

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UEG: INTERAÇÃO DIALÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PROF. DR. LUCIANO FELICIANO DE LIMA
Universidade Estadual de Goiás (UEG, Câmpus Goiás)

PROF.^a DR.^a MARIA ANTONIA RAMOS DE AZEVEDO
Universidade Estadual Paulista (Unesp, Câmpus Rio Claro)

MARCOS VINÍCIUS DOS SANTOS AMORIM
Universidade Estadual de Goiás (UEG, Câmpus Goiás)

Resumo: Este artigo deriva de uma pesquisa que buscou refletir como os projetos extensionistas, envolvidos com a formação de professores, desenvolvidos na Universidade Estadual de Goiás (UEG), realizados em 2014, estão balizados nos elementos constitutivos da extensão universitária: interação dialógica, interdisciplinaridade, indissociabilidade, impacto na formação do estudante. Detém-se, no presente texto, à interação dialógica. 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. Destaca-se a necessidade de superar uma perspectiva de ação extensionista voltada basicamente para o âmbito da divulgação de conhecimentos via cursos, palestras, oficinas, dentre outros, pois destacam-se poucas ações visando estabelecer uma interação dialógica com diferentes setores da sociedade, na busca por soluções, em conjunto, aos problemas abordados.

Palavras-chave: Extensão universitária. Interação dialógica. Formação de professores.

UNIVERSITY EXTENSION IN UEG: INTERACTION DIALOGIC IN TEACHER TRAINING

Abstract: This article derives from a research that sought to reflect how the extension projects, involved with teacher formation, developed at the Universidade Estadual de Goiás (UEG), conducted in 2014, they are marked on the constituent elements of university extension: dialogic interaction; interdisciplinarity; inseparability; impact on student formation. Special attention is devoted in this text, the dialogic interaction. Qualitative and interpretative research was conducted by analyzing 94 projects selected in the Pegasus platform, online system for submission of extension actions of UEG. We highlight the need to overcome a focused extension action perspective primarily in the context of dissemination of knowledge through courses, lectures, workshops and others, as few actions stand out to establish a dialogic interaction with different sectors of society in the search for solutions together, the problems addressed.

Keywords: University extension. Dialogic interaction. Teacher formation.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM UEG: INTERAÇÃO DIALÓGICA EM LA FORMAÇÃO DOCENTE

Resumen: En este artículo se deriva de una investigación que buscó reflejar cómo los proyectos de extensión, que participan en la formación del profesorado, desarrollado en la Universidad del Estado de Goiás (UEG), llevada a cabo en 2014, que se marcan en los elementos constitutivos de extensión universitaria: la interacción dialógica; interdisciplinaria; inseparabilidad; impacto en la formación de los estudiantes. Es detenido en este texto, la interacción dialógica. investigación cualitativa e interpretativa se llevó a cabo mediante el análisis de 94 proyectos seleccionados en la plataforma de Pegasus, sistema en línea para la presentación de las acciones de extensión de la UEG. Existe la necesidad de superar una perspectiva de la acción de extensión centrada principalmente en el contexto de la difusión de conocimientos a través de cursos, conferencias, talleres y otros, el menor número de acciones se destacan para establecer una interacción dialógica con los diferentes sectores de la sociedad en la búsqueda de soluciones juntos, los problemas abordados.

Palabras clave: Extensión universitaria. Interacción dialógica. La Formación del profesorado.

ESTAMOS PREPARADOS PARA O DIÁLOGO?

Iniciamos o texto, compartilhando uma experiência pessoal do primeiro autor para, na sequência, refletirmos sobre a interação dialógica em ações extensionistas em uma universidade pública estadual de Goiás. Vamos ao relato que poderá contribuir com nossas discussões.

Sou professor e acredito no diálogo como um elemento fundamental em minhas interações profissionais. É por meio dele que posso ensinar, mas, acima de tudo, ele me possibilita estar em constante processo de aprendizagem ao interagir com o outro, dentro ou fora da sala de aula.

