86).

No Curso de Pedagogia, a entrevistada em sua prática docente, utiliza a vivência dos alunos para aplicar suas metodologias, ou seja, a vivência delas (a maioria) em sala de aula *[...] eu acho que realmente o papel da extensão no curso de pedagogia é trazer para a [...] sala de aula as questões que são foco[...] aluno universitário, do estudante de pedagogia, as questões que [...] postas pela realidade escolar. Porque quando ele sai da universidade e vai fazer um estágio, ele está fazendo uma extensão universitária, ele está entrando em contato com a realidade, a realidade que muitas vezes não está no livro.*

Se o aluno, perante a disciplina ministrada pelo professor, não encontrar em seus conteúdos uma importância para a construção de seus saberes e sua formação, simplesmente,

após cumprir os requisitos para a promoção na disciplina, ele entregará ao esquecimento todo o conteúdo ministrado. Segundo a entrevistada, a extensão pode contribuir para evitar esse processo na formação dos alunos. *O aluno precisa entender o que ele está estudando. A importância da disciplina para sua formação.*

Uma das características do curso de Pedagogia, é que muitos alunos mesmo não formados atuam como estagiários, professores, principalmente, no que se refere à Educação Infantil, ao contrário de outros graduados que necessitam do título para atuarem. Segundo a entrevistada *o aluno de pedagogia me trouxe muitos desafios, me traz sempre. Ele tem uma característica diferente, porque, muitos trabalham já na área da pedagogia, são assistentes, trabalham na área.*

Mesmo que o sujeito não tenha formação direta na educação, está envolvido nela, e aprendendo com ela, como foi citado acima, reforçando que a Psicologia contribuiu com muitas fundamentações que reforçam os teóricos em Pedagogia.

Os programas e os livros didáticos utilizados no trabalho que para Tardif (2002) são denominados como ferramentas dos professores, contribuem para se adquirir saberes. A utilização desses instrumentos de trabalho e adaptações às tarefas que provêm dos órgãos superiores, também integram a formação para o trabalho docente. *No livro [...] a teoria é super interessante. Então, eu estudo Piaget, eu estudo Vigotsky, eu estudo Wallom, eu dou esse conteúdo, por exemplo, nas minhas aulas no curso de pedagogia. Aí o aluno pergunta pra mim: tá professora eu entendi, mas assim na prática o que é que faço com isso? Com esse negócio de zona de desenvolvimento proximal? Então quando ele vai pra extensão, ele começa a aplicar aqueles conceitos. Com essa aplicação ele vai ter dúvidas, ele vai ter questionamentos, ele vai trazer pra dentro da sala de aula, então a extensão ela vai fazer essa ponte, mesmo, entre a teoria e a prática.*

Os teóricos, auxiliam no processo de ensino-aprendizagem. Acrescentam saberes e fundamentam o conhecimento, sustentando ou não as teorias do senso comum. Ao relacionar os teóricos com a realidade, o aluno concebe suas próprias considerações. Segundo a entrevistada *o aluno no estágio, ele entra em contato com a realidade [...] a realidade que muitas vezes não está no livro.*

As utilizações dos teóricos devem estar fundamentadas para que não sejam descartadas quando terminar o ciclo daquela disciplina, ou seja, fundamentação voltada para a prática, pois, de nada adiantam teóricos que não serão úteis na prática. É importante salientar que a entrevistada concatena os teóricos de acordo com o perfil da turma, ampliando, reduzindo, alterando, os diversos fatores que provocam mudanças na metodologia. Essas

mudanças são percebidos pelos alunos, que através dos questionamentos metodológicos aprendem com o professor a adaptar teóricos à realidade da sala aula. *Outro dia foi interessante, que uma aluna falou pra mim, “professora a senhora nunca dá a mesma coisa de um ano pro outro?” E eu, por que você está perguntando isso? ‘não porque os alunos estão com um livro diferente do livro que a senhora deu no ano passado... por que a Senhora muda? Eu mudo por que..., muda a classe, muda a vida, muda o mundo, muda os conhecimentos, então a gente tá mudando... às vezes um livro que deu certo numa classe não da certo na outra, o conteúdo... Eu passo o mesmo conteúdo teórico. Agora o que eu vou usar pra passar esse conteúdo teórico vai depender de uma série de fatores? Agora, se eu não estou próxima a isso,... às demandas da realidade que a prática docente trás.*

O conhecimento conforme Monteiro (In: Pimenta e Ghedin, 2005, p. 116) deverá ser pragmático, ou seja, “dissolver disputas teóricas buscando sua base prática [...], a teoria só faz sentido se for uma resposta para a prática”.

Concordando com a assertiva supracitada, Ghedin (In: Pimenta e Ghedin, 2005, p. 133) defende que a teoria e a prática são inseparáveis, portanto, “para produzir mudanças não basta, desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente”.

O sujeito da pesquisa confirma a importância dos teóricos na formação docente, e as contribuições como ferramentas em sala de aula, auxiliando imprescindivelmente no processo de ensino-aprendizagem. Ainda que na entrevista não sejam mencionados os teóricos que venham dos órgãos superiores, acredita-se que nas ementas, nas transcrições estabelecidas por lei, e nas publicações oficiais do Ministério da Educação estejam implícitos nos livros e nas apostilas utilizados pelo sujeito.

Neste tópico a análise é ampliada, devido ser a sala de aula, o ambiente, no qual o professor passa maior tempo de sua atividade docente.

Para Tardif (2002) a própria experiência dentro da sala de aula e na escola, com todos os seus integrantes, são saberes adquiridos na prática do ofício do professor com seus alunos, com seus pares, em concordância declara também Pimenta e Anastasiou (2005) sobre a importância do convívio com professores, profissionais consolidados que vão se integrando diariamente nesta relação social/profissional. Nessas relações há certa quantidade de fios condutores e um deles é a relação do trabalho e o saber dos professores. Para o autor, o saber serve ao trabalho, ou seja, está a serviço dele. Através do trabalho surgem situações que precisarão ser enfrentadas e solucionadas e dessas experiências, por sua vez, vão se constituindo novos saberes. O professor vai adquirindo um domínio da docência. O trabalho modela o professor.

Como docente, a entrevistada apropria-se de ambientes, tais como, a sala de aula que traz muitas contribuições para o professor na construção dos seus saberes, pois, constantemente se depara com desafios, que segundo Charlot (2005) são situações diárias com as quais professor se defronta incessantemente, cujas decisões são tomadas de forma imediata não havendo tempo de refletir para agir. Após as decisões tomadas ela é obrigada assumir as consequências, sendo esta uma das ações que dificultam o trabalho docente.

Com base nessa concepção de saberes o autor repensa a formação para o magistério, argumentando em favor do estabelecimento de relações entre os conhecimentos adquiridos através da universidade e os saberes dos professores, desenvolvidos em suas práticas no dia a dia.

Quando um aluno expressa que um professor explica bem, entende-se que o ouvinte, compreendeu o significado, o sentido transmitido daquele saber, embora, para Freire (2009, p. 22) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Muitos têm a definição que “o trabalho do professor não é ensinar, é fazer o aluno aprender”, no entanto para Charlot (2005, p.96) ensinar não é fazer aprender, portanto, ainda que muitas vezes para aprender seja necessário ensinar. “Neste sentido, acho que a eficácia das práticas do professor depende dos efeitos desta sobre as práticas do aluno”.

Quando o professor não transmite bem o seu conteúdo, muitos alunos começam a fazer uma relação entre a área do conhecimento e o transmissor que naquele momento é representado através de suas explicações daquele saber. Partem da premissa que o professor universitário é uma personalidade que domina certos saberes que estão distante da compreensão da maioria, segundo o pensamento da sociedade brasileira. A identificação com a profissão e a função principal de um professor na mentalidade de muitos, é o ensino, ou seja, se é professor subentende-se que saiba ensinar, e se sabe ensinar conclui-se que este professor tem toda uma metodologia que favorece a compreensão da mensagem que ele transmite. Para Bussmann e Abbud (2002, p. 133) o professor na tarefa de “ensinar não há como desconsiderar que, na sua essência, inclui também o aprender, sendo ambos os elementos básicos e fundamentais do trabalho docente: não se ensina o que não se sabe e, sabendo, é também preciso saber ensinar.”

Para o aluno quando os resultados são negativos, isto é, em relação as notas, há o desprezo por aquele conhecimento, por aquela ciência, e o professor torna-se o agente provocador daquele comportamento. Isto quer dizer, que se não houve aprendizagem por parte do aluno, não houve empatia na comunicação. No entanto, se o ensino tivesse provocado a aprendizagem não teria desencadeado esses conflitos.

Segundo a entrevistada, o professor promove aprendizagem do aluno em sala de aula, e dentro da sua própria prática, relata que *através dos teóricos, das aulas expositivas, discussões com os alunos, ouvindo sobre as vivências que eles têm, porque muitos são trabalhadores, inclusive da área da educação, portanto, já dão aula [...] discutindo alguma questão que está na mídia [...] Procuro fazer com que o aluno traga as próprias questões [...] Eu dou um conteúdo teórico, quando eu vejo que ele é denso, que ele é mais denso, então terminando aquele conteúdo teórico eu faço uma atividade que é avaliativa e ao mesmo tempo é reflexiva, não é prova [...] Eu faço uma discussão de texto em sala de aula. Aí eu não pego texto teórico, eu pego texto de experiência prática que eu fui lá pesquisar e achei interessante.*

Para a entrevistada trazer para a sala de aula a vivência dos alunos é importante, pois, eles não chegam ausentes de saberes “eu procuro trazer muito dentro, da minha metodologia, trazer pra minha sala de aula a prática de sala de aula deles”. Ela procura conteúdos que possam acrescentar e melhorar a aprendizagem, relatos de experiência lida em livros, como o exemplo de um livro lido, mencionado pelo sujeito da pesquisa, com o nome ‘*Cidadania e Escola*’ com crianças porto-riquenhas que tinham problemas de aprendizagem e aí a professora fez todo um trabalho de reconstituição da história dessas crianças [...] Eu correlacionei esse conceito com o que vocês já tinham de conhecimento. Então eu procuro sempre fazer uma ponte. Fazer a tal da mediação, mas numa perspectiva mesmo de usar o recurso metodológico, a estratégia, digamos assim, pra facilitar a aprendizagem.

Para o ser humano educar é uma tarefa essencial e complexa, segundo Bussmann e Abbud (2002). Não é fácil ser professor, pois o ato de educar é complexo, acrescido do

fato de se constituir como atribuição social, como função social concretizada em uma profissão, envolvendo fundamentalmente o domínio de um corpo de saberes e de modos de fazer sua divulgação sistemática, sua compreensão, sua ampliação, sua reconstrução. (BUSSMANN E ABBUD, 2002, p. 136).

Para Sacristán (In: Pimenta e Ghedin, 2005) a universidade tem um papel importante na formação dos professores, destacando que é necessário que esses profissionais sejam considerados importantes na transformação e construção de um bem-estar social para todos, e que haja melhoria de salários, para que eles possam ter condições de se aplicarem em suas capacitações.

