

A UNIVERSIDADE, A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS EMANCIPADORES¹.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira – UERJ

GT: Política de Educação Superior /n.11

Agência Financiadora: Não contou com financiamento.

1) Introdução

Atualmente as universidades vivenciam múltiplos desafios colocados tanto pela sociedade, quanto pelo Estado. Estes desafios ou crises, dizem respeito ao questionamento da sua hegemonia na produção de conhecimento e de sua legitimidade. A crise da universidade está também, segundo Buarque, “em muitos casos, na perda da capacidade para definir corretamente os problemas aos quais a formação e as pesquisas devem servir” (Buarque, 1994, p.225), ou seja para que, para quem e como devemos produzir e difundir conhecimento.

Todas estas “crises” geram tensões tanto no relacionamento da universidade com o Estado e a sociedade, como no interior da própria instituição.

Urge então que pensemos as saídas para estes pontos de tensão. A universidade precisa se repensar, colocar a público seu projeto para se fazer entender. Ela é uma instituição da sociedade e a ela tem que se referenciar. Os governos necessitam rever sua postura mediante a universidade, sucateada na sua estrutura e nos seus valores. Ela não pode continuar a viver a mercê dos períodos de maior ou menor sensibilidade das esferas governamentais para com suas questões.

E é no sentido de busca de saídas para a crise do conhecimento contemporâneo que procuramos estudar a extensão universitária e sua forma de produção de conhecimento.

¹ Texto extraído do projeto de Tese: A Universidade, a Extensão Universitária e a Produção de Conhecimentos Emancipadores. (ainda existem utopias realistas) apresentada ao Instituto de Medicina Social/UERJ como requisito para a qualificação do Doutorado em Saúde Coletiva. Orientador: Prof Ruben Mattos.

Dentre as três funções da universidade, ensino, pesquisa e extensão, a última é a mais nova e a que carece de maiores investigações. A maioria dos trabalhos² realizados enfoca o processo de construção histórica da extensão e sua inserção dentro da Universidade como uma terceira função. Porém, poucos³ são aqueles que investigam a prática dos projetos, seu dia a dia, sua influência no processo de formação dos discentes e sua contribuição para a consolidação de um campo de conhecimento específico e das consequências dessas práticas acadêmicas.

A ciência moderna tem sido pouco cuidadosa na análise das consequências dos atos produzidos por ela. É essa ausência que permite a exploração cientificamente fundada da natureza até a destruição da terra e do homem pela opressão. O Conhecimento produzido não é, em nenhum momento, neutro e deve ser pensado em concomitância com suas consequências para que os caminhos possam ser reformulados.

Este trabalho tem como objetivos compreender as potencialidades contidas em algumas propostas de extensão, ou seja, as características agregadoras e emancipadoras e seu papel na formação dos alunos, que se quer emancipador.

O Propósito de empreender um estudo sobre as características dos projetos de extensão, dentre elas o potencial emancipador das propostas, nos remete ao conceito de conhecimento-emancipação de Boaventura Santos (2001). O autor considera como emancipador aquele conhecimento que pensa as consequências de seus atos, que a relação sujeito-objeto é substituída pela reciprocidade entre os sujeitos e onde a solidariedade e a participação estão presentes.

Segundo Santos, a ciência moderna constitui-se contra o senso comum, que, se por um lado possibilitou o desenvolvimento científico, por outro privou o indivíduo de participar "enquanto atividade cívica no desvendamento do mundo" (Santos, 2000, p.224). O Conhecimento emancipação, ao tornar-se senso comum, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que tal como o conhecimento deve traduzir-se em auto-conhecimento, o desenvolvimento deve traduzir-se em sabedoria de vida.

O conhecimento-regulação traz consigo as idéias do desenvolvimento da técnica e da ciência enquanto produtora de saber para este mercado, saber quase sempre chamado de descontextualizado, mas que na verdade se adequa às necessidades de quem ordena, o mercado. O saber, neste caso, é aquele que é

² Destacamos os trabalhos de FAGUNDES, J. na década de 1980, de BOTOMÉ, S.P. na década de 1990 e de SOUSA, A.L.L. no ano de 2000 e a Tese de Doutorado de CUNHA, L. em 2001.

³ TAVARES, M.G.M. no seu livro Extensão universitária: novo paradigma de Universidade, além de fazer uma apresentação histórica da Extensão universitária, analisa 62 questionários elaborados pelo MEC/SESu e respondidos pelas IES e enviados ao Comitê Assessor de Extensão do MEC, visando a obtenção de recursos financeiros. MELO NETO (2001) em seu livro Extensão Universitária: uma análise crítica, faz uma análise de projetos de extensão direcionados para setores populares da sociedade, desenvolvidos pela Universidade Federal da Paraíba.

dominado pela comunidade científica tendo havido, novamente, a recusa da experiência. O colonialismo é a forma de ignorância e a ordem é o saber. Aqui, o outro é tratado como objeto e não tem contribuição nenhuma a dar, exceto ele próprio.

