

Extensão Universitária na UEG: Interação dialógica para a formação de professores

Marcos Vinícius dos Santos Amorim^{1*}, marcos2santos.amorim@gmail.com; Luciano Feliciano de Lima¹

¹Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Cora Coralina

Resumo: Esta pesquisa buscou analisar em que medida os projetos extensionistas, envolvidos com a formação de professores, desenvolvidos na Universidade Estadual de Goiás (UEG), da área de Educação, realizadas em 2014 estão balizados nos elementos constitutivos da extensão universitária, mais especificamente em interação dialógica, de acordo com as diretrizes da Política Nacional de Extensão (PNExt) elaborada pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária das Universidades Públicas (FORPROEX). Foi realizada pesquisa qualitativa e interpretativa mediante análise de 94 projetos selecionados na plataforma Pégasus, sistema on-line para submissões de ações extensionistas da UEG. Como conclusões deste estudo pode-se apontar a necessidade urgente de refletir sobre o desenvolvimento de ações extensionistas na UEG e sobre suas potencialidades em relação à formação de professores. Fazer parte de práticas de extensão possibilita uma formação profissional com desenvolvimento humano e social uma vez que: promove uma interação dialógica e conseqüente aproximação com outros setores da sociedade; viabiliza experiências distintas da grade curricular, oportunizando a constituição de profissionais comprometidos com o desenvolvimento de uma sociedade menos desigual; por meio do compartilhamento de saberes acadêmicos de diferentes áreas e saberes considerados não acadêmicos; articula ensino e pesquisa.

Palavras-chave: Extensão Universitária. Formação de professores. Formação cidadã

Introdução

A extensão pode ser um caminho para viabilizar uma educação, defendida por Freire (2006, 2011) em pedagogia da autonomia e do oprimido, como um ato dialógico que valoriza o conhecimento do outro sobre o assunto analisado, colocando-o em posição de sujeito do conhecimento, capaz de se apropriar de informações e produzir conhecimentos. Essa ação acadêmica contemplaria a recomendação de Tardif (2002) ao sugerir que os professores, desde sua formação inicial, precisam entrar em contato com situações concretas que demandam posicionamentos, ou improvisações, dificilmente desenvolvidas unicamente no ambiente da universidade.

A participação em uma ação extensionista pode viabilizar uma conscientização social permitindo aos envolvidos desenvolver atitudes com maior preocupação com pessoas menos favorecidas socioeconômica e/ou culturalmente,

com a proteção aos animais, com o meio ambiente dentre outras, para além do foco exclusivo na formação para o mercado de trabalho. Nesse sentido, a prática da extensão universitária pode favorecer uma produção de conhecimento pluriversitário, compreendido por Sousa Santos (2011) como

um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento, o que o torna internamente mais heterogêneo e mais adequado a ser produzido em sistemas abertos menos perenes e de organização menos rígida e hierárquica. [...] A sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência. (SOUSA SANTOS, 2011, p. 42).

Tendo em vista as potencialidades da extensão universitária, entendemos ser importante uma reflexão sobre o desenvolvimento dessa prática acadêmica, como possibilidade para a formação de professores. Para isto, no presente texto, refletimos sobre como a interação dialógica, de acordo com as diretrizes da Política Nacional de Extensão (PNExt), se mostra nos projetos das ações desenvolvidas na Universidade Estadual de Goiás (UEG), da área de Educação, referentes à formação de professores, realizadas em 2014. Foram 94 projetos selecionados na plataforma Pégasus, sistema on-line para submissões de ações extensionistas da UEG.

Resultados e Discussão

De acordo com a Política Nacional de Extensão Universitária (FORPROEX, 2012) a diretriz 'interação dialógica' sugere uma relação entre universidade e outros setores da sociedade pautada no diálogo com compartilhamento de saberes. Concordando com o posicionamento de Freire (2011) ao propor uma abordagem dialógica para essa prática a partir do questionamento: "extensão ou comunicação?".