Muitas universidades segundo Pimenta e Anastasiou (2005) entregam as ementas prontas e o professor torna-se responsável de forma solitária e individual por sua prática

docente, ou seja, não é orientado quanto aos processos avaliatórios, metodológicos, planejamentos, não é conduzido a prestar contas através de relatórios, como acontece nos processos de pesquisa. A pesquisa é o objeto de controle e preocupação das instituições de ensino superior, deixando para o plano inferior o ensino e mais inferior ainda, a extensão.

Atualmente nas universidades, o foco dos programas de mestrado e doutorado é a formação do pesquisador, portanto, os professores universitários vêm sendo formados, para a pesquisa, excluindo o ensino e a extensão na formação nesse nível de ensino o que pode indicar que para o exercício dessas funções os professores têm se valido de outras fontes de conhecimentos, que não se restringem à formação escolar/titulação do docente.

Para Souza (2001) os objetivos das instituições de ensino devem ser revistos, periodicamente, focalizando sua vocação, missão, recursos financeiros, humanos, técnicos, materiais, enfim, para conquistar os propósitos previstos em seu estatuto.

A instituição de ensino, solitariamente, não terá êxito em sua missão, não caminhará em direção de uma qualidade social, sem a colaboração dos professores, pois eles são responsáveis também pelas transformações, conforme Pimenta e Anastasiou (2005) no que se refere ao trabalho pedagógico, projetos, organização, gestão, currículos. O trabalho docente deve ser valorizado, através de capacitações que promovam perspectivas de análise, compreensão dos contextos históricos, organizacionais, culturais, sociais, situações em que se dá o trabalho docente.

Para alcançar esse fim, segundo Souza (2001) é necessário colocar em prática os recursos didático-pedagógicos. Com o desenvolvimento científico e tecnológico acelerado, as competições futuras se darão no campo do conhecimento, e todo o saber ali construído deverá ser aplicado para transformar a realidade

As instituições de ensino terão de rever periodicamente os seus objetivos, à luz de sua missão e de sua vocação, bem como os recursos humanos, materiais e técnicos, além dos financeiros de que dispõem para tornar possível a conquista dos seus propósitos estatutários. Ai de quem pare no tempo e não se conscientize dessa dinâmica que move o mundo atualmente! Vai morrer por depauperamento e incompetência.” (SOUZA, 2001, p. 197).

O saber docente fundado e fundamentado, para Ghedin (2005, p. 135) na práxis (ação-reflexão-ação)

É romper com o modelo “tecnicista mecânico” da tradicional divisão do trabalho e impor um novo paradigma epistemológico capaz de emancipar e ‘autonomizar’ não só o educador, mas, olhando-se a si e à própria autonomia, possibilitar a autêntica emancipação dos educandos, não sendo

mais um agente formador de mão-de-obra para o mercado, mas o arquiteto da nova sociedade, livre e consciente de seu projeto político.

Há o resgate para Tardif (2002) de pontos fundamentais da trajetória docente, destacando alguns relatos das situações do cotidiano escolar, desdobrando e articulando todos os processos que influenciam a formação docente, evidenciando os saberes que vão sendo incorporados à medida que o profissional vai adquirindo sua formação.

3.3 Prática docente: relação entre ensino e extensão

Foi perguntado à entrevistada a compreensão dela sobre a extensão, e respondeu que [...] *a extensão, [...] é uma dimensão da universidade muito importante, principalmente para a formação dos alunos, é lógico que dentro da legislação ela tem uma importância significativa [...] ocupa o mesmo patamar, teoricamente, do ensino e da pesquisa, na prática não é muito assim que acontece, na prática eu diria que a extensão é o primo pobre da universidade*, observa-se que há diferenças entre a teoria e a prática, na lei há obrigatoriedade de trabalhar indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão, mas pelo relato da entrevistada a extensão continua em terceiro plano. Destaca-se que a extensão, para a entrevistada, também é importante para a formação do aluno.

Segundo o relato da entrevistada, até os órgãos superiores da educação brasileira tem os seus “preconceitos” em relação à extensão, *a própria CAPES reconhece muito pouco o trabalho e extensão na medida em que dá uma pontuação mais baixa para esse tipo de trabalho, [...] a universidade, historicamente, pelo menos essa sempre investiu muito mais em ensino e embora tivesse esse patamar da extensão, porque é necessária para a formação dos alunos, o MEC exige estágios, então faz parte da formação, mas [...] na extensão comunitária, por exemplo, sempre foi dado um peso muito mais diria, assistencialista, do que um peso que do eu entendo sobre [...] a extensão*. Para a entrevistada a extensão não tem objetivo assistencialista, mas ainda perdura pelos meios acadêmicos esse modo de ver, diferindo sobre os conceitos que tem em relação à extensão.

A prática do ensino inicialmente, segundo Souza (2001) se dá pela exploração do saber acumulado pelo homem durante toda a sua história, devendo através do ensino ser criticado, difundido, sistematizado, selecionado, organizado, relacionado com as

características culturais, sociais de cada época, num processo de ensino-aprendizagem, havendo uma interatividade entre professor e aluno.

Foi perguntado à entrevistada o que ela aprendia na função de extensão para ensinar, então, respondeu fazendo uma reflexão da palavra “extensionista”, *eu aprendo tudo viu, até essa palavra extensionista é esquisito, porque de uns tempos pra cá tem se começado a usar mais esse termo, dos professores extensionistas. A primeira vez que eu ouvi eu fiquei me perguntando se eu era mesmo extensionista. Porque, assim, eu fiquei me perguntando “o que é ser um professor extensionista?”* Aí eu comecei a ler algumas coisas, peguei umas experiências e não combina muito com o que a gente faz não porque o professor extensionista ele é o professor que de um modo geral ele fica em campo, e a gente não fica só em campo, a gente está dando aula, então, eu estava orientando pesquisa... E parece que o extensionista até a remuneração dele... de uma forma geral é em campo. Mas a gente nunca teve essa visão na universidade, de que “eu estou em campo então eu sou extensionista”. [...] Esse termo extensionista não é um termo que é usado há muito tempo. Eu não me sinto uma pessoa desinformada, eu comecei a usar, a ouvir esse termo mais de uns tempos pra cá, talvez porque tenha me aprofundado mais em estudar sobre isso. Mas aí a primeira vez que ouvi eu fiquei me perguntando se eu era ou não era extensionista, o que é ser um professor extensionista? E algumas coisas que eu li, essa função de extensionista está muito ligada a essas pessoas que vão ao campo, está mais ligado a essa coisa do campo, não ao campo rural só, mas ao campo, tá lá no campo. Só que a gente não estava só no campo. A gente está no campo, a gente está na sala de aula, a gente está orientando aluno [...] se eu pensar eu fico mais no tempo na universidade do que no campo.

Para a entrevistada o termo “professor extensionista” é um termo interessante que não deve ser mudado. Os novos conceitos são importantes para a reflexão, ou seja, *Porque te leva a pensar, exatamente, o que você faz?*

O objetivo final da educação, para Libâneo (2005) é a formação dos alunos, portanto, há uma necessidade de ser mais íntima essa relação entre professor e aluno no campo do ensino-aprendizagem. As instituições precisam formar sujeitos com um pensar epistêmico, sujeitos que se coloquem diante da realidade, apropriando-se do momento histórico, e que refletindo sobre a realidade e reajam a ela. Segundo a entrevistada [...] *a gente sempre teve muita liberdade pra utilizar textos com os alunos, pra discutir questões, então a extensão sempre representou um espaço [...] de abertura dos horizontes dos alunos, da possibilidade deles colocarem em prática aquilo que eles estão aprendendo na teoria e fazer uma junção.* O

aluno deverá colocar a teoria em prática, e a extensão lhe proporcionará esse espaço, no qual o aluno aplicará a teoria na prática e experimentará os seus resultados.

A extensão tem esse papel fundamental de auxiliar o ensino, pois, através da extensão, o aluno terá contato com a prática, fornecendo significados para o seu conhecimento, ampliando sua compreensão dos teóricos estudados dentro da sala de aula e sua importância para sua formação. Conforme a entrevistada [...] *eu acho que aqui a extensão, ela é muito acompanhada pelos professores, [...] Mesmo por quem faz estágio, pelo menos nos cursos que eu dou aula [...] Ele é quem faz estágio, quem vai pra comunidade tem um acompanhamento direto do professor, então realmente a extensão tem um patamar, é de formação para o aluno, [...] E eu acho que é esse que deve ser o patamar, você trazer ao aluno a possibilidade dele ter um contato com a realidade e com a prática. [...] Futura prática profissional que ele irá exercer após a graduação.* O acompanhamento do professor na extensão, expondo o aluno à realidade, cria possibilidades de aperfeiçoar práticas, fundamentadas ou não em teóricos.

O ensino impacta a sociedade atual, não se limitando somente às variações econômicas. Para Tardif (2008, p. 23) a escolarização está no centro do processo de renovação, pois “a importância econômica do ensino caminha a par de sua centralidade política e cultural”.

Segundo a entrevistada, há um movimento na universidade na qual atua, sobre o papel da extensão. O projeto político pedagógico, é um instrumento que contribui para clarear o papel da extensão, somado ao movimento iniciado através da própria legislação, como da LDB e a legislação federal no seu art. 207. A pesquisa tem avançado mais do que a extensão, mas como a universidade é comunitária *ela tem uma série de benefícios fiscais, e para garantir esses benefícios fiscais ela precisa ter um trabalho de serviço à comunidade, então, isso também, hoje [...] a fiscalização em cima disso é muito maior, porque tem muitas situações aí pelo Brasil, irregulares, [...] Então isso, também tem favorecido a discussão do que é extensão, entendeu? A discussão por exemplo, de que a clínica psicológica, a clínica de nutrição, a clínica de fisioterapia, a clínica de enfermagem, [...] fazem trabalho de extensão, quando o aluno, está indo por exemplo, numa instituição, trabalhar, ele está fazendo extensão, quando ele está fazendo o estágio dele, [...] dentro da pedagogia, ele está fazendo extensão.* A universidade comunitária goza de benefícios fiscais, todavia as universidades não-comunitárias não estão isentas de fazer extensão, pois, se quiserem manter juridicamente o nome de universidades, deverão exercer essa função, deverão incorporar legalmente essa função.

Segundo a entrevistada, os estágios entram como extensão na formação do aluno. A formação é um aspecto fundamental tanto para o professor como para o aluno. Muitos consideram que “enquanto há vida, há esperança”, para Freire (2009, p. 40) “onde há vida, há inacabamento”. Essa reflexão sobre a vida, despertava em Freire (2009) o gosto de ser gente, mesmo consciente do seu estado condicionado e inacabado, incentivado a não se estagnar diante das limitações ou da impossibilidade supracitada por Tardif (2008), mas, assertivo de que poderia ir mais além desse estado incompleto.