Segundo Santos, a crise da ciência moderna está no desequilíbrio entre dois tipos de conhecimento o regulação e o emancipação. Para o autor, o crescimento exagerado do conhecimento-regulação sobre o emancipação foi fruto das próprias promessas da ciência, não cumpridas ou cumpridas em excesso. Ao apresentar o conteúdo do conhecimento científico, Santos o denomina de "desencantado e triste" (Santos, 2001, p.73). Um conhecimento que se basta por si mesmo, que não abre as portas para outros saberes, que avilta a natureza, e que desqualifica ao objetivar e ao quantificar. O conhecimento científico experimentou um empobrecimento qualitativo.

Ao tratar o objeto somente como objeto, sem lógica organizativa, este conhecimento limita a possibilidade de troca e de ampliação. Assim, seus limites continuam sendo "qualitativos e não são superáveis com maiores quantidades de investigação ou maior precisão dos instrumentos" para apreensão do objeto (Santos, 2001, p.73).

Ao isolar o objeto, para apreendê-lo, o conhecimento se restringe, pois perde a possibilidade de interlocução com outros objetos já que os limites estão cada vez mais borrados e são definidos quase sempre na relação com o outro.

A ciência moderna ao querer saber mais a respeito de menos acabou por se ver sabendo menos de menos, foi incapaz de prever a possibilidade das interrelações das ciências e das reações dos "objetos" à sua especialização. Ao negar as influências, acabou por estimular as reações contrárias. O menos, na interrelação, precisa de mais para ser compreendido.

A experiência é pouco valorizada na ciência moderna, a desconfiança leva à procura de evidências científicas, aquelas que a própria ciência definiu como certas e poucos são aqueles que ousam torná-la científica.

Para Walter Benjamin a experiência deve ser vista como fenômeno sentido e refletido, fonte de transformação porque refletido e não simplesmente vivido como se tivéssemos sido testemunhas de um acontecimento. Benjamin, em o Narrador, afirma que "torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais frequente espalhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada, ou seja: a de trocar experiências"(Benjamim, 1980 p. 57).

A experiência foi silenciada e no lugar dela aparecem os experimentos. Aquilo que é feito ou dito a partir de um processo pessoal e coletivo de descobrimento do mundo, foi negado pelo conhecimento científico e algumas afirmações passaram a ser consideradas como verdades: ciência não experiencia, ciência experimenta, ciência não vivencia, ciência descobre e assim, algumas práticas dentro e fora da universidade foram tidas como de segunda ou terceira categorias, ou mesmo desconsideradas.

No caso da extensão o que percebemos é que ela produz conhecimento a partir da experiência e assim tem uma capacidade de narrar sobre o seu fazer. O conhecimento

narrativo ele não fecha, ele deixa sempre aberto ao final para a possibilidade de se criar outros finais ou se iniciar outros processos. Assim, a forma de produção da narrativa não pretende ser verdadeira objetivamente, mas ser também subjetiva. Além disto o que se verifica na extensão é um fazer que sempre pressupõe a presença de um outro que não é somente o aluno ou professor, mas um ouvinte.

Esta ampliação de cenário permite uma ampliação da experiência onde narrador e ouvinte se misturam e se revezam nos papéis e, quando a experiência é construída numa relação emancipatória, outros narradores e outros ouvintes nascerão a partir daí. O conhecimento assim produzido, é um conhecimento que circula, que tem possibilidade de ser testado e de ter agregado a ele novos valores. A difusão do conhecimento por este modo não é uma mera repetição, mas é exatamente para, inspirado na narrativa, caminhar de outro modo.

Para ser emancipatório, além de deixar de ser objeto, é preciso que o processo de ensino-aprendizagem, e aí considero a extensão como um processo de ensinar e aprender, permita que os sujeitos caminhem com as próprias pernas, questionem porque conhecem ou desconhecem, saibam agir e intervir, sejam capazes de crítica e de projetos próprios, onde o professor é um orientador do processo de questionamento dos sujeitos envolvidos (Demo, 2000).

O conhecimento emancipador não despreza a técnica em prol da ideologia, mas une as duas para produção de um novo conhecimento, mais humano, mais cidadão, mais centrado nas questões cruciais do mundo à sua volta.