Em relação ao ambiente da aula, desde o primeiro dia, convido a todas e todos para refletirmos juntos sobre os assuntos abordados. Gosto de fazer perguntas visando ouvir seus pontos de vista sobre o objeto de estudo. Procuro viabilizar momentos para que as pessoas interessadas possam compartilhar seus posicionamentos frente à situação abordada. Contudo, é necessário dizer, geralmente, preciso sugerir uma regra para que isso aconteça. Permita-me explicar o que faço a partir de uma situação prática.

Geralmente, no primeiro dia de aula, quando refletimos sobre um texto, na ânsia por participarem, com o interesse em compartilhar suas opiniões e pontos de vista contrários ou a favor, algumas pessoas falam simultaneamente. É difícil, praticamente impossível, para mim, acompanhar o que estão falando, por fim, “ganham” essa disputa, ou seja, são ouvidos, aqueles capazes de elevar o tom de voz acima dos demais. Por esse motivo, eu peço que se inscrevam para o debate, solicito que levantem a mão quando quiserem se pronunciar e que aguardem a sua vez. Alguns podem considerar uma regra banal, ou desnecessária, pois desde os anos iniciais na escola aprenderam assim, ou foram educados dessa maneira desde criança por seus responsáveis. Reconheço isso, contudo, reforço ser necessário o estabelecimento dessa regra para que todas e todos, que o quiserem, possam externar sua perspectiva, compartilhar uma vivência relacionada ao assunto, fazer questionamentos, dentre outros, independentemente da capacidade vocal que possuam. Posso dizer, por experiência própria, que funciona muito bem.

Quando eu digo “funciona muito bem” é importante ressaltar que essa é a minha forma de compreender uma interação dialógica. Concordo com Freire, quando afirma que seu estabelecimento se fundamenta em um ambiente confortável onde as pessoas se sintam à vontade para se expressar, não “de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que

impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele” (FREIRE, 2011, p. 116).

Esse meu entendimento do diálogo me levou a uma situação, no mínimo, constrangedora. Recebi uma convocação para participar de um curso sobre um sistema *on-line* para o acompanhamento de determinadas atividades acadêmicas das quais sou responsável no câmpus em que trabalho. A reunião ocorreu em outra cidade, o que acarretou em um deslocamento de seis horas de viagem, contando ida e volta. Inicia-se a reunião com a responsável expondo suas compreensões a respeito dos benefícios do sistema em questão. Acompanhei todos os apontamentos atentamente, até que tive uma dúvida e a compartilhei com os demais interlocutores. A forma hostil como a resposta me foi dada deixou-me extremamente constrangido. Entendi que minha pergunta não fora bem elaborada, por isso gostaria de tê-la reformulado e explicado o motivo do questionamento. Porém, me foi vedado o direito de me expressar. Fiquei imóvel, totalmente sem reação. Não imaginava que dentro da universidade, em pleno século XXI, ainda pudesse ocorrer esse tipo de situação, em uma reunião de colegas de trabalho.

Pode ser considerado algo corriqueiro da forma como aconteceu, mas a mim causou um impacto muito negativo que me levou a questionar: como poderemos estabelecer uma interação dialógica com outros setores da sociedade quando não exercitamos, dentro da universidade, o diálogo com nossos pares?

Refletiremos sobre isso a partir da análise de projetos de extensão, mais especificamente em relação à interação dialógica com outros setores da sociedade. A seguir trataremos sobre a extensão universitária e sua relação com a formação de professores.

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA POTENCIALIZANDO A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Pensando na formação de estudantes de licenciatura na Universidade Estadual de Goiás (UEG) e nas potencialidades da Extensão Universitária como um meio para produção de conhecimentos com outros setores da comunidade, esse texto visa potencializar reflexões sobre as contribuições da extensão e suas interfaces com as diretrizes da Política Nacional de Extensão Universitária (PNext) (FORPROEX, 2012). Tais diretrizes referem-se: à interação dialógica entre universidade e outros setores da comunidade; à interdisciplinaridade com

a contribuição de diferentes disciplinas para a abordagem da ação; à indissociabilidade entre extensão-ensino-pesquisa; ao impacto na formação do estudante.