De acordo com a entrevistada, a extensão é importante para a formação dos alunos, pois é um espaço de abertura dos horizontes dos alunos, da possibilidade deles colocarem em prática aquilo que eles estão aprendendo na teoria e fazer uma junção (teoria-prática). *Mas eu vou dizer assim, eu acho que essa função de extensionista ela me ensina muito, ela me abre muito a visão, ela me mostra que isso que eu falei... que se a gente não der um sentido pro conhecimento, o aluno não vai internalizar aquele conhecimento, essa questão de ser problematizadora, mas o que é problematizador? Já colocava o Paulo Freire lá, quando ia trabalhar, com os operários...a questão da problema....o que é problematizador pra mim pode não ser pra você.*

A teoria não dá ao aluno toda dimensão necessária ao conhecimento, mas, em contato com a realidade, neste caso a extensão, o aluno pode confrontar os aspectos teóricos com os práticos.

Na extensão são estendidos ao aluno saberes, mas o ato de estender algo para algum lugar ou alguém, arbitrariamente não é fazer extensão. Para Freire (2006) quem procura um extensionista, busca os seus conhecimentos e suas técnicas e, através destes saberes e sua transmissão e aplicação, espera-se transformar para melhor o mundo daqueles que encontram na extensão um instrumento provocador de mudanças qualitativas.

Através da extensão há mudanças na postura do professor diante dos alunos, frente ao sistema cultural, político, social, econômico, que o conduzirão a produzir saber fundado na experiência. Fundamentado nesta experiência, destaca Ghedin (2005, p. 135) que não somente baseado nas produções de especialistas ou outros campos específicos do conhecimento é que os professores transmitem saberes, mas “ele próprio se torna um especialista do fazer (teórico-prático-teórico)” .

Ao ser interrogada como relaciona a extensão a sua prática, responde: [...] *extensão me ensinou muito. [...] se o aluno não tiver um sentido claro daquilo que ele está aprendendo ele não aprende [...] Quer dizer, ele precisa entender pra quê [...] vai estudar aquilo [...],*

pra quê que ele vai ter aquela disciplina [...] Qual a importância dessa disciplina na formação dele, que conhecimentos que essa disciplina vai trazer para a prática profissional futura dele [...] E isso na sala de aula ficou meio perdido às vezes, [...] Quando você faz a extensão, e aí na extensão você tem que ajudar o aluno a ligar aquilo [...] que ele está aprendendo na sala de aula, ele tem que aplicar no trabalho que ele vai fazer de extensão. Então, você tem que constantemente está fazendo essa ponte com ele, porque ele não consegue fazer essa ponte sozinho. [...] Ele precisa dessa reflexão. Como é importante a reflexão no processo de ensino-aprendizagem.

A extensão é uma ação educativa, assim defende Freire (2006), pois o extensionista como homem, é incompleto e está em construção, portanto, é educador-educando, mas atua como educando-educador, sendo seu dever e tarefa: educar e educar-se. A entrevistada relaciona seus conhecimentos em psicologia e faz uma relação do teórico com a prática da extensão, *diria, do ponto de vista do Vigotsky, [...] ele precisaria ser estimulado na zona de desenvolvimento proximal dele, com relação à compreensão [...] da teoria, na prática, e ele só pode fazer isso se ele tiver alguém, que está mais avançado que ele, no caso o professor, [...] ou o supervisor, no caso da extensão, pra ele poder fazer essa ponte. [...] Então, na extensão, [...] aprendi que [...] a necessidade dessa relação entre a prática e a teoria, e eu acabo fazendo isso na sala de aula [...] Procurando o tempo todo relacionar a pratica com teoria.*

Fazer extensão não é persuadir a população a aceitar a propaganda realizada pelos extensionistas, esta ação não seria educativa, a educação é libertadora. Os homens na extensão precisam problematizar “sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela”. (FREIRE, 2006, p. 24).

A universidade, segundo a entrevistada *tem um compromisso social de colocar o saber dela a serviço da condição de vida da população.* Para que isto ocorra, é necessário a universidade, na representação de seus alunos e professores, sair dentre seus muros e ir à comunidade, conscientizada de que “ela não é nada melhor do que aquela população, ela tem um conhecimento que a população não tem”.

É através do diálogo que o extensionista promoverá a construção dos saberes de acordo com Freire (2006). *Procurando o tempo todo dar o referencial teórico mas apontar pra ele [...] uma forma dele fazer link, ligações, entre aquilo que eu estou dando na teoria e o que ele vai usar na prática, [...] E como isso? Na hora que você está dando uma aula expositiva, através de exemplos seus e exemplos dos alunos, [...] Pedindo pra eles falarem um pouco de*

vivências que eles tenham, porque muitos são trabalhadores, inclusive da área da educação, já dão aula [...] Ou trazendo discussões de casos pra dentro da sala de aula, ou lendo textos discutindo alguma questão, por exemplo, não necessariamente um caso, mas uma questão que está na mídia, posta pra que eles possam fazer essa ponte, e através dessa ponte, favorecer, digamos, uma aprendizagem significativa.

O conteúdo da extensão se torna estático, quando se limita a somente exercer o papel de estender. Para Freire (2006) o conhecimento deve ser substituído por outro, à medida que o homem, como sujeito e não como objeto em relação ao mundo que o rodeia através das reflexões sobre suas ações, transforma a realidade em que vive, num processo de inventar e reinventar. A realidade neste caso deve ser admirada, ou seja, “objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. [...] penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos” (FREIRE, 2006, p. 31).

A entrevistada relata que *se a gente não fizer isso, a gente não consegue ensinar, mesmo. Porque nós estamos vivendo um momento... os alunos são muito diferentes hoje. Eles são muito pragmáticos. Eles visam muito uma coisa mais imediatista. Eles têm a internet que, às vezes dá de dez a zero em você de algumas questões porque ele, quando você chega pra dar um assunto eles já foram pesquisar na internet, você não tem o tempo disponível que eles tem nem a tecnologia, internalizada pra trabalhar com isso. Então, é assim, se você pensar o professor só como alguém que passa conteúdo, eu acho que a educação à distância ela mostra que [...] é dispêndio o professor, mas essa ponte, esse link, eu acho que só nessa relação professor e aluno que dá pra fazer. E eu acho que a extensão me ajudou muito a ver isso, sabe, a fazer essa ligação, que é o que eu procuro trazer pra sala de aula.* Observa-se que o professor universitário não precisa necessariamente estar em tempo integral, em dedicação exclusiva à universidade, ou seja, voltado exclusivamente ao ensino, para se caracterizar como o bom professor. A entrevistada argumenta que o professor não precisa ter consultório, escritório, enfim, outros ambientes tradicionais, para aperfeiçoar a sua prática, através da extensão também há conhecimento da realidade que envolve a sua área, e ele pode se atualizar permanentemente.

O sujeito que não é desafiado a buscar o conhecimento mas só receber, não entra no processo de aprendizagem, não se apropria do aprendido-apreendido em situações concretas existenciais. Para Freire (2006) o homem é um ser da ação e da reflexão, ou seja da práxis.

As possibilidades cognoscitivas dos sujeitos precisam ser alimentadas no processo educacional, segundo Ghedin (2005), pois o conhecimento não se limita apenas a uma construção social. O sujeito precisa da necessidade de um vir-a-ser, perante a sociedade na

qual ele vive, só assim o cidadão se comprometerá socialmente e politicamente para construir uma sociedade que promova um bem-estar para a maioria. Para Ghedin (2005) as emoções e os sentimentos são envolvidos no processo de construção do conhecimento.

As técnicas de um extensionista não devem ser aplicadas mecanicamente, conforme Freire (2006) devem ser apropriadas à comunidade na qual atua, através de um processo adaptativo que não conduza ao desequilíbrio interno, consequências de uma invasão que de forma mecânica e não natural, deseja romper ou destruir toda cultura existente.

Na extensão, ocorre geração e produção de conhecimento, a reflexão crítica sobre as próprias experiências, sobre a própria práxis do extensionista.

A realidade precisa ser vista em sua totalidade e não parcialmente, e o extensionista contribuirá de forma dialógica para a compreensão dessa totalidade. Conforme Freire (2006) o processo terá eficácia, se o extensionista não manipular, invadir os espaços firmados na comunidade, mas agir através da comunicação em torno de um significado que é significante para todos.

O extensionista não pode ver o lugar de extensão como espaço voltado somente para transformações daqueles que vivem na comunidade, mas um espaço em que ele próprio sofrerá transformações, através do diálogo, da convivência, das trocas.

A reflexão de uma atividade avaliativa que não seja propriamente a prova, poderá contribuir para diminuir o estresse e outros fatores, trazendo contribuições para um bom desempenho no processo de peso maior que é a prova. *Eu faço uma discussão de texto em sala de aula. Aí eu não pego texto teórico, eu pego texto de experiência prática que eu fui lá pesquisar e achei interessante. Uma vez eu trouxe uma experiência que eu li num livro “Cidadania e Escola” com crianças porto-riquenhas que tinham problemas de aprendizagem e aí a professora fez todo um trabalho de reconstituição da história dessas crianças, pra melhorar a aprendizagem delas.*

Observa-se na prática da entrevistada a pesquisa. Analisar, pesquisar, refletir, são etapas importantes para todo o processo educacional. No que se refere aos textos que irão ser apresentados, eles também estão incluídos nesta ação de aprendizagem. Através da busca dos teóricos, encontra-se fundamentação para aperfeiçoar a prática docente. *Eu correlacionei esse conceito com o que vocês já tinham de conhecimento. Então eu procuro sempre fazer uma ponte. Fazer a tal da mediação, mas numa perspectiva mesmo de usar o recurso metodológico, a estratégia, digamos assim, pra facilitar a aprendizagem.*

O professor é o mediador entre o conhecimento e o aluno. Ele é a ponte que auxiliará o aluno a alcançar o conhecimento. Nesse processo será necessário, segundo a entrevistada, a

utilização de metodologias, estratégias, reflexões para facilitar o produto final que é aprendizagem. Portanto, através da relação ensino-aprendizagem se dão as mudanças cognitivas na vida dos alunos *da entrada na faculdade para o final do 1º semestre, o aluno já mudou.*

A interdisciplinaridade contribui para ampliar a compreensão de um todo, pois, não se vive focado em um aspecto único da vida, mas, convive-se com vários tipos de fenômenos que ocorrem a todo instante, reações de causa e efeito, entre elas, mecânicas, químicas, sociais, psicológicas, econômicas. O mundo é heterogêneo e a integração das ciências colabora para essa compreensão, que não pode ser fragmentada, pois o conhecimento não é fragmentado. Segundo a entrevistada, é através das reuniões que essa compreensão supracitada vai se formando no aluno. Nessas reuniões ele “discute muito as questões pedagógicas, faz projeto integrado, integra todas as disciplinas”.

É necessário a universidade afirmar a identidade do extensionista, pois segundo a entrevistada “a gente nunca teve essa visão na universidade, de que eu estou em campo então eu sou extensionista”. Quando a universidade não faz esse papel, os professores extensionistas não se sentem em extensão.