Será que no berço da ciência há espaço para o desenvolvimento de outras formas de saber que tenham como princípios os do conhecimento emancipação? É possível que a Universidade redesenhe novas comunidades interpretativas onde os cidadãos tenham participação autêntica? Quais são os espaços possíveis, dentro da Universidade, para estes encontros? Seria a extensão um dos locus potenciais de construção do conhecimento emancipatório? Como reconhecer estas dimensões nas práticas extensionistas? Quais/que tipo de experiências estão sendo estimuladas na Universidade?

A História da Extensão Universitária está ligada à origem das Universidades européias, caracterizando-se por campanhas de saúde e assistência às populações carentes (Rocha, 2002) e apontando para uma atividade pensada para redimir a Universidade do seu distanciamento de um determinado grupo social que não tinha acesso a ela.

O que se nota desde a sua origem é que, além do caráter opcional, a extensão sempre apareceu como a maneira de aproximar a Universidade da população, principalmente de forma assistencial, esvaziada de qualquer significado emancipatório, mas como uma forma de realização das políticas de governo.

Muitas das atividades de extensão universitária serviram, e ainda servem como reveladora da abertura da Universidade para as comunidades. Se analisarmos com cuidado, veremos que algumas propostas funcionam como as políticas sociais compensatórias, suficientes para acalmar os conflitos sociais sem criar ou possibilitar a criação de novas possibilidades e saídas para os grupos envolvidos. Porém, existem avanços na reflexão sobre a extensão universitária e os questionamentos feitos através dos anos, trazem para o debate

acadêmico a discussão de sua verdadeira função e quais deverão ser suas características. Não queremos com isso subscrever a tese de que a extensão universitária é a articuladora da universidade com a sociedade e que a redenção da universidade se fará através dela, este é um assunto para o ensino, a pesquisa e a extensão.

Entretanto, a extensão possui algumas características que se bem exploradas podem vir a contribuir para uma mudança no processo de ensinar e aprender: possuem um arsenal metodológico diferenciado; é feita de encontros entre alunos, professores e comunidades; tem a possibilidade de, neste encontro, incorporar outros saberes, de criar um novo senso comum e de ampliar a capacidade de reflexão sobre as práticas, porque nelas se constituem, ou seja, são constituídas pelas experiências.

Assim, se a crise que a universidade enfrenta passa pela crise do conhecimento contemporâneo e, sendo a universidade um espaço de produção de conhecimento podemos pensar o que a extensão trás para a crise?

Será que há, em algum lugar, uma novidade no campo epistêmico, da base de produção de conhecimento da extensão?

Será que no momento em que se tem um modo de produção que faz o desperdício da experiência e que produz um conhecimento universal irresponsável e imprudente, na qual a universidade desenvolveu sua atividade de pesquisa-predominantemente, não existe na dinâmica da Universidade um novo modo de produção de conhecimento não preocupado com a objetividade, preocupado com a solidariedade, com as relações com o outro, com a reflexão sobre o modo de produção de conhecimento baseado na vivência, no vivido, na experiência? Será que isto não pode ser uma dinâmica importante de reconstrução do lugar da Universidade?

A nossa intuição é de que em alguns lugares, dentre eles a UERJ, estão acontecendo atividades que estão produzindo um outro tipo de conhecimento. Alguns chamarão de utopias, pequenas utopias já presentes no cotidiano universitário.

2) Passos metodológicos

Para atingir os objetivos foi necessário de mergulhar na documentação produzida pelos projetos cadastrados e disponíveis na Sub-reitoria de extensão e cultura da UERJ.

Optamos pelos projetos da área da saúde⁴, nossa área de formação. Assim, após a análise do banco de dados foi verificado que 130 projetos pertenciam a área temática da

⁴ Por orientação do Fórum de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas as áreas temáticas da extensão são classificadas em: comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho.

saúde ou tinham uma interface com ela. Após esta pré-seleção foi feita uma leitura da documentação referente à estes 130 projetos e selecionados 10, de unidades acadêmicas e administrativas diferenciadas e cujas documentações informavam da articulação dos projetos de extensão com o ensino e/ou pesquisa.

O processo de escolha dos entrevistados não foi de forma alguma linear e objetivo. O nosso objeto de estudo, a extensão universitária, é marcada pela diversidade de forma e conteúdo e a metodologia para estudá-la teve que prever a possibilidade de se refazer e re-analisar. Assim, não pudemos ter, desde o início dos trabalhos, um processo metodológico fechado e sem abertura para novas possibilidades.

As entrevistas foram realizadas com os coordenadores das propostas (10), alunos envolvidos (15) e usuários (8). Optamos por alunos bolsistas e em alguns casos foi necessário entrevistar mais de um (1) aluno devido ao pouco tempo de envolvimento no projeto.