Ao ponderar sobre o conceito de extensão, Freire (2011) entende esta ação como um mecanismo de domesticação do homem, porque à palavra extensão associam-se ideias como: transmissão; sujeito ativo (o que estende); conteúdo (escolhido por quem estende); recipiente (do conteúdo); 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 atividade extramuros; messianismo (por parte de quem estende); superioridade (do conteúdo de quem entrega); inferioridade (daqueles que recebem); mecanicismo (na ação de quem estende); invasão cultural (por meio do conteúdo levado, que reflete a visão do

mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que, passivamente, recebem).

Para Freire (2011), a aprendizagem de algo implica na apropriação do que foi aprendido e na capacidade de transformá-lo, reinventá-lo e aplicá-lo em situações concretas. A extensão, como um ato de transferência, contribui pouco para pensar a realidade de forma crítica. Dessa maneira, um objetivo fundamental para qualquer esforço de educação popular seria, por meio da “problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (FREIRE, 2011, p.39).

Para se estabelecer uma relação de transformação homem-mundo, que se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações, é primordial que o sujeito da extensão perceba algo como seu problema e, conseqüentemente, num processo de conscientização, o extensionista, possibilite que os indivíduos se apropriem, criticamente, da posição que ocupam com os demais no mundo. “Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens: o de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam” (FREIRE, 2011, p.43).

Com o intuito de perceber como a interação dialógica ocorre nas ações extensionistas da UEG ora analisadas, buscamos, na leitura dos textos dos projetos, excertos que indicassem um estímulo à participação de atores não acadêmicos na reflexão e no desenvolvimento das práticas desenvolvidas. Mostrando caminhos para viabilizar o envolvimento nas ações. Contudo, a análise dos projetos evidenciou uma quantidade significativa de trabalhos que não abordam a interação dialógica entre universidade e outros setores da sociedade.

Percebemos que a interação dialógica não se mostrou valorizada na maioria dos projetos. Em 64% dos trabalhos analisados havia trechos que indicavam uma postura de quem estende conhecimento ao outro. O acadêmico extensionista age como sujeito ativo, escolhendo o assunto a ser transmitido, considerando os contemplados pela ação como recipientes de conteúdos, ou seja, os contemplados com a extensão deveriam assimilar aquilo que lhes fora exposto. Na sequência do texto, buscamos mostrar com recortes dos projetos analisados, elementos, considerados por nós, contrários à interação dialógica.

Nos textos destes projetos encontramos excertos que não favoreciam o diálogo por meio da reflexão sobre o problema estudado, pelo contrário, indicavam passividade dos participantes ao colocar, por exemplo, 'os alunos das escolas campo serão levados a unidade universitária para assistirem aulas práticas'. Assistir às aulas implica em ver o que é feito pelo outro. Algo foi elaborado, escolheu-se previamente um assunto para lhes ser transmitido, sem indicar a participação dos estudantes. Eles, dificilmente, poderiam fazer questionamentos do tipo: 'podemos falar de tal assunto?', pois não lhes foi oferecida oportunidade para escolher um objeto de estudo. Cabe-lhes assistir aulas práticas se esforçando para assimilar o conteúdo transmitido. Desta maneira, o aprendizado estaria no ato de olhar aquilo que é feito pelo outro para, em um momento posterior, reproduzir o aprendido. Isto implica numa ideia de recipiente a ser preenchido. Diferentemente disto, a ação poderia ser um convite para a participação, com a escolha dos assuntos a serem refletidos, possibilitando problematizar os conteúdos trabalhados, com discussões para se buscar um entendimento do objeto de estudo, um convite à reflexão.

Colocar os alunos em uma posição passiva em relação à produção de conhecimento é reforçado no trecho de um projeto que considera o ato de ensino como um treinamento. Elaborar-se uma metodologia, um roteiro previamente definido, sem considerar anteriormente os pontos de vista dos alunos, para expor conteúdo. Não visa à reflexão sobre o assunto estudado, busca-se 'o desenvolvimento e treinamento de uma metodologia expositiva que seja adequada à percepção juvenil, bem como o uso de dinâmicas de grupo, de forma que os conteúdos a serem expostos sejam facilmente assimilados'. Quem sabe pudesse ser mais adequado, para a construção de um sujeito crítico, no lugar de assimilar os conteúdos expostos, refletir sobre os mesmos, problematizando-os e relacionando-os com outras situações?