Para a entrevistada, o extensionista tem o seu objeto de estudo, trabalho que está localizado, naquilo que ela chama de “campo”, mas os aspectos burocráticos, políticos dentro da universidade, atrapalham a ação do extensionista, que muitas vezes passa mais tempo em sala de aula, do que propriamente no “campo”. *Essa função de extensionista está muito ligada a essas pessoas que vão ao campo, tá mais ligado a essa coisa do campo, não ao campo rural só, mas ao campo, tá lá no campo. Só que a gente não tava só no campo. A gente tá no campo, a gente tá na sala de aula, a gente tá orientando aluno aqui [...] se eu pensar eu fico mais no tempo na universidade do que no campo.*

A função de extensionista segundo a entrevistada *me ensina muito, ela me abre muito a visão.* A extensão mostra para o aluno o sentido para o conhecimento, portanto, *o aluno não vai internalizar aquele conhecimento,* a extensão tem essa característica em questão *de ser problematizadora.*

A extensão proporciona ampliar a visão, pois é a teoria na prática. Como declara a entrevistada, é fazer sentido para o conhecimento teórico.

Em análise, esse tópico observará as contribuições da extensão e sua influência na pesquisa, e como o sujeito da pesquisa faz a relação pesquisa-extensão.

Há aspectos diferenciados entre extensão e pesquisa. Segundo a entrevistada, a pesquisa é sistemática e tem suas metodologias para se realizar e ser aceita, ao contrário da

extensão, cujos fenômenos não são precisos, mas a pesquisa realizada na extensão cujos aspectos envolvem seres humanos, se torna difícil, por causa dos fenômenos imprecisos que envolvem as ações humanas. Conforme a entrevistada, através da extensão, tanto o aluno como o professor têm contato com a população *na aplicação dos teóricos, dos conhecimentos, neste momento está fazendo pesquisa, não de forma sistematizada, organizada, planejada, pois a extensão não dá conta de cumprir.*

O professor precisa estar em pesquisa, refletindo sobre os teóricos e somando-os à prática, ou seja, relacionando a pesquisa com a extensão, pois segundo a entrevistada *A pesquisa se faz o tempo todo, mas precisa de um aprofundamento teórico sobre esta prática (extensão-pesquisa).*

Não é fácil realizar ações na extensão sem a interferência burocrática, pois ela está presente em muitas ações, prejudicando a pesquisa. Para a entrevistada *há questões éticas, burocráticas, por exemplo, que interferem deixando a relação extensão-pesquisa bastante complexa.*

A extensão, com certeza, amplia os horizontes do conhecimento do professor. Os alunos participantes da pesquisa também tem os seus horizontes ampliados, e muitos se sentem instigados a escolher temas de pesquisas voltados para questionamentos levantados enquanto faziam a extensão, com a finalidade de encontrar respostas através da pesquisa, e retornar à comunidade, com propostas que a venham beneficiar. Para a entrevistada, a extensão *favorece um olhar mais ampliado pro professor, até pra impulsionar, instigar os alunos para desenvolverem temas de pesquisa que possam ter um retorno pra comunidade. O aluno pode aproveitar aquele conhecimento que ele teve na prática pra teorizar e pra criar, pra produzir TCC. A gente tem estimulado muito os alunos a fazerem TCCs ligados à extensão, ao conhecimento que eles adquirem na extensão, pra eles também reflitam teoricamente sobre isso.*

Ficar no plano das discussões teóricas não produz o efeito da aprendizagem necessário. É imprescindível conforme a entrevistada *Não ficar discutindo tema muito só teórico.* Conduzir as discussões enquanto se está na prática, desperta o desejo de aprender, facilitando o ensino-aprendizagem.

Quantos professores estão distanciados dos teóricos, permanecendo só no plano de ensino, e sobrevivendo de leituras feitas no passado. Para a entrevistada existe *muito material teórico pra refletir.* Há novas reflexões que proporcionam novas perspectivas.

Para Demo (2000) os limites da aprendizagem autêntica devem ser constantemente desconstruídos e reconstruídos, pois não há uma aprendizagem perfeitamente correta e

inalterável. Em busca da estabilidade, destaca Souza (2001, p. 199) que “se o ensino é o coração, a pesquisa é o cérebro do ensino superior, especialmente da universidade”.

Como menciona Souza (2001) o saber deve ser conquistado através de um caminho privilegiado que é a pesquisa. A universidade deverá ter esse compromisso de ir a busca de novos conhecimentos, novos saberes. Com isso o poder criativo deverá permear a instituição, ou seja, ela deve investir em: invenções, que gerarão novos produtos, ideias, que antes inexistiam e agora beneficiarão a sociedade, através das inovações, que transformam e adaptam os saberes que já existiam às novas necessidades humanas e sociais. “Ambas, tanto a invenção como a inovação, são resultantes diretos da atividade de pesquisa”. (SOUZA, 2001, p. 152).

Conforme a entrevistada a extensão é um lugar para se fazer pesquisa, apesar de diferenciar que os aspectos que compõem a extensão não são os mesmos da pesquisa: *a pesquisa acadêmica ela implica numa sistematização, numa organização, num planejamento, que nem sempre a extensão dá conta de cumprir. É até interessante, que nós estamos discutindo isso no NECOM, neste momento. A questão da transformação de muitos projetos de extensão em projetos de pesquisa, e aí vem umas questões assim, o projeto de pesquisa, principalmente pesquisa com os seres humanos, dentro aí das novas legislações, da resolução do conselho nacional de saúde, qualquer pesquisa com ser humano precisa da autorização, do termo de consentimento livre esclarecido, do pesquisado, [...] por exemplo, [...] precisa passar pelo comitê de ética, dos locais. Pra você fazer dentro de uma coisa mais acadêmica, não é tão complicado, agora quando você vai pra prática, por exemplo, pra passar no comitê de ética eu tenho que ter o questionário que eu vou apresentar pra pessoa que eu vou trabalhar, que eu vou pesquisar. Dentro dos trabalhos, por exemplo, existe o atendimento psicológico. Como é que eu posso colocar tudo que eu vou perguntar pra pessoa se eu vou ter que deixar a pessoa pra falar dela, entendeu? Eu não sei qual o problema que vai aparecer, então eu não tenho... eu até posso fazer uma pesquisa qualitativa e aí abranger mais coisas, perguntas muito abertas, mas mesmo assim, é difícil, qual o meu objetivo, como pesquisadora? Na verdade eu não estou fazendo pesquisa, eu estou fazendo atendimento, e aí se eu estou fazendo atendimento, meu foco é outro. E se o meu foco é outro, como é que eu vou engessar esse foco dentro de uma pesquisa? Como é que eu vou pegar uma pessoa, por exemplo, na educação? eu vou lá fazer um trabalho de extensão numa escola. Eu vou ter que pegar um termo, assinar todas as crianças, que não são as crianças, são os responsáveis por elas, vão ter que assinar o termo de conhecimento livre e esclarecido, pra que eu possa fazer uma análise, de uma situação que se desenvolve dentro da sala de aula, por exemplo, numa*

relação professor e aluno? Muito complicado. É muito complicada essa situação! Então essa relação entre a extensão e a pesquisa, eu acho que a gente merece um aprofundamento grande. As questões de ordem burocráticas atrapalham o processo da pesquisa, de somá-la aos aspectos da extensão, que seria mais livre, sem metodologias, sistematizações, enfim, tudo aquilo que a ciência tem por validade, para fundamentar a pesquisa. E aí a gente quer estudar com mais profundidade como é que se dá isso. Porque também não adianta só eu ter esse conhecimento do senso comum de que a escola sai. Mas sai por quê? Por ex. como é que a escola aplica o que tá na LDB de que as meninas têm direito de fazer exercício domiciliar? As estudantes universitárias têm. As meninas do ensino fundamental II têm?... porque ela tem 14 anos... ela tem 13 anos e engravidou... tá? Aí eu vou fazer essa pesquisa com uma menina que tem 13 anos, vou pedir autorização pro pai dela... pra mãe dela, ou o responsável... só que de repente ela não tem responsável, não tem pai e mãe, ela tem o marido, porque ela saiu de casa... tem uma situação assim: a menina saiu do nordeste veio embora pra cá, a família dela ficou no nordeste... aí ela mora aqui,? Ela agora... engravidou... ela namorou um cara... engravidou, já tá morando com o cara, ela não é casada legalmente com o cara. Se ela não é casada legalmente, ele não pode assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Quem vai assinar o termo de conhecimento livre e esclarecido? Não tem ninguém pra assinar, então eu tiro o sujeito, que pra mim era um sujeito importante, que pro meu trabalho era importante, porque ele não se enquadra no padrão do... das normas de pesquisas éticas... normas éticas de pesquisa com seres humanos. Eu não to questionando as normas éticas... eu acho que tem que ter. A gente ver o que acontece na África, por exemplo, com relação a experimentos com medicação, em cima de seres humanos, sem a devida autorização, os caras são obrigados pra ter atendimento de saúde, de tomar um determinado remédio de uma indústria farmacêutica em fase de teste... a gente ver o que acontece por aí... mas são situações delicadas... como é que eu vou estudar essas situações, se eu vou estudar a evasão escolar da menina. Mas a mãe não quer assinar o termo de consentimento, mas eu preciso estudar o fenômeno, como é que eu vou fazer com isso... então... essas questões eu acho que tornam a relação entre a extensão e a pesquisa complexa. Muito mais até do que eu imaginava quando eu comecei a tentar fazer essa ponte, pra mim era uma questão até simples, só que eu to vendo que não é...

As universidades têm como missão produzir conhecimentos, ou seja, transformar os saberes existentes em novos saberes, ou seja, segundo Souza (2001), em ações de inovação, invenção, gerando serviços, ideias, resultantes das atividades de pesquisa, que beneficiarão a sociedade.

Os alunos chegam à Universidade cheios do senso comum, ou seja, eles trazem consigo os seus saberes, mas não compreendem a importância da extensão em sua formação. Segundo a entrevistada *eles não tem essa visão, e eu acho que a extensão dá, e se você abre pra refletir teoricamente, ele vai ter que conhecer, vai ter que ler, internaliza mais o conhecimento, favorece mais.* É na extensão que os alunos desenvolvem academicamente, a cientificidade, a extensão impulsiona para reflexões teóricas, instigando a conhecê-las, interpretá-las, desenvolvendo o conhecimento e internalizando-o.

Segundo Souza (2001) o ensino e a pesquisa devem andar juntos numa universidade. Portanto, o professor universitário deverá dominar sua área de conhecimento e cientificidade, estar contextualizado em relação às culturas, questões sociais, políticas e econômicas, utilizando em sala de aula recursos didáticos-pedagógicos, e da tecnologia educacional em vigor, desenvolvendo interdisciplinaridade e aplicando e relacionando a teoria à prática: atitudes que desenvolverão competências nos alunos em referência ao convívio social positivo e mais adequação ao campo profissional.