Fazer uma pesquisa ao mesmo tempo que demanda uma aproximação ao objeto, um olhar atento, uma investigação dos lados do avesso e do direito, também necessita de um distanciamento para o exercício da crítica. Foi preciso nos despirmos de algumas certezas e abrir as portas para o inesperado. E é nesta questão de aproximação e distanciamento do objeto que me vi envolvida de uma forma mais umbilical. O fato de ser, no período do doutorado, coordenadora de programas e projetos de extensão da UERJ me colocava num duplo papel: de gerente e pesquisadora. Assim, precisava muitas vezes me distanciar do papel de gerente e portanto do papel daquele que de uma certa maneira, cuida, indica caminhos, reivindica alterações das propostas e me vestir de pesquisadora, que investiga, esmiuça, fala dos próprios equívocos.

Na análise das entrevistas as dificuldades apresentadas também disseram respeito ao duplo papel e a presença de um saber construído ao longo do tempo, ou seja aquele que quer se adequar ao quantitativo e que se assim não for poderia ser tido como não científico. O pensar emancipatório foi diversas vezes interrompido pelas representações regulatórias da ciência moderna. Muitas vezes restavam nos textos produzidos sobre os projetos, resquícios de normatização e de avaliação. Não saberia dizer como isto foi - parcialmente talvez- resolvido, Mas sei que foi preciso desaprender os saberes cristalizados para poder falar sob um outro ponto de partida.

Após a realização das entrevistas e de suas sínteses os eixos de análise e as categorias foram definidos de forma que pudessem ser comuns à maioria dos depoimentos.

Apresentamos aqui um recorte do trabalho desenvolvido, ficando assim definidas as categorias estudadas::

- a) Concepção de extensão presente na proposta e nas falas de professores e alunos
- b) Processo de formação, enfocando a relação entre os sujeitos: emancipadoras ou reguladora; formação de novas comunidades interpretativas e o estímulo à reflexão.
- c) Como se dá a articulação entre a proposta de extensão o ensino e a pesquisa.

3) O que encontramos nas falas e nos documentos

a) Concepção de extensão

Para a maioria dos membros dos projetos a extensão se apresenta como a possibilidade da universidade interagir com a população e por consequência a possibilidade, parece que única, dos alunos terem contato com o mundo fora da universidade.

Esta visão, se por um lado reforça o senso comum de que esta é tarefa da extensão, de outro desresponsabiliza o ensino e a pesquisa de também se aproximarem desta dita sociedade. A palavra **sair** foi usada por vários membros dos projetos para designar tanto a necessidade de fazer extensão, quanto para qualificá-la. Outra expressão muito utilizada ao descrever a extensão foi a de que ela é “alguma coisa fora”, fora da universidade e porque não, fora do currículo. Esta concepção está próxima da simbologia da mão única, utilizada para conceituar a extensão. Significa que a universidade sai e leva o conhecimento produzido dentro dela à comunidade. Aonde não existe o reconhecimento de que é possível também aprender com a comunidade. Esta é uma linha de pensamento que reforça a concepção autoritária do fazer acadêmico. Queremos ressaltar que a expressão **via de mão única** não aparece explicitada de forma precisa nos discursos.

Outro aspecto levantado diz respeito ao lugar da extensão na universidade. Aparecendo, como aquela que, apesar de ser importante e de ser a tarefa que “dá mais trabalho”, não é qualificada o suficiente pelas direções ou colegas de trabalho e não possui

financiamento. Mas, apesar de ser vista como uma atividade secundária no rol das tarefas ilustres da universidade, a extensão é citada como aquela que possibilita o contato com um “outro”, que não o aluno ou professor e pressupõe um trabalho coletivo.

De qualquer maneira o que se observa nos projetos em geral é a superficialidade ou inexistência da discussão conceitual sobre a extensão, levando a ambiguidades, pouca clareza e a ausência de chaves de leitura para a extensão.

b) Processo de formação

Todos os projetos possuem alunos envolvidos na proposta. Quatro deles só possuem bolsistas de extensão, sendo que os outros seis possuem alunos voluntários, bolsistas e servem de campo de estágio para disciplinas teóricas. A forma de envolvimento dos alunos e professores se diferencia basicamente nos aspectos relacionados à maior ou menor capacitação teórica, o que pode resultar em maior ou menor contribuição para a formação técnica.

Dos dez projetos analisados, oito possuem uma forma mais sistematizada de discussão e reflexão sobre a temática desenvolvida sendo que em um (1) deles, apesar de ter sido citado não ficou claro de que forma é feito. Além disto, ficou evidenciada na maioria das propostas a preocupação em divulgar os conhecimentos produzidos no projeto através de participação em congressos e seminários, sendo que os alunos já foram co-autores e apresentadores dos trabalhos. Foi observado também que os projetos ajudam a aprofundar temáticas pouco desenvolvidas no curso de graduação.