No mesmo sentido, entendemos que a 'execução de palestras, mesas redondas, rodas de conversas, minicursos, oficinas, conversas informais' implica na passividade dos sujeitos, colocando-os como receptores de material previamente definido. Embora as conversas informais possam promover uma reflexão em conjunto para a produção de conhecimentos, o termo 'execução' pode ser entendido como algo pronto a ser levado à comunidade.

Não são somente os participantes contemplados pela extensão considerados como receptores do conhecimento, graduandos também aparecem como indivíduos a serem preenchidos com os conteúdos definidos pelo coordenador do projeto. Notamos isto ao identificar, em projetos, o treinamento como uma forma para preparar os graduandos para desenvolver a extensão. A palavra 'treinamento' pode conduzir a um entendimento do conhecimento como algo pronto para ser aplicado. Na leitura dos trabalhos percebemos uma valorização do treinamento de graduandos para ministrarem um curso de extensão com foco na assimilação de conteúdo. Parece-nos que ações extensionistas poderiam contribuir no sentido oposto, como pensar outras maneiras para a produção de conhecimentos por meio da discussão de ideias permitindo que o outro, sujeito da extensão, expresse seus posicionamentos ao refletir sobre o objeto de estudo potencializando um conhecimento pluriversitário.

Como um exemplo, em relação ao treinamento, neste trecho de uma ação coloca-se: 'os alunos receberão treinamento com carga horária de 15 horas pelo docente responsável pelo projeto para executar as atividades de extensão'. Compreendemos que alunos treinados para executar uma ação evidencia uma postura tecnicista do processo de produção de conhecimento, pois desta forma é pouco provável que experimentem, ou testem, situações diferentes das apresentadas pelo docente que ministrará o curso. Situações adversas podem ocorrer necessitando sensibilidade do aluno extensionista em refletir com o grupo sobre a mesma. O treinamento pode ter um efeito negativo de inviabilizar este processo, ou seja, pode fazer com que os graduandos não ousem problematizar situações para além daquelas às quais foram previamente preparados/treinados para seguir. Assim, poderiam desmerecer a reflexão sobre uma questão, inviabilizando a produção de conhecimentos, com resposta do tipo "isto não estava previsto no nosso programa, sendo assim não vamos entrar no mérito desta questão".

Na extensão universitária, na área de educação, uma invasão cultural pode ser percebida quando, no lugar de uma produção conjunta com a comunidade para elaborar outras maneiras de ensino de um determinado conteúdo, propõe-se 'levar à comunidade uma forma para o aprendizado dos alunos do ensino básico'. Ocorre que isto implica em um sujeito ativo, ou seja, aquele que diz ao outro como deve

ensinar determinado conteúdo. Tal postura dificulta um trabalho em conjunto com os professores da educação básica para pensar sobre outras maneiras de ensino. A eles caberia, simplesmente, receber as orientações repassadas e utilizá-las em suas aulas. E quanto aos alunos, há espaço para ouvi-los? No lugar de 'levar uma forma para o aprendizado' o extensionista poderia dar voz aos estudantes dos ensinos fundamental e médio, permitindo-lhes refletir sobre os assuntos estudados no conteúdo programático. Isto possibilitaria que alunos contemplados pela ação, que estivessem com alguma dificuldade em determinada disciplina escolar, expressassem-nas e, em conjunto, alunos, professores da escola, graduandos extensionistas e professor universitário coordenador da ação, poderiam produzir outras abordagens pedagógicas que valorizassem as opiniões de todos os envolvidos no processo.

A invasão cultural também se mostra neste trecho de outro projeto 'os acadêmicos [...] atuarão como formadores itinerantes, ou seja, levando os conhecimentos adquiridos na universidade para um maior número de docentes'. Percebe-se que o conhecimento universitário aqui é posto como algo pronto e acabado, que fora elaborado na academia e, por este motivo, deve ser repassado aos demais, ou seja, àqueles não pertencentes ao meio universitário. Há uma hierarquização de conhecimentos, considerando-se mais importante o conhecimento produzido dentro dos muros da universidade. Conseqüentemente, isto implica em um entendimento de que não se faz necessário passar pelo processo da ação-reflexão-ação, com os participantes de uma ação extensionista sobre os saberes apresentados, porque o mesmo deve ser aceito.