Para a entrevistada, a pesquisa é feita a todo instante, *porque eu estou conhecendo a realidade. Mas, eu estou numa postura na extensão de intervenção, porque eu estou indo lá e estou intervindo; a postura da pesquisa é diferente, mesmo a pesquisa-ação ela é diferente de uma intervenção. Então, são questões que assim, quando eu pego a pesquisa isolada - a pesquisa acadêmica, eu estou dizendo, que é uma pesquisa mais rigorosa, [...] que tem um patamar de cientificidade, que quando eu pego isso da pesquisa, esse rigor todo e vou aplicar na extensão eu preciso [...] compatibilizar essas questões? Como é que eu vou compatibilizar [...] o atendimento psicológico nunca vai ser pesquisa? Sim, mas... E a epidemiologia, como é que fica... Eu quero, por exemplo, numa determinada comunidade, levantar quais são as principais situações problemáticas dentro duma escola... relação professor e aluno... tudo isso eu vou ter que enquadrar dentro dessa questão aí da pesquisa com ser humano? Segundo a área da saúde tudo, segundo a área social isso é muito complicado, segundo a área da educação... São parâmetros diferentes. É complicado. Eu acho que é uma discussão que ta se iniciando, e que eu acho que vai ter que ter um aprofundamento muito grande porque às vezes a gente não tem nem dimensão disso. Quando a gente começa a pensar na extensão como pesquisa que é o que a gente ta querendo fazer, cada vez mais, é que a gente começa a se defrontar com essas situações que a gente não imagina. E se não você fica obrigado... por exemplo, nós estamos fazendo uma pesquisa lá no NECOM que é uma pesquisa sobre a gravidez na adolescência. O nosso objetivo é levantar o perfil e as necessidades das adolescentes grávidas nas comunidades que o NECOM atua. Tem vários projetos de*

iniciação científica ligados a essa pesquisa e... com vários olhares,, então por exemplo, um olhar é “a influência da gravidez precoce na evasão escolar” porque as meninas engravidam e ou elas saem da escola ou a escola se encarrega. Através da extensão obtém-se objetos para estudo, com intuito de serem utilizados na pesquisa.

Para ser orientador de pesquisa é importante estar em constante atualização, pois novas ideias, reflexões surgem e o professor precisa estar concatenado, para que os alunos não venham com teóricos modernos que para o professor sejam desconhecidos. Segundo a entrevistada *se você não se atualiza, como pode orientar pesquisa?*

Para Luckesi *et. al.* (1998) a teoria e a prática são inseparáveis, não havendo a existência de ambas, se caso separarem-nas. Através da prática origina-se a teoria, esta por sua vez, volta para a prática, iluminando o seu caminho, que por sua vez, retorna reformulando, aperfeiçoando, confirmando os teóricos. Esse processo deve ser ininterrupto.

A pesquisa tem um importante papel no saber docente, mas conforme Charlot (2005, p. 91) não tem a função de ditar as ações do professor. O seu papel é “forjar instrumentos, ferramentas, para melhor entender o que está acontecendo na sala de aula; é criar inteligibilidade para melhor entender o que está acontecendo ali”. Portanto, o saber pesquisado deverá ser articulado com a prática docente, devendo as teorias ser interiorizadas e avaliadas, partindo de sua ação, na experiência que o professor adquire no seu cotidiano.

3.3 Associação entre ensino, pesquisa e extensão: possibilidades e limites

A prática docente se qualifica quando o professor trabalha de forma indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão.

A educação superior, através da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão pode gerar segundo Mazzilli (1995) um processo novo de produção e socialização do conhecimento, numa dialética entre os três pilares da universidade brasileira. A universidade tem o papel social de gerar e transmitir saberes, não tendo como se neutralizar cientificamente, nem academicamente em relação ao seu papel político na sociedade. *Trazendo para sala de aula do estudante universitário a realidade, e levando para o estágio aquela realidade que o estudante vive que são as concepções teóricas, as estratégias metodológicas, estou falando da minha disciplina - psicologia da educação, mas todas as demais disciplinas, também fornecem elementos pro aluno levar pra prática. Por isso é que ela tem que ser um*

trabalho acompanhado, supervisionado. Eu brinco com os alunos: o que é supervisão? Quem é o supervisor? É o cara que tem uma visão super? Não! É uma pessoa que vai, a partir do que ele traz. Fazer uma reflexão, de todo conhecimento que ela tem, então ela tem uma supervisão, não pra fiscalizar... nem pra... Pra dizer que ele é o melhor... mas é pra ele possibilitar o aluno, reflexões a partir de concepções mais avançadas que ele tem do conhecimento teórico que ele tem. E os efeitos na prática docente universitária, é porque realmente a extensão, o estágio, ele obriga a gente a refletir, a mudar, a se aperfeiçoar, a melhorar, os nossos conceitos, e que às vezes você dá um determinado conteúdo e o aluno traz coisas pra você, que você não tinha pensado naquele... naquele olhar... daquele jeito, naquele olhar, e o que o aluno traz te obriga a pensar sobre isso. A rever a trazer experiências novas pra ele. eu costumo dizer muito pros alunos que eu acho... a internet é muito interessante, você tem que saber usar a internet, então você precisa orientar o aluno, como é que ele vai usar esses recursos, não adianta você ficar brigando com o recurso. Não vou brigar com a internet... se eu brigar com a internet, quem vai perder sou eu.. lógico... Mas como é que um aluno pode utilizar a internet de uma forma .. melhor pra ajudá-lo na extensão... pra ajudá-lo no conhecimento. Agora.. se eu ficar fechada dentro da sala de aula, sem ter essa.. esse... contato com a extensão eu não vejo essas coisas. Eu posso até ter um conhecimento, eu sou doutora num determinado assunto. Só que eu to longe da realidade, então eu fico lá dando aquele meu conhecimento. Eu passo o mesmo conteúdo teórico. Agora o que eu vou usar pra passar esse conteúdo teórico vai depender de uma série de fatores. Agora, se eu não estou próxima a isso, às demandas da realidade que a prática docente trás. Como é que eu vou fazer isso? E o NECOM me ajuda muito nisso, porque no NECOM, eu não falei isso, mas eu acho que isso é muito importante, eu não sou supervisora de psicologia, eu sou orientadora de campo, de uma comunidade, então, na verdade, eu oriento trabalho de alunos de vários cursos. Eu oriento trabalhos de alunos de fisioterapia, psicologia, enfermagem, farmácia, direito, pedagogia, serviço social, eu não sou supervisora específica deles, cada um tem o seu supervisor. O que é que eu faço? Eu ajudo os alunos a integrar o trabalho numa perspectiva interdisciplinar, e ajudo a relacionar o conhecimento deles com a realidade que eles vão atuar na sua área, por isso eu tenho que estar na área, e estando na área eu to vendo o que tá acontecendo. Eu estou vendo que não adianta eu chegar... eu vou discutir uma determinada estratégia pedagógica com o aluno só que... onde os meninos moram... a realidade que eles vivem lá... o contato com a miséria, o contato com a violência, a violência das famílias... Eu vou trabalhar a violência das famílias num patamar teórico... Eu não sei por que aconteceu aquela violência... Às vezes a violência tem um

significado de proteção pra aquele pai, eu não sei, eu preciso conhecer. Agora se eu não tenho contato com a realidade eu vou continuar achando que violência é aquilo, que a LDB tem que ser aplicada daquele jeito, e que a escola não ta aplicando, que aquele diretor é péssimo, porque ele não aplica. Mas e a realidade dele? Pra ele conseguir dar aula ele teve que conversar com os traficantes. E aí? Isso aí ta escrito em algum lugar? E como é que eu sei? Porque eu estou lá na realidade. A extensão me ajuda nisso. Então eu acho que a extensão ela traz uma dimensão pra prática docente que é muito rica, e, assim, o que os alunos falam, lógico que a gente tem que tirar as “puxação de saco” deles... mas o que eles falam é que eles conseguem aprendem quando o professor faz essa ponte com eles. Porque senão eles tão chegando ao final do curso, mas eles não conseguiram fazer a ponte entre a teoria e a prática.

Para Pimenta e Anastasiou (2005) a universidade deverá apoiar com suas ciências e técnicas todo desenvolver econômico, social e cultural. Segundo Mazzilli (1996) a universidade tem um papel fundamental na colaboração de construir uma sociedade mais igualitária. E através da docência universitária a universidade proporcionará a mediação entre o conhecimento e os alunos. Conhecimento que deverá ser confrontado e conquistado, enquanto, o aluno como sujeito se constrói.

Este processo de ensino-aprendizagem se dará de forma indissociável entre o ensino, pesquisa e extensão, mas, dentre os pilares em que se fundamenta a universidade, a extensão para Mazzilli (2005) se encontra à margem em relação às funções de pesquisa e ensino, não pode abstrair a indissociabilidade que deverá ser trabalhada em sua totalidade, qualificando o trabalho acadêmico.

Não é simples a ação de trabalhar de forma indissociável as três funções da universidade, pois a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, não ocorrerá por vontade acadêmica, mas no processo de construção, em condições concretas, como, financiamento, reformas estruturais, projetos coletivos, corpo docente capacitado, sempre referenciando a população brasileira e suas necessidades.

A indissociabilidade é importante numa universidade, pois pode promover a distribuição de bases culturais, a democratização do conhecimento, projetos que diminuam a desigualdade social, ou seja, a indissociabilidade pode colaborar na concretização dos interesses da sociedade. Segundo a entrevistada, os projetos de extensão *já estão em desenvolvimento, e cada aluno enquadra o seu desejo com as necessidades da comunidade. A gente passa o relatório do ano anterior pra eles darem uma lida, entenderem quais são os projetos. Faz um trabalho no sentido de mostrar que todas atividades e projetos do NECOM*

são interdisciplinares.[...] O aluno elabora um plano de trabalho e a partir desse plano, ele começa a execução da atividade prática, da extensão, e essa avaliação vai se dando no cotidiano através das orientações de campo, das supervisões, e ao final do ano - porque o trabalho de extensão não é semestral, ele é anual. A gente faz uma avaliação de todos os projetos. Primeiro de cada comunidade, depois de todas as comunidades, os avanços, as dificuldades, os desafios.

Quando os alunos chegam à extensão já têm projetos em desenvolvimento, outros por se inicializar e outros para serem construídos, mas de imediato os alunos deverão enquadrar os seus desejos aos desejos da comunidade. A integração dos alunos aos projetos da extensão é importante para a construção dos seus saberes e o extensionista tem importante papel nessa integração, e é interessante que o órgão de extensão da universidade em estudo mostra ao aluno que não dá para trabalhar de forma fragmentada, mas que o saber é um conjunto de conhecimentos, e que a compartimentalização do conhecimento produz também o saber compartimentalizado, e conforme a entrevistada afirma que mesmo com os esforços em aplicar esse conhecimento *o ensino continua sendo compartimentalizado e fragmentado*. A extensão deveria integrar ao ensino, mas não é assim na realidade. Segundo a entrevistada *Não existe uma integração na graduação*, em relação à universidade em estudo.