Durante muito tempo a extensão esteve muito centrada no ativismo, próprio de uma função que nasceu voltada para o mundo externo, “onde o valor não se encontra[va] no número de linhas/artigo publicados, mas única e exclusivamente na possibilidade ou não de atendimento às demandas da comunidade externa” (Guimarães, 1997, p.58). Porém, é possível perceber algumas mudanças. As atividades vem incorporando a reflexão sobre o seu fazer e caminhando para uma sistematização e difusão do conhecimento produzido. Conhecimento este, fruto do encontro entre alunos, comunidade e professores. Por outro lado, a dificuldade em produzir e divulgar o conhecimento de forma mais ampla, parece estar associada ainda ao desejo de fazê-lo vinculado a um outro modo de produção centrado na dinâmica da ciência moderna, que silencia sobre a experiência.

Em todos os projetos foi possível perceber a capacidade em contribuir para o amadurecimento e formação cidadã do aluno. O contato do aluno com a comunidade externa à UERJ, via projeto de extensão, é relatada como uma experiência que talvez não fosse possível se somente cursassem as disciplinas tradicionais de seu curso. A ênfase dada pelos alunos diz respeito ao aprendizado da vida, de cidadania, de relações mais horizontais entre profissionais e usuários. A fala do aluno exemplifica essa idéia: “a gente alia essa coisa de aprender a ser humano com a aprendizagem da técnica” ou ainda, na extensão é [o trabalho] “tanto voltado para a vida quanto para o acadêmico” (aluno)

É visível também o grau de compromisso dos alunos com o trabalho desenvolvido e a capacidade de falar sobre ele. A formação da consciência crítica não está diretamente relacionada somente à formação teórica e sim de como as relações são estabelecidas dentro do projeto.

No conjunto temos diferentes formas e graus de apropriação, pelos grupos, dos conhecimentos produzidos nas experiências. Estas características de apropriação tem traços mais ou menos emancipatórios e encaminham para a autonomia. Grosso modo, os projetos que tem mais capacidade de apropriação dos conhecimentos são aqueles que tematizam de uma maneira absolutamente clara as questões da autonomia, da preocupação com o outro e com a solidariedade.

c) Articulação entre ensino, pesquisa e extensão.

Dos dez projetos analisados, cinco tem uma interlocução formal com a graduação ou pós-graduação, servindo como campo de prática para disciplinas obrigatórias do currículo da graduação ou pós-graduação ou sendo, ele próprio, concebido como disciplina. Apenas dois projetos analisados não estão desenvolvendo pesquisa sistematizada junto à proposta. Dentre os oito restantes, três estão sendo, ou foram campo de estudo para o doutorado ou mestrado do coordenador ou membros da equipe. Os outros cinco desenvolvem pesquisa e esta se associa à atividade de extensão.

Todos os projetos relataram dificuldades em estabelecer parcerias internas, (apenas três projetos tem parceria inter unidade ou intra unidade) apesar da clareza da contribuição de outras áreas para a produção de um conhecimento mais abrangente e que pudesse ampliar a possibilidade de trocas dos saberes. O vínculo com outros professores poderia permitir também uma maior aproximação dos projetos com o currículo formal.

As dificuldades se apresentam tanto pela falta de tempo para estabelecer contatos mais estreitos, quanto pela falta de interesse das outras áreas. As parcerias externas, foram citadas por apenas dois projetos.

No III seminário de metodologia de projetos de extensão, realizado na UFSCar em 2000, ficou constatado, principalmente na área da saúde, a dificuldade de se estabelecer parcerias mais efetivas e mais integradas para o desenvolvimento das propostas. Além disso os projetos ainda trabalham de forma muito unidisciplinar. Alguns fatores foram apontados como contribuidores: “dificuldades específicas de tempo, a forma de avaliação dos projetos no interior da universidade e a forma de avaliação para conseguir verbas” (Thiollent et al, 2000, p 316).

Porém algumas experiências exitosas experimentam criar projetos que possam ser campo de prática das disciplinas teóricas e/ou campo de estágio, articuladas também a projetos de pesquisas produzindo conhecimentos que se alimentam das experiências metodológicas diferenciadas⁵. Depende portanto, de professores dispostos ao diálogo.