Esta prática de invasão cultural implica na escolha do conteúdo por aquele que estende seu conhecimento, vejamos o excerto de outro projeto, 'inicialmente, os acadêmicos desenvolverão o material a ser utilizado nas palestras [...] Após o período de treinamento dos acadêmicos [...] estes farão contato com as escolas escolhidas para agendamento das palestras'. Notamos, neste trecho, que os conteúdos são pensados pelos proponentes da ação e os contemplados por ela, que deveriam ser sujeitos da ação, são considerados como recipientes de conteúdo. Os proponentes da ação transmitem os saberes, cabendo aos outros assimilá-los. Isto minimiza possíveis problematizações com questionamentos, comentários, críticas, sugestões dentre outras, por parte dos participantes da ação, sobre o assunto

trabalhado. Em outro projeto, visando o aperfeiçoamento profissional de professores, é oferecido um curso composto por 25 encontros quinzenais de oito horas, aos sábados. Neste curso, as atividades são propostas pelos acadêmicos e não evidencia participação da comunidade com levantamento de problemas por meio de entrevistas aos professores da educação básica para a elaboração do curso. Os professores não participam das decisões para o desenvolvimento do mesmo. A falta de possibilidade para participar do desenho da ação se mostrou em grande número dos trabalhos. Atitudes como esta reforçam a ideia errônea de que o conhecimento acadêmico é suficiente para resolver problemas da escola, sem a necessidade de um diálogo com os atores envolvidos no processo. Por isto, entendemos que os projetos precisam rever suas metodologias de atuação para não se incorrer no erro de uma invasão cultural com o conhecimento universitário supervalorizado em detrimento dos demais.

Durante a análise dos projetos, também identificamos aspectos que indicavam a interação dialógica, percebemos convites para se pensar conjuntamente na produção de conhecimentos, na elaboração do curso, no problema a ser refletido com outros setores da comunidade no lugar de levar um conhecimento pronto e acabado àqueles que deveriam recebê-los porque são trazidos pelos profissionais da academia. Mostraremos, a seguir, recortes dos projetos que evidenciam esta interação.

Pensando na construção de ambientes colaborativos na escola, um projeto considera relevante visitar aquelas 'definidas para a ação a fim de estabelecer diálogos com a equipe gestora e docente a fim de identificar as necessidades dos alunos no campo de valores e respeito mútuo'. Estabelece-se um diálogo com os profissionais da escola para identificar possíveis problemas a serem trabalhados, contudo os alunos contemplados na ação, estudantes da educação básica, não são ouvidos neste momento. Quando se pretende trabalhar em um ambiente colaborativo é importante ser democrático e dar voz a todos os sujeitos envolvidos. Ou os alunos não foram considerados como sujeitos na ação? Em outro projeto, percebe-se a valorização da opinião dos alunos para identificar suas dificuldades visando oferecer 'um estudo voltado para conceitos teóricos de raciocínio correlacionando com a realidade em que vivem [os alunos] e a organização do processo de ensino e aprendizagem, valorizando a opinião de cada envolvido'. No

mesmo sentido, buscando valorizar a opinião do outro, há um trabalho que defende a leitura como fundamento para a continuidade da integração social do adulto pouco escolarizado, os conteúdos são refletidos 'sob o enfoque da ciência, observando-se e considerando-se os conhecimentos trazidos pelo grupo comunitário'.

A interação com profissionais da escola, valorizando seus pontos de vista e possíveis contribuições para o desenvolvimento do trabalho, se mostra em um projeto de aprendizagem solidária quando as 'atividades são planejadas pelas estagiárias sob orientação da coordenadora do projeto, observando as orientações da coordenadora pedagógica da Instituição'. Em outra ação, estabelece-se a interação dialógica por meio de 'reunião com professores para exposição do trabalho, ouvindo suas dificuldades. Acompanhamento e atendimento aos professores para um melhor reajuste no processo'. É preciso salientar que, embora se ouça os professores sobre suas dificuldades, a expressão 'um melhor reajuste ao processo' parece indicar uma prescrição de como ele deve agir para se adequar. Por um lado, este 'reajuste' contribuiria com a inserção do profissional no ambiente de trabalho, por outro, o 'reajuste' também poderia ser utilizado como forma de limitar a ação de profissionais que exigem mudanças como melhores condições para executar seu ofício. O projeto não deixa claro o que seria este ajuste.