Segundo Tavares (2010) a extensão é o norteador de uma universidade comprometida com formação de uma cidadania crítica e ativa, em busca dos interesses, do bem-estar da maioria.

Havendo interesse pelas partes (universidade/sociedade), é necessário o relacionamento com a sociedade, Segundo Tavares (2010) através de negociações e acordos, veiculados de forma democrática, dentro de um projeto político global. O objetivo será a qualificação da população, através da acessibilidade do conhecimento, do saber elaborado pela universidade e não restrito a uma elite econômica e cultural.

A população deve participar plenamente e ativamente dos seus direitos, ou seja, nas questões políticas, sociais, econômicas, civis. Só assim promoverá a construção da cidadania.

Em contato com a sociedade através da extensão, segundo Tavares (2010) a universidade encontra respostas para o seu papel dentro dela, ou seja, deverá ter as características da sociedade na qual ela está inserida, e os problemas sociais deverão estar permeados em todos os seus setores, como, laboratórios, salas de aulas, e atividades fora dos seus muros.

A análise da ação dos projetos na extensão é importante nos aspectos de reflexão sobre o que está dando certo, e o que está seguindo em direção oposta, ou em outra direção, que não

foi descrita no projeto, e esta ação se fará em conjunto, professor e alunos extensionistas. Segundo a entrevistada, os projetos deverão ser acompanhados com os relatórios e *no relatório do projeto coloca todos os alunos que participaram, e aí eles fazem sugestões em cima das críticas, das dificuldades que eles apresentam.*

A universidade comprometida com a sociedade, conforme Tavares (2010) deverá viabilizar espaços democráticos de discussões, através dos quais há liberdade para o exercício pleno da cidadania, superando a marginalização e a exclusão de uma boa parte da população brasileira que se encontra alheia de seus direitos como cidadão.

A extensão na área da educação tem aspectos facilitadores, e isto se deve quantidade de escolas e outras instituições que estão ligados à educação. Conforme a entrevistada *Na pedagogia uma boa parte dos projetos, eles são ligados à área da educação, então, eles fazem trabalho na escola. A extensão possibilita o aluno universitário, estudante de Pedagogia, a trazer para sala de aula, as questões que são postas pela realidade escolar.*

No curso de Pedagogia, *tem um outro diferencial: existe uma disciplina no 1º semestre, no 1º ano do curso de pedagogia, que se chama “trabalho comunitário”. Essa disciplina tem uma carga presencial, que é o professor dando aula, e tem uma carga de horas que o aluno tem que fazer na comunidade, com observação [...] não é um estágio ainda, mas já é um trabalho na comunidade.* Essa disciplina faz o elo entre o ensino e a extensão, mas é a única disciplina que diretamente possui essas características.

Conforme Tavares (1997) a maioria das Instituições de Ensino Superior exerce a prestação de serviços como função de extensão, mas estão acontecendo transformações no interior das universidades, ou seja, transformações culturais, uma hegemonia não efetiva e organizada de forma homogênea e efetiva. A consolidação está acontecendo através de árduo trabalho articulado, organizado, em construção entre alianças, e uma das alianças, é a relação professor-aluno, pois, é nesta relação que se fará a construção dos saberes que serão acrescentados tanto para o aluno como para o professor. Nem o professor e nem o aluno solitariamente conseguirão atuar com êxito numa extensão, mas juntos, conforme o entrevistado afirma *Então eu acho que a extensão ela traz uma dimensão pra prática docente que é muito rica, e, assim, o que os alunos falam [...] mas o que eles falam é que eles conseguem aprender quando o professor faz essa ponte com eles. Porque senão eles estão chegando ao final do curso, mas eles não conseguiram fazer a ponte entre a teoria e a prática.*

A extensão traz aspectos positivos, segundo a entrevistada *tem um saldo positivo, tem a bolsa [...] estimula muito os alunos para escreverem [...] tem publicações em NECOM [...],*

tem artigos dos alunos, [...] artigos nossos, [...] hoje eles tem apresentado trabalhos em congressos.

No contexto, a extensão possibilita a relação direta com a comunidade que segundo a entrevistada *é sempre uma relação carregada de tensão. Uma questão que a gente sempre frisa pro aluno é que ele não está indo lá buscar nada e nem levar nada pra ajudar, ele vai fazer o trabalho de parceria. Ele tem um conhecimento [...] não vai pra dar conhecimento, ele vai estabelecer um compromisso social da universidade.* Esse compromisso social da universidade está estabelecido no papel da extensão que é estender o conhecimento adquirido e desenvolvido através da pesquisa e transmitir à comunidade, *a universidade ela tem um compromisso social de colocar o saber dela a serviço da condição de vida da população, então ele está indo lá, ele não é nada melhor do que aquela população, ele tem um conhecimento que a população não tem.*

O professor extensionista deve trabalhar como aluno antes dele ir à comunidade e fazer extensão, *tem limite de tempo e ele tá indo com essa visão, a gente trabalha essa visão com ele antes dele ir. É lógico que não é uma coisa simples e que todo mundo vai ter, mas é nesse contato que a gente faz na comunidade, faz reunião, com a população, ou orientador de campo, e aí ele começa a ver, como que é diferente a relação.*

O extensionista deve integrar-se à comunidade *você está indo como um integrante... naquele momento você é um integrante daquela comunidade, com um conhecimento que você vai trocar e a comunidade tem um conhecimento que você precisa aprender a ver... Porque às vezes ele vai com a visão de que... ‘a comunidade tem nada... é ele que vai dar’... então eles começam, aí quer fazer campanha do agasalho[...] Tudo bem... não é que agente proíbe de levar, mas vamos analisar qual o sentido de levar. É isso que a gente procura trabalhar, com eles, qual é esse sentido? Porque que você está levando? Será que tem algum lugar lá que tem... que você possa levar e dar... não é você que vai dar, vamos participar então... tem alguma campanha na comunidade, como é que agente pode ajudar essa campanha? O que é que eu posso fazer para melhorar o patamar de vida da população, e não... eu boazinha vou lá pra fazer um favor, Então.. ir clareando que isso é um compromisso social da universidade.* Importante esclarecimento é que o papel da universidade é contribuir para melhorias de vida da comunidade e não solucionar todos os problemas da comunidade, exercendo papéis que não conferem a Universidade.

Para a entrevistada o aluno de Pedagogia *me trouxe muitos desafios, me traz sempre. Porque, como ele tem uma característica diferente, porque, muitos trabalham já na área da pedagogia: são assistentes, estagiários. Mas trabalham na área. [...] Aí assim, os desafios*

que eles me trazem é a visão [...] que o pedagogo tem da educação, da escola e das crianças. Porque [...] eu acho que muitas vezes o estudante de pedagogia [...] tem uma visão, muito [...] pautada. Primeiro ele vai pra faculdade com uma visão pautada na realidade dele, aí quando ele chega lá ele vê a teoria, aí ele fala assim: ‘há mas, isso daí que você tá falando é só teoria, isso aqui na prática não acontece isso. Então ele faz uma cisão. É o que eu tenho percebido [...] nessa cisão ele fica com duas visões estanques. Uma visão daquela prática que ele viu, que tem um monte de coisa que não dá certo [...] então fica a teoria como algo etéreo e a prática como nunca vou conseguir aplicar aquilo, que eu estou aprendendo naquela prática. Então esse foi o meu grande desafio, quando eu cheguei na pedagogia.

A entrevistada relata a sua metodologia em sala de aula Como é que eu vou, quebrar essa cisão? E aí, na minha disciplina, ela é uma disciplina eminentemente teórica, porque eu tenho que dar conceitos, complicados, pros alunos,. E aí o que eu procuro fazer [...] trazer questões dele. E aí, o que é que vocês acham disso que eu tô colocando, aqui? [...] então eu procuro trazer muito dentro, da minha metodologia... trazer pra minha sala de aula a prática de sala de aula delas, [...] Eu falo coisas teóricas, ele diz assim “ah, isso aí... isso aí é porque ela não tá dando aula” “dá aula aqui na universidade”; mostro pra eles que é na universidade, você é tão professor e tem dificuldades como na sala de aula, às vezes eu mostro pra eles “ó, tá vendo, vocês só conseguiram entender esse conceito por quê? Porque eu correlacionei esse conceito com o que vocês já tinham de conhecimento, se vocês não fizerem isso com os alunos...”. Então eu procuro sempre fazer uma ponte. Fazer a tal da mediação mesmo, mas numa perspectiva mesmo de usar o recurso metodológico, a estratégia, digamos assim, pra facilitar a aprendizagem.

O curso de Pedagogia na Universidade em estudo é um curso que segundo a entrevistada os alunos desde o início, com o trabalho comunitário eles vão pra prática, eles fazem uma ponte, sabe? Tem muito aluno que vai fazer estágio no Liceu Santista, que também é ligado à universidade, eu acho que tem um... e tem um bom acompanhamento, [...] A integração interdisciplinar é importante, segundo a entrevistada, no processo de ensino-aprendizagem a gente tem muitas reuniões, discute muito as questões pedagógicas, faz projeto integrado, e no curso de Pedagogia a entrevistada observou a integração [...] o único que conseguiu fazer isso de uma forma integrada é o da pedagogia, os outros não conseguiram, embora tentassem.

Segundo a entrevistada o processo de planejamento, execução e avaliação da extensão no trabalho docente é complexo quando eu estou lá orientando, fazendo orientação de campo, no trabalho de extensão, eu também sou docente. Porque, veja bem, embora o

trabalho seja o compromisso social da universidade, o foco é a formação do aluno. Eu posso enquanto pessoa comprometida ir lá, ajudar, trabalhar na comunidade, mas o meu foco, naquele momento, é formar o aluno pra isso, então eu sou, tenho uma visão docente. Quando o aluno chega na extensão ele está chegando mas a extensão não está começando naquele momento. [...] Então, quando ele chega, ele já chega em trabalhos, em projetos que tão acontecendo. [...] Mas a gente tem que colocar pra ele que já existem projetos em desenvolvimento, então ele vai procurar enquadrar o desejo, compatibilizar o desejo dele com as necessidades da comunidade senão cada ano começa um projeto novo que depois fica sem continuidade, e aí pra isso, sempre quando eles chegam na extensão, a gente passa o relatório do ano anterior pra eles darem uma lida, entenderem quais são os projetos. Faz um trabalho no sentido de mostrar que todas atividades e projetos do NECOM são interdisciplinares. Então não tem projeto da pedagogia, projeto da psicologia, projeto do serviço social, tem projetos, e os diferentes cursos vão se integrando a esses projetos,

Em relação ao aluno de pedagogia ele deverá integrar-se, questionando dentro da extensão: então qual é o papel da pedagogia no projeto “Educação para a cidadania”? Qual o papel da pedagogia no projeto “Educação para a saúde?”. A entrevistada esclarece que esta integração na extensão não é fácil, pois como integrar as diferentes áreas na extensão se no ensino continua compartimentalizada. Então os cursos vão sendo trabalhados porque isso é uma questão muito complicada, porque o ensino ele continua sendo também um ensino compartimentalizado e fragmentado. Então curso de psicologia estuda psicologia, o curso de pedagogia estuda pedagogia, o curso de serviço social estuda serviço social... Não existe uma integração na graduação, o que é algo que a gente tem procurado trabalhar também, então eu acho também que a extensão é muito rica porque ela oportuniza isso pro aluno, essa troca interdisciplinar. Então ele vai ler o relatório, ele vai ler alguns textos sobre a questão interdisciplinar. Ao final do ano a gente faz uma avaliação de todos os projetos. Primeiro de cada comunidade, depois de todas as comunidades, [...] os avanços, as dificuldades, os desafios [...] cada projeto tem o seu relatório, então para a extensão ele entregam relatórios dos projetos. No relatório do projeto coloca todos os alunos que participaram, e aí eles fazem sugestões em cima das críticas, das dificuldades que eles apresentam. Porque a gente também trabalha muito com o aluno essa questão, não adianta só fazer crítica, tem que fazer crítica e proposição [...] como é que eu posso mudar isso? O que você pode fazer pra mudar isso? [...] Vamos pensar, vamos refletir.