Quanto à indissociabilidade, apesar de toda a sua reafirmação nas leis que regulamentam o ensino superior, verificamos que ela se apresenta mais como uma frase de efeito do que como uma prática que consiga transformar os processos de ensino-aprendizagem na Universidade. Além disto, pouco foi discutido sobre como operacionalizá-la e de quais maneiras ela se apresenta no cotidiano do fazer universitário. Entendemos que ela não pode se apresentar como uma panacéia para a cura dos males que afetam a academia: fragmentação, unidisciplinaridade, dissociação, ou da necessidade de se ampliarem os entendimentos sobre os objetos/sujeitos de estudos. Na verdade a indissociabilidade está desprovida de conteúdo que permita a universidade ter atitudes para repensá-la ou viabilizá-la.

Silva afirma que a “integração raramente consegue sair do plano teórico de ideal, sendo em parte atribuída às normalizações e à própria estrutura e funcionamento das universidades”. Acrescenta ainda que raramente nos processos de avaliação ou nos planos de carreira dos docentes encontra-se na base de seus critérios a referência ao exercício institucional integrado (Silva 2000, p 108).

Dentre os grupos que discutiram a questão estão o Fórum Nacional de Pró-reitores de Extensão e o FORGRAD.

O Fórum de extensão, vem, desde 1987, formulando políticas de extensão com grande impacto na organização dessas atividades em cada universidade e explicitou no conceito de extensão o princípio da Indissociabilidade. Através de várias reuniões indica a necessidade da viabilização de um currículo flexível, que possa trazer as experiências desenvolvidas por professores e alunos fora da sala de aula para dentro dela (Nogueira, .2000).

Os debates reforçaram os princípios da indissociabilidade e buscaram indicar mecanismos para sua garantia, dentre elas a integralização curricular, ou seja a de que as atividades desenvolvidas pelos discentes possam ser computadas como parte dos requisitos para a integralização dos créditos necessários para o término do curso.

Da mesma maneira o Fórum de pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras-ForGRAD apresenta em 2000, um documento acerca da questão da flexibilização curricular no qual indica diretrizes gerais e subsídios para a formulação de propostas curriculares mais flexíveis, articuladas com o projeto político pedagógico dos cursos e capazes de promover a dinamização do ensino de graduação, integrando a multiplicidade de experiências e saberes que hoje consubstanciam o aprender (ForGRAD, 2000). Nestas diretrizes aparecem a dimensão indissociabilidade entre ensino-pesquisa e extensão, que devem articular-se a partir de um projeto pedagógico de cada instituição e de cada curso

Entendemos porém, que somente incluir no currículo não caracteriza articulação. Bem como fazer acontecer as duas ou três funções no mesmo local não caracteriza a indissociabilidade. É preciso mais. E como fazer isto? Quais devem ser as estratégias metodológicas que visem operacionalizar a integração das disciplinas para além de um espaço genérico de ensino?

O ForGRAD coloca que, para realizar a articulação, é necessário que o projeto pedagógico possibilite o envolvimento dos atores como componentes individuais e o apoio da estrutura institucional como facilitadora da integração entre as três funções, para garantir a execução do projeto. Faria comenta que "a expressão mais básica da indissociabilidade é realizada no próprio *locus* do fazer universitário, isto é, próximo a relação professor-aluno" (Faria, 2001, p. 181).

A idéia do ensino articulado à extensão baseia-se em atitudes de reflexão, análise, tomada de decisão, articulação com o outro, escuta atenta, parcerias. A lógica de organização de um currículo que contemple a extensão universitária não pode ser a que ai está, separado em caixinhas. Deve prever um tempo e um acontecer diferentes. Um tempo dos parceiros, um tempo dos contatos, um acontecer de revisitas às propostas. As possibilidades de integração são grandes e podem ser proficuas, mas dependem de novas redefinições, aprendizagens e de novos tipos de gestões da extensão, da pesquisa e do ensino de nível superior (Botomé, 2001, p. 159).

Um currículo que incorpore outras atividades, como a pesquisa e a extensão, com certeza terá dado um passo importante para romper com a predominância das disciplinas tradicionais, fechadas em caixinhas, com professores como seus únicos donos. Um currículo assim pensado pode inclusive contribuir para uma nova concepção de "disciplina", quem sabe algumas "indisciplinas" possam ser o mote para uma transformação mais generosa dos currículos. Acreditamos que os conteúdos fechados das disciplinas passam a se tornar assim ferramentas para novas buscas.

⁵ ver UFMG, Atividade curricular em comunidade (ACC) na UFBA, Atividade curricular de integração Ensino, pesquisa e extensão (ACIEPE) da UFSCar (PIERSON, A., CORTEGOSO, A.L.