Entendemos com Tardif (2002) que a prática da profissão docente exige outros saberes, para além daqueles aprendidos dentro do currículo do curso durante a formação. Experimentar situações que permitirão refletir, por exemplo, sobre o ensino e a aprendizagem, a utilização de abordagens pedagógicas diferenciadas, o diálogo com pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade formal, dentre outras, é relevante para a formação inicial. Experiências, nesse sentido, são possíveis com a participação no desenvolvimento de ações extensionistas, porque elas possibilitam refletir sobre a prática da profissão docente.

Por meio da extensão, é possível compartilhar conhecimentos no lugar de transmiti-los e, a partir disso, reconstruir o conhecimento dentro da universidade. Tanto o professor universitário quanto o futuro professor podem desenhar uma trajetória formativa que se potencialize nas ações extensionistas junto à comunidade escolar. Valoriza-se, assim, uma teoria confrontada e refletida com a prática, com a utilização de tecnologias para discutir sobre objetos de estudo, dando valor ao conhecimento interdisciplinar para superar uma visão fragmentada de mundo, possivelmente passada a partir da divisão das disciplinas escolares.

Pensando dessa maneira, 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.

Entendemos as ações extensionistas como excelentes momentos para professores em formação aprenderem a organizar o tempo de uma atividade, buscar, adaptar e/ou criar recursos pedagógicos para atender às necessidades do grupo envolvido com a ação, trabalhar em conjunto com professores e pessoas da comunidade atendida visando alcançar os objetivos propostos, ter contato com realidades distintas de seu cotidiano dentre outras possibilidades de aprendizagens. É nesse sentido que defendemos essa prática acadêmica como um momento valioso para a formação de professores.

A extensão universitária, de acordo com o artigo 207 da Constituição de 1988, é uma ação indissociável ao ensino e à pesquisa. Essa prática acadêmica pode ser uma forma de aproximação para promover um diálogo com outros setores da sociedade, viabilizando uma produção de conhecimentos de forma colaborativa.

Levando em conta essa potencialidade, entendemos com Jezine (2004) a possibilidade de integrar práticas extensionistas ao processo pedagógico com “formação e produção do conhecimento, envolvendo professores e alunos de forma dialógica, promovendo a alteração da estrutura rígida dos cursos para uma flexibilidade curricular que possibilite a formação crítica” (JEZINE, 2004, p. 3).

Nesse sentido, a formação de professores, por exemplo, não se basearia exclusivamente na aquisição de conhecimentos no conforto da sala de aula dentro da universidade. Os conhecimentos ali aprendidos poderiam ser confrontados com a realidade vivenciada pelas escolas.

Esse tipo de interação oportuniza aos profissionais, em formação inicial, maior abertura para relacionar a teoria com a prática, pensar em alternativas pedagógicas junto com os professores da escola e com alunos da educação básica, visando experimentar outras possibilidades de abordagens para o ensino e a aprendizagem. Essa vivência, potencializada pela extensão, torna a formação mais próxima da realidade se comparada àquela inserida na sala de aula, dentro dos muros da universidade que, no máximo, reflete sobre um exemplo fictício daquilo que poderia ser uma situação problemática na educação básica.

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).

Acreditamos que o diálogo com outros setores da comunidade, por meio da participação e do desenvolvimento de ações extensionistas, viabiliza a

produção de conhecimento pluriversitário. Contribui com a promoção de uma universidade compromissada com um papel social e político. Viabiliza a superação da ideia de universidade como mercadoria. Sousa Santos (2011) sugere essa universidade, uma universidade do diálogo, considerada como um bem público. Um local para se refletir sobre um projeto de país por meio de um trabalho coletivo, entre os diversos setores sociais, para a produção e distribuição de conhecimentos. Segundo esse pesquisador, há um objetivo central de “responder positivamente às demandas sociais pela democratização radical da universidade, pondo fim a uma história de exclusão de grupos sociais e seus saberes de que a universidade tem sido protagonista ao longo do tempo” (SOUSA SANTOS, 2011, p. 56).