A entrevistada, ao se referir à Pedagogia, relata que uma boa parte dos projetos ele são ligados a área da educação mesmo, então eles fazem trabalho na escola, a expectativa da

escola é que os alunos de pedagogia chegue pra resolver os problemas dos alunos que estão com baixo rendimento escolar e os que tem problema de comportamento que a psicologia resolva, então a pedagogia vai resolver o problema do cognitivo e a psicologia vai resolver o problema.... comportamental e que o serviço social de repente os problemas sociais. E aí a gente tem também que... e quando o aluno chega ele também acha que... pô legal, eu vou resolver os problemas dos alunos que têm com dificuldade de aprendizagem, então às vezes ele forma um grupo, aí ele começa a se defrontar com as dificuldades. Que ele forma um grupo mas, não adianta o grupo dele, porque o problema é mais fundo. Então isso tudo vai sendo trabalhado no decorrer do processo do estágio mesmo, e eles entram... e é muito importante isso porque, por exemplo, hoje a gente tem uma política nacional de assistência social, definida pelo SUAS, que é o serviço único de assistência social, onde dentro da equipe interdisciplinar tem pedagogo... que é uma área que... classicamente tem psicólogo e assistente social, tá tem pedagogo... hoje a prefeitura de praia grande tem um projeto de pedagogia comunitária, pedagogos estão fazendo isso, a gente tem em algumas áreas da saúde...eu preciso do pedagogo...porque o profissional das outras áreas, ele não tem a... as estratégias de metodologia e didática, então o pedagogo traz um outro elemento que vai contribuir pra que se consiga fazer projetos de educação da população e como não dá pra você fazer projeto dentro dessa perspectiva de mudança se também não for pela educação, porque também nosso princípio é o seguinte... eu não vou lá pra atender adolescente grávida...esse não é o papel da universidade, é o papel da política de saúde tá. Eu vou sim, pra fazer um trabalho de conscientização, pra fazer um trabalho de educação...mas fazer atendimento! Porque se deixar os caras querem que nós professores fiquemos lá no posto de saúde atendendo adolescentes... todos os problemas...e a gente trabalha... E tem muito estágio que assim, por exemplo estágio de medicina é assim, o aluno vai e ele que atende, com o preceptor chamado preceptor....teoricamente...mas aí a universidade paga o professor pra está lá.

Foi perguntado à entrevistada se a participação do professor universitário na extensão qualifica o trabalho docente: valoriza o papel do professor, porque o professor é muito desvalorizados hoje, pela sociedade. E assim, quando você vai na comunidade, quando você atua quando os alunos conseguem fazer o trabalho, os alunos de pedagogia e os demais cursos ele saem mais valorizados de lá sabe, da comunidade porque eles percebem, e não é só na comunidade. Eu estou falando muito da comunidade, mas assim, a gente vê a mudança do aluno, que faz estágio mesmo, o estágio de didática, ele muda porque ele começa a ter uma outra dimensão do papel dele.

Segundo a entrevistada a educação básica rouba do aluno o direito de perguntar, de falar, de interagir. Quando chega na faculdade você fala assim pro aluno: “você tem que falar, você tem que participar, tem que discutir...você não tem ideia?”. Ah, eles têm ideia...mas fica assim... o primeiro pensamento dele é “se eu discordar dela?”. Inclusive eu falo pros alunos em sala de aula, “por favor, quem tiver discordando de mim pode falar”. Porque se ele está discordando ele vai me fazer pensar, “porque que eu tenho que ta certa?”. Mas isso demora, porque ele vai pra ali, ele já chega pra receber, a gente tem teoria mas continua com a abordagem tradicional de ensino, ali o aluno é receptor. A educação bancaria é ainda uma coisa muito forte, então gente, quer dizer, eu acho quando você começa a mudar isso, você vai pra extensão, você vê o aluno de outro jeito, eu não posso ver o aluno como um depositário na extensão, porque quem vai tá trabalhando é ele, quem vai tá na comunidade é ele. Eu tenho que ver o aluno como alguém...como o protagonista...eu acho que é por isso também que eu fui fazer minha tese de doutorado nessa questão do protagonista, ele tem que ser o protagonista e pra ser o protagonista ele tem que vencer essas dificuldades iniciais dele. Porque ele vai lá e fala, “ai, eu posso fazer isso?” “Você vai fazer isso pra que? A pergunta não é essa, seu posso não posso fazer. A pergunta é porque eu vou fazer isso? Pra que eu vou fazer isso e como eu vou fazer isso. Agora se eu posso, é a sua análise que vai discutir.” E ai você pega uns problemas que tem haver com o aluno, problemas que já são bem dele e ai ele traz essa problematização da comunidade. [...]

É um desafio para a universidade atual, a compreensão do protagonismo do aluno, em referência à sua aprendizagem, mas para a entrevistada, o professor deverá respeitar o tempo do aluno, não adianta antecipar os eventos. Os desafios surgirão e precisarão ser vencidos, e o próprio aluno, diante das dificuldades, recorrerá ao professor e pedirá a sua ajuda.

Transpor os muros da universidade é importante e enriquecedor, porque de acordo com a entrevistada “quando ele sai da universidade e vai fazer um estágio [...] ele está fazendo uma extensão universitária, ele está entrando em contato com a realidade”.

O próprio professor universitário, ao fazer a transposição juntamente com o aluno, segundo a entrevistada, encontra qualificação, ou seja, *eu acho que abre horizontes, mostra que a função do professor é mais do que ensinar, é mais do que ficar na sala de aula.* Associando o ensino, a pesquisa e a extensão, o docente universitário irá descobrindo as possibilidades e os limites da docência.

De acordo com Tavares (1997) a extensão universitária deverá ser realizada em ações globais e articulações orgânicas, através de mecanismos de luta, projetos, programas e estratégias, instrumentalizando assim o processo da práxis. Portanto, dentro de uma

concepção política e metodológica associada ao ensino e à pesquisa, a extensão deverá privilegiar a maioria da população e suas necessidades. As situações concretas deverão ser confrontadas com ações e reflexões num movimento dialético contínuo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionado na introdução desta pesquisa, o desejo de ministrar aulas no ensino superior e conhecer a pedagogia universitária, me levou a aproveitar o foco do grupo de pesquisa sobre a extensão universitária, e fundamentando-me no artigo 207 da Constituição Federal de 1988: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”, a decisão tomada foi em pesquisar sobre a Extensão Universitária. Definido o objeto de estudo, iniciei com uma pergunta embrionária: Qual aspecto da extensão?

À medida que assimilava os teóricos e compreendia os conceitos, surgiam novas interrogações. Fui procurando subsídios para fundamentar o significado de extensão e as contribuições de sua associação ao ensino e à pesquisa. Acreditando que a associação entre ensino, pesquisa e extensão, pode contribuir para aperfeiçoar e construir os saberes e práticas docente, busquei nos aportes teóricos de Tavares (1997) de Tardif (2006) e de Mazzilli (1996) a fundamentação para realizar esta pesquisa.

Destacando o pluralismo epistemológico dos saberes e da formação docente, a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão, como qualificação do trabalho docente, desejei analisar um dos aspectos da indissociabilidade que caracteriza uma universidade e buscando concluir como é importante a extensão no trabalho docente universitário, embora não conhecendo a aplicação dos projetos de extensão nas graduações, mas focalizando o curso de Pedagogia, procurei pesquisar dentro da própria universidade onde realizava o mestrado, encontrando um espaço bem favorável para a pesquisa.

Com mais maturidade, formulei uma pergunta melhor elaborada, partindo para encontrar as respostas: a participação do professor universitário em atividades de extensão contribui para qualificar o trabalho do docente universitário?

A metodologia utilizada tratou-se de um estudo de caso com abordagem qualitativa, tendo como sujeito uma professora universitária da área de Educação, que atua nas funções de ensino, pesquisa e extensão em uma universidade comunitária e confessional (Unisantos). Para coleta de dados foi realizado levantamento documental da instituição e elaboração de dez questões para uma entrevista com a professora, sujeito do estudo. Os dados obtidos, foram

sendo analisados sob à luz dos aportes teóricos, visando responder o problema que norteava este estudo.

A entrevista foi realizada abertamente, com o grupo de pesquisa, e não individualmente, sendo permitida por mim, a participação dos integrantes do grupo de pesquisa, o que trouxe grandes contribuições para o fortalecimento da entrevista.

A entrevista foi gravada e transcrita, e através das transcrições foram sendo feitas as análises do discurso.

Já supracitado, a indissociabilidade entre o ensino, pesquisa e extensão se consagrou pela constituição de 1988, uma grande conquista, tanto para a Educação do Ensino Superior, como para a sociedade brasileira. O projeto de Universidade deve se fundamentar no princípio da indissociabilidade, portanto, aprofundado, reconhecido como parte do total e não abstraído dos elementos deste projeto, que por sua vez, são referenciados em projetos específicos de sociedade, contribuindo para a concretização de um trabalho acadêmico qualificado.

A extensão é prática rica na universidade, e a pesquisa não dá conta de todos os fenômenos que ocorrem nela, somando-se às dificuldades que atualmente impedem uma pesquisa mais aprofundada, tais como, a burocratização, conselhos éticos, parâmetros de cada área do saber, enfim, não é tarefa fácil, há desafios, mas o professor que está ligado à extensão tem o seu saber aperfeiçoado, na aplicação de teóricos na prática, que resulta em reflexões que ampliam, favorecem temas de pesquisa, promovem aprendizagem, internalizam o conhecimento, mantendo sempre o docente atualizado.