O convite à participação é outra forma de aparecimento da interação dialógica, como no projeto que se propõe a refletir sobre a violência em escolas da cidade com 'visitas às escolas públicas estaduais de Anápolis, com a finalidade de convidá-los a participarem das discussões'. A participação se mostra, por exemplo, com a contribuição de professores da escola 'na construção de equipamentos para realização de experiências de Física no Ensino Médio'. Neste projeto os alunos serão ouvidos, entretanto, somente no final da ação avaliando-a, consideramos que seria relevante aos mesmos contribuir com o desenho da ação.

Entendemos que a interação dialógica aparece nas extensões desenvolvidas por meio do trabalho coletivo entre profissionais da escola, acadêmicos graduandos e professores universitários. Contudo, destacamos que nos trabalhos envolvendo diretamente escolas, da educação básica, há a necessidade de ouvir os alunos, possibilitando-lhes fazer parte do desenho da ação desenvolvida. Isso é muito importante porque viabiliza, a estes sujeitos, expressarem seus pontos de vista sobre algo que a eles se relaciona diretamente: o ensino e a aprendizagem.

Considerações Finais

A partir deste estudo entendemos que a extensão universitária, na Universidade Estadual de Goiás, necessita superar a ideia de difusora de conhecimentos. A sua prática na UEG é muito rica com ações bem diversificadas na área da educação, possibilitando trabalhos com profissionais, alunos e pais da educação básica. Trabalhando o desenvolvimento da cidadania, desde a educação infantil até a educação de jovens e adultos. Sendo assim, entendemos a necessidade de um amadurecimento em relação à interação dialógica como orientado na Política Nacional de Extensão.

Consideramos relevante que os trabalhos, em sua totalidade, não somente parte das ações como apresentamos neste texto, valorizem a interação dialógica entre universidade e outros setores da comunidade. Para isto, faz-se necessário que a universidade exercite o diálogo tanto interna quanto externamente. Do contrário, a universidade corre o risco de, na ânsia por difundir seus conhecimentos, limitar a possibilidade de interação com o outro restringindo a ação como uma forma de propagação de suas ideias, limitando possíveis questionamentos, colocando o outro na posição de ouvinte, receptor passivo de conteúdo. Em tempo, reforçamos que dificilmente poderemos estabelecer uma interação dialógica com outros setores da sociedade se não conseguimos fazê-lo com nossos pares. Correndo o risco de reproduzir situações como a destacada no início do texto.

Referências

FORPROEX (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras). Plano Nacional de Extensão Universitária. Disponível em <<http://www.proec.ufpr.br/downloads/extensao/2012/legislacao/Politica%20Nacional%20de%20Extensao%20Universitaria%20maio2012.pdf>> Acesso em: 13 de jan. de 2016.

FREIRE, P. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. Extensão ou Comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GADOTTI, M. A Questão da Educação Fomal/Não-Formal. São Paulo, 2005.
Disponível em
<http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/Educacao_formal_não_formal_2005.pdf>. Acesso em: 20 de nov. de 2015.

IMBERNÓN, F. Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2006.

JEZINE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária In: Anais do 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Minas Gerais: UFMG, 2004. Disponível em <<http://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>> Acesso em: 15 de out. de 2015.

MENEZES, A. L. T. Extensão: por uma percepção de um conhecimento biocêntrico In: Revista Dia Logos, Revista de Extensão da Universidade Católica de Brasília, n. 14, Construção Conceitual de Extensão e outras reflexões significativas, 2010.

SOUSA SANTOS, B. A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

RODRIGUES, M. M. Universidade, extensão e mudanças sociais. Em Extensão, Uberlândia, v. 1, n. 1, p. 41-51, jan./jun. 1999.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.