Tendo em vista as potencialidades de uma extensão universitária compromissada com questões sociais, para a produção de conhecimentos de maneira colaborativa entre diferentes setores da sociedade, que visa a superação de uma visão fragmentada do mundo por meio da contribuição de profissionais e pessoas com perspectivas diferentes sobre um objeto de estudo, que possibilita aos estudantes universitários tomar partido no desenho para o desenvolvimento da ação, entendemos a importância em se refletir sobre o desenvolvimento dessa prática acadêmica, como possibilidade para a formação de professores, a partir de ações desenvolvidas na Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Para isso, no presente texto, refletimos sobre como a interação dialógica, de acordo com as diretrizes da Política Nacional de Extensão (PNExt), mostra-se 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 online para submissões de ações extensionistas da UEG.

Separamos todos os projetos referentes à formação de professores e os organizamos em arquivos no computador. A partir dessa organização, buscamos identificar elementos que fizessem referência à interação dialógica. Para isso, buscou-se apreender ideias principais contidas nos projetos. A leitura e a releitura dos trabalhos permitiu perceber, por exemplo, em relação à interação dialógica, frases como “os alunos das escolas campo serão levados à unidade universitária para assistirem aulas práticas”, “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”, foram entendidas como caracterizadoras da ausência

de interação dialógica por reforçarem a ideia de difusão de conhecimentos por meio de treinamentos, conteúdos a serem assimilados, levar conhecimentos, assistir às aulas. Esses recortes foram agrupados em arquivos no computador por meio de tabela e, posteriormente, foram analisados à luz da literatura.

A seguir, trataremos dos elementos constitutivos da extensão, de acordo com a PNExt. Para cada um deles, inicialmente, apresentamos um diálogo com literatura que aborda a temática, em seguida, produzimos um gráfico de setores mostrando nossas impressões de como, por exemplo, a interação dialógica aparece, ou não, nos trabalhos analisados. Posteriormente, refletimos sobre os projetos analisados, destacando excertos de seus respectivos textos e seguimos com uma reflexão, novamente, com a literatura estudada. Ao final, trazemos nossas considerações sobre a extensão universitária na UEG como potencialidade para a formação de professores.

INTERAÇÃO DIALÓGICA

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?”. Ele aponta reflexões centradas em uma “extensão rural. No entanto, os sentidos de invasão, de transferência e de dominação, denunciados por ele, estão presentes, inclusive, nas primeiras formulações sobre os objetivos e as finalidades da extensão no âmbito da Universidade” (RODRIGUES, 1999, p. 48). Por esse motivo, leva-se em consideração a contribuição desse pesquisador sobre o tema.

Ao ponderar sobre o conceito de extensão, quando de seu exílio no Chile, de novembro de 1964 a abril de 1969, trabalhando como assessor do Instituto de Desarrollo Agropecuario e do Ministério da Educação do Chile, Freire (2011) entende essa 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).

Ao tratar de educação como uma prática da liberdade, Freire (2011) considera que a ação assistencialista inviabilizaria um compartilhamento de responsabilidade, pois nela “não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem. Gestos e atitudes. É esta falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem, característica do assistencialismo, que leva suas soluções a contradizer a vocação da pessoa em ser sujeito” (FREIRE, 2011, p. 80).

O homem não pode ser considerado algo a ser moldado de acordo com interesses que lhe são estranhos. Por isso, pensando em uma perspectiva humanista, Freire (2011) considera que a atividade de extensão não pode se resumir a uma prescrição de técnicas, como se os participantes dela fossem páginas em branco, a serem preenchidos com os conhecimentos/saberes daquele que a promove. Nesse viés, é imprescindível que haja uma comunicação com os homens de maneira a assumir que o ato de

educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais (FREIRE, 2011, p. 25).

Nesse sentido, Weffort (2011, p. 20), ao refletir, sociologicamente, sobre uma pedagogia da liberdade, entende que “toda a separação entre os que sabem e os que não sabem, do mesmo modo que a separação entre as elites e o povo, é apenas fruto de circunstâncias históricas que podem e devem ser transformadas”.

A extensão, vista como uma ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, pretende substituir uma forma de conhecimento por outra. Contudo, o conhecimento não se dá por esse caminho. Para promovê-lo, faz-se necessária uma ação que transforme a realidade por meio de uma reflexão crítica de cada um sobre o ato de conhecer pelo qual o sujeito “se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o ‘como’ de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato” (FREIRE, 2011, p. 29).

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 como é possível ver no gráfico 1. Na seqüência do texto discutiremos sobre isso.