Se à Universidade cabe preparar os cidadãos do futuro numa perspectiva crítica, capazes de questionar o mundo e de enfrentar os desafios colocados por ele, é também ela o espaço democrático e permanente da aprendizagem. Os projetos de extensão, vistos como uma das formas de aprendizagem, devem contribuir para a implementação dos quatro pilares da educação contemporânea ou seja, aprender a ser, a fazer, a viver juntos, e a conhecer (Morim, 2000)

Neste sentido, se compreendemos que a extensão possa se uma forma de produção de conhecimentos através da experiência, a indissociabilidade passa a ecoar pelo lado do ensino quando considerada como uma possibilidade de ensino através da experiência e ecoa pelo lado da pesquisa como uma oferta para a agenda da pesquisa de questões suscitadas pela experiência, que é diferente da maneira de como a agenda de pesquisa é formulada tradicionalmente.

Por fim a análise dos projetos nos permitiu verificar também outras características destas práticas acadêmicas, quais sejam:

- a) impacto positivo nas relações entre professores e alunos. Deslocamento da centralidade do saber da figura do professor para alunos e professor. O Professor tende a ser mais um orientador do que um profeta.
- b) o conhecimento produzido pelos grupos, circula por várias áreas do saber, é menos disciplinar e mais contextualizado. Se constrói no embate, na articulação entre outras formas de conhecimento;
- c) a visão obrista da extensão não se apresentou em nenhuma atividade analisada. É certo que algumas delas utilizam os espaços de reflexão de forma mais ampliada do que outras.
- d) nenhuma das atividades estudadas nasceu para preencher o vazio das cargas horárias docentes. Todas elas surgem num determinado contexto histórico, seja da unidade acadêmica onde se instalaram, seja da premência de uma discussão que o tema impunha
- e) todas as atividades desenvolvem seus trabalhos com recursos esparsos. Não existe financiamento específico para a extensão universitária.

4) Considerações finais

A Universidade tem vivido um longo período de descaso dos governos. A desculpa para o seu desfinanciamento, principal forma de desobrigação, passa pelo entendimento de que ela é onerosa, de pouca visibilidade e baixo impacto. A tendência de quem faz o julgamento é levantar a questão de que o ensino fundamental e médio precisam de mais investimento do que o ensino superior, justificando assim a priorização.

A construção de uma nova universidade no Brasil -sintonizada e comprometida com os problemas cruciais da sociedade, precisa na verdade da reforma de pensamento, ela precisa ser projetiva e emancipatória, deve cultivar a razão crítica, a arte de gestar, alimentar e gerir os valores inalienáveis da condição humana: o direito à vida, à informação, aos benefícios do progresso, da cultura e da felicidade (Morin, 2000). O saber produzido dentro dela, a partir de uma convergência de vários saberes não pode ser tido como coisa privada.

No entanto, é preciso ver também com outros olhos algumas iniciativas presentes nas experiências da Universidade. Se não é verdade que a universidade recuperou, se é que no Brasil ela teve, a sua dimensão mais humanística, também não é verdade que ela se desobrigou totalmente desta tarefa. Prova disto são as experiências de extensão que estudamos. Com todas as mazelas, com algum rastro de assistencialismo, com necessidade de se firmar no campo político, ainda assim, elas mostram que é possível se enveredar por outros caminhos.

Ao fazer o levantamento histórico da extensão verificou-se que ela sempre esteve num patamar de menor valor dentre as outras duas funções da universidade e suas atividades foram muitas vezes substitutivas do Estado.

Porém, nos últimos 15 anos este perfil vem sendo alterado. É possível perceber uma preocupação em, cada vez mais, tornar a extensão universitária como parte do processo de formação dos alunos, técnicos e professores e capaz de interferir na transformação da sociedade onde ela atua.

A extensão universitária pelas características apresentadas através dos projetos, tem possibilidade de se concretizar como uma prática acadêmica essencial: se coloca como um espaço estratégico para promover práticas integradas entre várias áreas do conhecimento, para isso é necessário criar mecanismos que favoreçam a aproximação de diferentes sujeitos, favorecendo a multidisciplinaridade; potencializa, através do contato de vários indivíduos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana e assim a

formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocarem no mundo com uma postura mais ativa e crítica. A extensão trabalha no sentido de transformação social.

Não existe receita e depende basicamente de professores e alunos dispostos, de gestões que estimulem a prática mais integrada, que valorizem o aprender a ser e a conviver. É necessário financiamento sim, são necessárias condições de infra estrutura mínimas para o encontro dos sujeitos das propostas. Ou seja, é necessário um maior compromisso da instituição para melhor efetivação das atividades.

Se é tarefa da universidade contribuir para a formação do homem ao invés de produzir recurso humano, outros valores deverão ser defendidos na instituição.