A extensão qualifica, abrindo horizontes, indo mais longe do que o ensino e a pesquisa, pois ela valoriza o papel do professor e também do aluno na comunidade. Ainda que, academicamente, o retorno não seja proporcional, em contato com a extensão, com as pessoas que lá estão, os resultados podem suprir expectativas, propostas, projetos, com a transformação do ambiente, de pessoas, promovendo o bem-estar social tanto para a comunidade como para os extensionistas que atuam nela.

O que se apreendeu da entrevista é que o sujeito da pesquisa é um professor atuante na área do ensino, como tradicionalmente os demais; é um professor que faz pesquisa, como vários, também, mas é atuante na extensão. Nesse aspecto houve a análise da transposição dos muros da universidade, estando mais perto da realidade, e compreendendo as possibilidades e os limites que ela impõe, trazendo contribuições e mudanças para sala de aula, quanto à forma de transmitir saberes, bem como a participação atuante dos alunos, catalisando o processo ensino-aprendizagem, aproximando os conteúdos o máximo possível

da realidade, e compreendendo mais sensivelmente os seus alunos, suas dificuldades, e suas capacidades, não exploradas até então.

A entrevistada deixa claro que na extensão o processo de reflexão de sua prática docente é constante, não entrando num processo estagnado. A aprendizagem também é contínua, ou seja, num processo dialético envolvendo trocas que acrescentam em ambas as partes: a universidade em si e a comunidade onde ela atua, ou seja, o professor enquanto representante da universidade, e a atuação dos professores e alunos representantes da universidade na comunidade.

Observei que se retirassem a extensão como uma das funções da universidade, ela estaria mais distante do seu efetivo papel na sociedade, pois uma universidade comprometida somente no ensino, é estagnada, desatualizada. Atendo-se somente em pesquisas, distanciadas da extensão, ela não poderá alcançar resultados mais precisos, mais próximos da realidade. Se todos os resultados das pesquisas não transpuserem os muros da universidade, o que adiantariam, tais pesquisas? Qual é o objetivo de aglomerar resultados que são infrutíferos no que concerne a transformações sociais, políticas, culturais e econômicas.

A extensão tem o poder de retirar o professor do ostracismo, de impulsioná-lo a transmitir saberes, mas ir também à busca de soluções, à medida que surgem os problemas, ou seja, através das pesquisas que tem sua gênese nos campos da extensão, resultados de inquietações diante de cada obstáculo que surge, em cada ação docente; a procurar caminhos eficientes que possam amenizar os conflitos que há na comunidade onde atua, tendo como frutos, a transformação de suas práticas pedagógicas, a maturação de sua personalidade, o exercício constante através da reflexão de suas ações.

Uma vez distante dessa realidade que há fora dos muros da universidade que se encontra nos campos da extensão, o professor perderá a sensibilidade do real, ou seja, quais inquietações surgirão? Quais contribuições de suas pesquisas, auxiliarão de forma eficaz, para aumentar o bem-estar da sociedade? É aproximando-se da realidade que se tem uma percepção melhor. Na proximidade: no toque, no cheiro, ouvindo, falando, degustando, enfim, é estando nas atividades de extensão, associadas ao ensino e à pesquisa, que o docente universitário poderá ampliar a qualificação de seu trabalho docente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AÇÃO COMUNITÁRIA: Órgão Informativo do Núcleo de Extensão Comunitária da Universidade Católica de Santos. Santos, SP: Leopoldianum, ano1, jan. 1996.

_____: Órgão Informativo do Núcleo de Extensão Comunitária da Universidade Católica de Santos. Santos, SP: Leopoldianum, ano 2, jan. 1997.

_____: Revista do núcleo de Extensão Comunitária da Universidade Católica de Santos. Santos: Leopoldianum, ano 4, abr. 2007.

AMADO, Antonio Tadeu Frutuoso (Org.) *et al. Meio século mudando a história: de faculdade de Filosofia, Ciências e Letras a Centro de Ciências da Educação*. Santos: Editora Universitária Leopoldianum, 2007.

ANDES-SN. Proposta das AD's e da ANDES para a Universidade Brasileira. *Cadernos da ANDES*, nº 2. Juiz de Fora, MG: ANDES, 1982.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da Educação e da Pedagogia: geral e Brasil*. 3. ed. rev. amp. São Paulo: Moderna, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires; *Temas de filosofia*. 2. ed. rev. São Paulo: Moderna, 1998.

ARÉNILLA, Louis *et al. Dicionário de Pedagogia*. 2. ed. Lisboa, PT: Instituto Piaget, 2000.

ÁVILA, Vicente de Fidéles de. *A pesquisa na vida e na universidade*. 2. ed. rev. Campo Grande, MS: Ed. UFMES; Campo Grande, MS: Ed. UCDB, 2000.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. *Metodologia científica*. 4. ed. São Paulo: Makron Books, 1996.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. 6. ed. Rio de Janeiro: JZE, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara/SP: JM Editora, 1998.

DEMO, Pedro. *Metodologia do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2000.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 18. ed. São Paulo: Perspectiva, 2002.

FEITOSA, Vera Cristina. *Redação de textos científicos*. Campinas: Papirus, 1991

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Trad. Rosisca D. de Oliveira. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

_____, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

LEOPOLDIANUM. Ano 25: Sociedade Visconde de São Leopoldo. Santos, SP: Leopoldianum, 1976. (Caderno Comemorativo).

_____. Revista de Estudos e Comunicações. Santos, SP. v. 13, n. 36. abr. 1986.

_____: Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos. Santos: Leopoldianum, ano 29, n. 79, nov. 2003.

LIMA, Carmen Lydia Dias Carvalho. *NECOM: experiência possível para a efetivação da extensão universitária na Unisantos*. 2004. 154 f. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos, Santos/SP.

LUCE, Maria B. (org.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2006.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *et. al. Fazer universidade: uma proposta metodológica*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUZURIAGA, Lorenzo. *História da Educação e da Pedagogia*. Trad. Luiz Damasco Penna, J.B. Damasco Penna. 7. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1975.

MANACORDA, Mario Alighiero. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Trad. Gaetano Lo Mônaco; ver. da trad. Rosa dos Anjos Oliveira e Paolo Nosella. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

MANZANO, André Luiz N. G.; MANZANO, Maria Izabel N.G. *TCC: Trabalho de Conclusão de Curso utilizando o Microsoft Office Word 2007*. São Paulo: Érica, 2008.

MAZZILLI, Sueli. *A Pedagogia Além do Discurso*. 3. ed. rev. amp. Piracicaba, SP: ed. Unimep, 1995.

_____. *Ensino, Pesquisa e Extensão: uma associação contraditória*. São Carlos, SP: Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, 1996. (Tese de Doutorado).

_____. Notas sobre o trabalho docente no ensino superior num projeto de universidade socialmente referenciada. *Revista Leopoldianum*. Santos, SP: Universidade Católica de Santos. Ano 31, n. 83-84-85 (jan/dez. 2005), p. 145-156.

PESCUMA, Derna; CASTILHO, Antonio Paulo F. de. *Referências Bibliográficas: Um guia para documentar sua pesquisas*. 2. ed. ver. amp. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

_____. *Projeto de Pesquisa – O que é? Como Fazer?: um guia para sua elaboração*. São Paulo: Olho d'Água, 2008.

_____. *Trabalho Acadêmico - O que é? Como Fazer?: Um guia para suas apresentações*. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

SÁ PORTO, José de (Coord.). *Sociedade Visconde de S. Leopoldo: uma saga do ensino particular em Santos*. Santos, SP: Leopoldianum. 1996.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de. *LDB e educação superior: estrutura e funcionamento*. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

SPECTOR, Nelson. *Manual para a redação de teses, dissertações e projetos de pesquisa*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1997.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TAVARES, Maria das Graças M. Tavares. *Extensão Universitária: novo paradigma de universidade?* Maceió: EDUFAL, 1997.

_____. *A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: perspectivas e possibilidades*. Disponível em: <<http://www.cedu.ufal.br/Revista/Revista09/gracatav.html>>. Acesso em: 18 nov. 2010.

TRALDI, Maria Cristina; DIAS, Reinaldo. *Monográfica passo a passo*. Campinas, SP: Alínea, 1998.

VANNUCCHI, Aldo. *A universidade comunitária: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 2004.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *O que é universidade*. 2. reimpr. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003. (Coleção primeiros passos; 91).

ANEXOS

ANEXO A – Portaria do Reconhecimento da Unisantos

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO*Gabinete do Ministro**Portaria nº103, de 06 de fevereiro de 1986*

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 83.857, de 15 de agosto de 1979, e tendo em vista o Parecer do Conselho de Educação nº 15/86, conforme consta do Processo nº 253.513/79 do Ministério da Educação, resolve

Art. 1º - É concedido reconhecimento à Universidade Católica de Santos-UNISANTOS, mantida pela Sociedade Visconde de São Leopoldo, com sede na cidade de Santos, Estado de São Paulo.

Art. 2º - Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

MARCO MACIEL

ANEXO B – Aprovação do Estatuto e o Regimento da Unisantos, homologado pelo Ministro de Estado da Educação

DESPACHOS DO MINISTRO

Em 06 de fevereiro de 1986

Nos termos e para os efeitos do artigo 14 do Decreto-lei nº 464, de 11 de fevereiro de 1969, o Ministro de Estado da Educação HOMOLOGA o Parecer do Conselho Federal de Educação nº 15/86 – e aprova o Estatuto e o Regimento Geral da Universidade Católica de Santos-UNISANTOS, mantida pela Sociedade Visconde de São Leopoldo, com sede na cidade Santos, Estado de São Paulo. (Processo nº 253.513/79). Diário Oficial. Seção I, 6ª feira, 7 fev. 1986.

Extraído Leopoldianum , Revista de Estudos e Comunicações, Volume XIII, número 36 Santos, abril, 1986.

ANEXO C – Reconhecimento da Universidade Católica de Santos

O Ministro de Estado da Educação, usando da competência que lhe foi delegada pelo Decreto nº 83.857, de 15 de agosto de 1979, e tendo em vista o Parecer do Conselho de Educação nº 15/86, conforme consta do Processo nº 253.513/79 do Ministério da Educação, resolve

Art. 1º - É concedido reconhecimento à Universidade Católica de Santos-UNISANTOS, mantida pela Sociedade Visconde de São Leopoldo, com sede na cidade de Santos, Estado de São Paulo.

Art. 2º - Esta portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ANEXO D - Código de Ética de uma instituição comunitária

DISPOSIÇÕES ESPECÍFICAS

Título VII – Da extensão

Art. 16 – Todas as atividades extensionistas da universidade devem primar pela aplicação profissional e ética da sua missão e dos seus objetivos.

Art. 17 – O relacionamento com parceiros e com representantes de outras entidades deve ter por base o respeito mútuo, privilegiando o processo de negociação, no caso de conflitos de interesses.

Art. 18 – A prática da extensão deve ser de mão dupla, ou seja, socializar os conhecimentos da universidade e, ao mesmo tempo, receber e assimilar os questionamentos e desafios da sociedade.