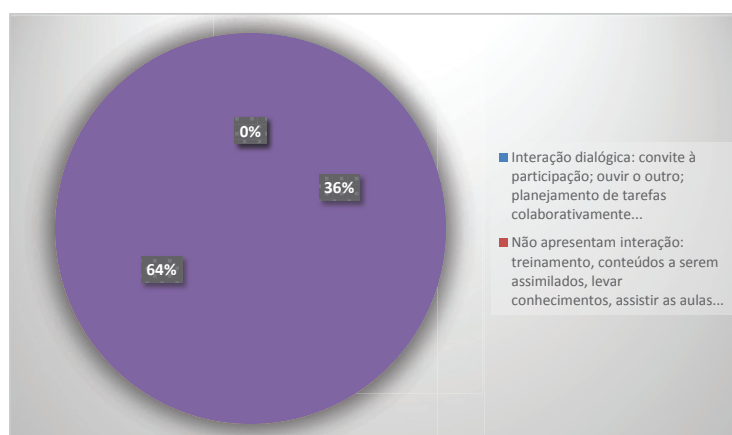


Gráfico 1 – Interação dialógica

Fonte: Elaborado pelos autores.

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 desses 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 à unidade universitária para assistirem aulas práticas¹”. 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. Dessa maneira, o aprendizado estaria no ato de olhar aquilo que é feito pelo outro para, em um momento posterior, reproduzir o aprendido. Isso implica numa ideia de recipiente a ser preenchido. Diferentemente disso, 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

¹ No presente texto destacam-se excertos dos projetos analisados entre aspas simples e com fonte diferente, Calibri.

de assimilar os conteúdos expostos, refletir sobre eles, 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 isso 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 conteúdos. 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 dessa 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 esse 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 “isso não estava previsto no nosso programa, sendo assim não vamos entrar no mérito dessa questão”.

Podar a possibilidade de uma reflexão implica em um entendimento de hierarquização de conhecimento, dessa forma, o conhecimento daquele que propõe a extensão é considerado como mais importante podendo levar a uma invasão cultural. Na extensão universitária, na área de educação, tal invasão 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 isso 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. Isso 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 esse 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. Consequentemente, isso 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.

Essa 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, nesse 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 conteúdos. Os proponentes da ação transmitem os saberes, cabendo aos outros assimilá-los. Isso 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. Nesse 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 essa 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 isso, 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.

Precisamos, enquanto universidade, amadurecer em ações extensionistas que enfoquem mais a interação dialógica com a comunidade para promover um conhecimento pluriversitário. Práticas realizadas de forma tecnicista, com invasão cultural em que o sujeito ativo é o proponente da ação, com conteúdos selecionados exclusivamente pelos membros da academia, que consideram o outro como objeto de sua ação, ou seja, como recipientes dos conteúdos ministrados inviabilizam o diálogo e uma produção conjunta de conhecimentos.

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 essa 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 nesse 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, mostra-se 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 ouçam 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, esse “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 esse 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”. Nesse projeto, os alunos serão ouvidos, entretanto, somente no final da ação, avaliando-a. Consideramos que seria relevante eles contribuírem 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 esses sujeitos, expressarem seus pontos de vista sobre algo que a eles se relaciona diretamente: o ensino e a aprendizagem.

INTERAÇÃO DIALÓGICA: UMA REFLEXÃO COM A LITERATURA

Nessa pesquisa percebemos um número significativo de trabalhos que não contemplam a interação dialógica como a recomendada por Freire (2011) em seu livro “Extensão ou Comunicação?”. Percebemos muitas ações preocupadas em treinar graduandos para repassarem conteúdos acadêmicos aos participantes das ações, com conteúdos escolhidos, geralmente, pelos professores universitários coordenadores dos projetos. Como no relato inicial desse texto, há algo a ser repassado por sujeitos ativos, os proponentes dos trabalhos, enquanto os beneficiados são considerados como recipientes de conteúdos, o que pode ser compreendido como uma invasão cultural de um conteúdo que é levado/imposto e que reflete a visão de mundo dos acadêmicos extensionistas. Dessa maneira, dificilmente ocorreria uma abertura para questionamentos que possibilitem refletir sobre o processo em desenvolvimento.