Finalizando, a pesquisa desenvolvida possibilitou um olhar mais atento às atividades denominadas “ projetos de extensão”. Ao se adotar como categoria principal de análise, a formação dos alunos que se queria emancipadora, este trabalho procurou desvendar um processo de formação que viesse ao encontro da formação mais ampliada e humana que se deseja seja feita na universidade. Este foi o processo que ficou mais evidente nas falas e documentos.

Após o estudo, a esperança ainda permanece pois algumas práticas retêm o germe da humanização, mesmo que ainda presente resquícios da regulação, brigam com seus próprios defeitos, as vezes nem sentidos, mas justificados em ações tidas como científicas, mas que tentam diminuir a discriminação e a dominação.

Vínculos ainda estão sendo criados e quando permanecem ainda algumas brasas acesas é possível reacender o fogo que os manterá vivos. Nossas ilusões e idéias diretoras deverão ser reconstruídas, nosso compromisso com o novo deve ser estimulado, nossos valores deverão ser rearranjados.

Quebrar, refundar um modo de produzir conhecimento que não quantifique nossos valores, que não some, multiplique ou divida nossa idéia de saúde, que não teime em medir nossas tristezas e nossas alegrias é tarefa possível. Considero que o conhecimento moderno recusou a poesia, a narrativa, as relações de emoção em prol da razão. É preciso que não esqueçamos de como inventamos este modo de conhecer que nos dominou para que possamos recriar em cima dele. Temos que compreender criticamente e assumir que podemos fazer diferente e este fazer também pode ser valorizado. A universidade é uma das instituições que luta por uma defesa de valores. Chegou a hora de

perguntar que valores são estes. Temos que começar a pensar para além do que está estabelecido. Um pensar que leve em consideração o outro.

É a minha utopia, uma utopia realista, pois se não morreu de tudo, ainda não morreu, está sufocada, desnutrida numa espera com esperança.

Bibliografia

Benjamin, Walter, Horkheimer, Max, Adorno, Theodor, Habermas Jurgem; *Textos Escolhidos*. Traduções de José Lins Grunnewald et al. São Paulo: abril cultural, 1980.(Os pensadores)

BOTOMÉ, S.P. Extensão universitária: equívocos, exigências, prioridades e perspectivas para a universidade. In: FARIA, D.S. (org) *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p159-175.

BUARQUE.C. *A aventura da universidade*. São Paulo: Ed. UNESP; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

CUNHA,L.S. *O mal estar da Universidade: a tensão nos anos 90*. Niterói, 2001, 255f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense.

DEMO,P. *Educar pela Pesquisa*, 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2000. Coleção contemporânea.

FAGUNDES, J. *Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas*. Campinas: Ed UNICAMP, 1986.

FARIA, D.S. Construção Conceitual da Extensão Universitária: uma conclusão DES-autor-izada. In: FARIA, D.S. (org) *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p177-185.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE GRADUAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS. *O currículo como expressão do projeto pedagógico: um processo flexível*. Textos das oficinas do ForGRAD. Niterói, 2000.

GUIMARÃES, A.M. M. Extensão universitária como reconfiguração de Saberes. In: LEITE,D. MOROSINI,M. (ORG) *Universidade Futurante: produção do ensino e inovação*. Campinas: Papirus, 1997, p. 55-76.

MELO NETO, J.F. *Extensão Universitária: uma análise crítica*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2001.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à Educação do Futuro*. 2ª ed. Tradução de: Catarina E. F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NOGUEIRA, M.D.P. (org) *Extensão Universitária: diretrizes conceituais e políticas: Documentos Básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

PIERSON, A. H.C, CORTEGOSO, A. L., ARAÚJO FILHO, T. Flexibilização Curricular: experiências e perspectivas in: THIOLENT, M. et al (org) *Extensão universitária : conceitos métodos e práticas*. Rio de Janeiro Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sub-reitoria de Desenvolvimento e Extensão, 2003.

ROCHA, R.M.G. A construção do Conceito de Extensão Universitária na América Latina. In: FARIA, D.S. (org) *Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina*. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p13-29.

SANTOS, B.S. *Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.v.1: A crítica da Razão indolente: contra o desperdício da experiência

SANTOS, B.S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 7ª. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, M.G.M. *Extensão: a face Social da Universidade?* Campo Grande: ed UFMS, 2000.

SOUZA, A. L. Lima. *A História da Extensão Universitária*. Campinas: Ed. Alínea, 2000, 138 p.

TAVARES, M.G.M. *Extensão Universitária: novo paradigma de universidade?* Maceió: EDUFAL, 1997.

THIOLENT, M. ARAÚJO FILHO, T, SOARES, R.L.S. *Metodologia e Experiências em projetos de Extensão* (org). Niterói: EdUFF, 2000.