Entendemos a interação dialógica como um elemento importante da extensão porque se dá como um convite à participação, viabilizando ouvir o outro para a produção de um trabalho coletivo valorizando opiniões de outras pessoas e de outros profissionais no planejamento das tarefas. Por meio dessa interação, pode-se promover um relacionamento mais próximo entre universidade e outros setores da sociedade, compreendendo o outro

Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade [...] Somente o homem é capaz de realizar esta operação de que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, prendê-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, 2011, p. 31).

Concordamos com Freire (2011) que o ser humano é capaz de analisar criticamente sua realidade e, por isso mesmo, não faz sentido uma ação universitária, como a extensão, caminhar no sentido contrário. É necessário um reconhecimento de que somos seres em constante processo de aprendizagem. Aprende-se, uns com os outros, em todo momento, entendendo o educar e se educar como um exercício realizado por quem compreende que pouco sabe e, por isso, entende que sabe algo e pode chegar a saber mais.

Por meio da interação dialógica é possível saber mais sobre determinado assunto, sendo a extensão um caminho para o desenvolvimento de outros saberes com a contribuição de outras pessoas da sociedade. Como afirma Freire (2006), ser dialógico não tem a ver com invadir ou manipular, mas em empenhar-se para transformar constantemente a realidade. O diálogo implica em uma relação de horizontalidade, um lugar onde todos têm o direito a expressar suas ideias, com respeito mútuo ao analisar criticamente o que foi dito pelo outro sobre o assunto em discussão.

O respeito à opinião do outro, ouvindo-o atentamente, demanda humildade e implica, para a relação entre a universidade e outros setores da comunidade, em ultrapassar a transmissão de conhecimentos mirando na elaboração em conjunto de outros saberes, ou seja, o desenvolvimento de um conhecimento pluriversitário como defendido por Sousa Santos (2011). Mirar nesse tipo de relacionamento deveria ser o foco da extensão universitária. No caso da UEG, coordenadores de projetos que focam na transmissão de conhecimentos precisam se questionar sobre o papel dessa ação acadêmica para a produção de conhecimentos. Como afirma Menezes (2010, p. 4), “não basta assumir-se como produtor de conhecimento, como construtor da ciência, mas também, como criador de novos contextos que se enraízam em uma ética social que compartilha a vida de forma coletiva”.

O diálogo entre comunidade, graduandos e professores visando refletir sobre um determinado objeto de estudo, viabiliza uma investigação e busca de solução para um problema, ou problemas, da vida real. As pessoas produzem conhecimento juntas, ele “não se estende daquele que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem, o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização

crítica dessas relações” (FREIRE, 2006, p. 36). E é por meio de uma interação dialógica, com humildade e respeito pelo conhecimento do outro, que a extensão universitária pode abrir um caminho de aprendizado mútuo e uma reinvenção de saberes acadêmicos.

A extensão universitária dialógica pode contribuir para um caminho diferente da invasão cultural, em que os acadêmicos são considerados sujeitos ativos, portadores de conhecimentos que devem ser repassados aos demais que são considerados como recipientes a serem preenchidos com os conteúdos escolhidos por outrem. A interação dialógica, como um elemento importante da ação extensionista, pode contribuir para a superação de relações desse tipo, viabilizando na formação inicial de professores: o contato com outros setores da sociedade por meio de um convite, não de uma imposição; a realização de um trabalho coletivo com alunos e professores da escola da educação básica; o planejamento de tarefas em conjunto, ouvindo perspectivas diferentes, refletindo sobre os saberes sem colocar o conhecimento acadêmico como superior, mas refletindo sobre o mesmo por meio de uma postura crítica.

CONSIDERAÇÕES

A análise dos 94 projetos de extensão na área de educação da UEG do ano de 2014 evidencia uma perspectiva de ação extensionista voltada basicamente no âmbito da divulgação de conhecimentos via cursos, palestras, oficinas, dentre outros, havendo poucas ações que tenham a intencionalidade do estabelecimento de uma interação dialógica com diferentes setores da sociedade, visando identificar e buscar soluções, em conjunto, aos problemas abordados. Isso reforça uma ideia de universidade, exclusivamente, como difusora de conhecimentos.

Entendemos que a participação em ações de extensão universitária, durante o curso de graduação pode, e precisa, ser diferente disso, viabilizando o envolvimento de graduandos com o mundo do qual fazemos parte todos nós. Particularmente em relação à formação inicial de professores, a ausência de experiências, vivenciadas por meio de situações práticas, dificultaria, conforme salienta Imbernón (2006), uma análise mais abrangente de situações educativas reais porque se limitaria a simulações das mesmas. No extremo, poderia resultar em uma demasiada valorização da técnica, em detrimento de um diálogo horizontal, com compartilhamento de ideias. A alienação da técnica, como adverte Freire (2001), tem a ver com o entendimento pelo

profissional como se fosse um técnico, um especialista, dono da verdade, detentor do saber e, por esse motivo, capaz de levar seu conhecimento, doá-lo como forma de salvação dos demais, ignorantes, incapazes.

Uma visão messiânica da extensão precisa ser superada a fim de que essa prática acadêmica contribua com a formação inicial viabilizando um diálogo com outros setores da sociedade, permitindo estabelecer, conjuntamente, um objeto de estudo a partir das demandas identificadas. Para que os estudantes possam refletir para/na/sobre a prática os conhecimentos aprendidos na universidade, vivenciando situações dificilmente contempladas na grade curricular do curso, refletindo sobre novas abordagens pedagógicas para o entendimento das questões problematizadas, dentre outros.

Para os graduandos é viabilizada uma formação voltada para a cidadania, porque ações que realizam interações dialógicas possibilitam reflexões sobre relações éticas, políticas, econômicas e sociais para uma compreensão da realidade a partir da perspectiva de diferentes atores. Atividades nessa direção estão em consonância com o artigo segundo da LDBEN (Lei 9.394/1996) ao entender a finalidade da educação como “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Uma formação cidadã permite reflexões sobre uma sociedade menos injusta, com mais equidade. Possibilita a elaboração de compreensão da cidadania com consciência não somente dos deveres, mas também dos direitos a serem democraticamente constituídos pelo estabelecimento de direitos: civis, como segurança e locomoção; sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação dentre outros; políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, dentre outros (GADOTTI, 2005).

Entendemos a extensão universitária como um meio para a efetivação de uma universidade comprometida com a transformação da ordem social, em que se produz conhecimento pluriversitário com uma visão mais ampla da realidade, alargada pela contribuição de diferentes atores. Envolvida com a compreensão de problemas sociais, buscando soluções mais coerentes aos problemas enfrentados a partir de um trabalho conjunto entre acadêmicos e não acadêmicos.

Por meio dessa abordagem, acreditamos que ocorre um diálogo com o outro, como sugere Freire (2011), não falando ou impondo-lhe nossa visão de mundo, mas dialogando sobre a sua e a nossa. Estabelece-se, assim, uma relação em que graduandos, professores e outros atores sociais, participantes da ação, colaboram entre si numa posição de discussão de ideias. Ouvem-se

atentamente as perspectivas do outro, respeita-se o seu direito de se expressar, mas, é preciso reforçar, sem deixar de argumentar, de confrontar com a teoria, de olhar através de perspectivas variadas. Essa postura contribui com a formação de um profissional sensível às ideias de outros profissionais e pessoas da comunidade, pela aprendizagem possibilitada, pelo respeito às diferentes formas de se entender um problema/objeto de estudo.

Também é importante salientar que ao se valorizar as ideias do graduando, ouvindo-as atentamente, possibilitando que o mesmo dialogue com outros atores, tome decisões, indique possíveis rumos na ação desenvolvida, dentre outros, viabiliza-se a formação de um profissional engajado, sujeito de sua formação. E, com as contribuições da extensão universitária, pode se tornar um profissional comprometido com a diminuição de problemas sociais.

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 isso, faz-se necessário que a universidade exerça 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 conteúdos. Em tempo, reforçamos que dificilmente poderemos estabelecer uma interação dialógica com outros setores da sociedade se não conseguirmos 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>>

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.

_____. *Extensão ou Comunicação?* São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. *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_nao_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.

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

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

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