

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO – UFRJ

JUÇARA GONÇALVES LIMA BEDIM

**UMA PROPOSTA DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA: o ensino de idiomas como uma vertente instrumental**

Rio de Janeiro/RJ
2006

JUÇARA GONÇALVES LIMA BEDIM

**UMA PROPOSTA DE METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NA EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA: o ensino de idiomas como uma vertente instrumental**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Professor Doutor Francisco Cordeiro Filho.

Rio de Janeiro/RJ
2006

B412 Bedim, Juçara Gonçalves Lima

Uma proposta de metodologias participativas na extensão universitária : o ensino de idiomas como uma vertente instrumental / Juçara Gonçalves Lima Bedim. __ Rio de Janeiro : UFRJ, 2006.

307 f.

Orientador: Francisco Cordeiro Filho.

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro . Faculdade de Educação / Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

1. Educação - Tese . 2. Extensão Universitária . 3. Metodologias Participativas . 4. Idiomas - Ensino . 5. Transformação social. I. Cordeiro Filho, Francisco . II. Universidade Federal do Rio de Janeiro . Faculdade de Educação.

CDO - 370

Centro de Filosofia e Ciências Humanas
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



**UNIVERSIDADE
DO BRASIL**
UFRJ

A Dissertação “**Uma Proposta de Metodologias participativas na Extensão
Universitária: O Ensino de idiomas como uma vertente instrumental**”

**Elaborada por Juçara Gonçalves Lima Bedin
Orientada pelo(a) Prof. Dr. Francisco Cordeiro Filho**

**E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade
de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho
de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de**

DOUTOR EM EDUCAÇÃO

Rio de Janeiro, 10 de outubro de 2006

Banca Examinadora

Presidente:

Francisco Cordeiro Filho

Prof. Dr. Francisco Cordeiro Filho

André Bessadas Penna Firme
Prof. Dr. André Bessadas Penna Firme

Ana Canen
Profª .Drª. Ana Canen

Sonia Regina Mendes dos Santos
Profa. Dra. Sonia Regina Mendes dos Santos

Tânia Maria de Castro Carvalho Neto
Profa.Dra. Tânia Maria de Castro Carvalho Neto

DEDICATÓRIA

Aos meus quatro amores: Marquinho e
nossos três filhos – Guilherme, Gustavo
e Marcus.

Quatro amores
Amores antigos
razão das minhas ânsias
do meu viver – a cantiga.

Quatro paixões
da minha vida – a luz,
embalaram minhas ilusões,
luz das minhas razões.

Não são de ouro
nem de prata.
São da minha vitória – o louro.
Não são as três Marias
que no céu reluzem,
São quatro Josés
que minha vida conduzem.

AGRADECIMENTOS

A Deus, força geradora de tudo e de todos – o meu reconhecimento máximo.

Ao meu Orientador – Professor Francisco – pelo apoio decisivo, pela confiança e pelo companheirismo que alimentaram nossa trajetória neste estudo; e à Professora Íris – a quem tanto ocupei – sempre tão delicada, mediando minhas comunicações com Dr. Francisco.

À Professora Speranza, em cujas aulas plantou a semente que gerou este estudo, encaminhando-me à sublime descoberta do que é a extensão universitária.

À Professora Maria Helena Wyllie – amiga, companheira das horas difíceis – que marcou significativamente meu enveredar pelos caminhos da pesquisa qualitativa e da análise de conteúdo.

Aos demais queridos Professores: André Penna-Firme, Pierre Ohayon, Reuber, Gerbassi, Cristina Haguener – elementos condutores imprescindíveis e inesquecíveis do Processo.

Ao Professor Renato, pela acolhedora receptividade na Coordenação do Doutorado.

À Banca Examinadora, pela prontidão do convite aceito (apesar das inúmeras ocupações científicas e acadêmicas) para partilhar conosco os saberes e práticas construídas ao longo deste estudo.

À Solange, à Adriana e ao Henrique, sempre tão solícitos para resolver nossas questões burocráticas na Secretaria.

À Regina, à Natércia e ao Synval, pelos saberes e práticas compartilhadas durante uma caminhada permeada por muitas alegrias (mas também, por angústias), que gerou uma amizade que se consolidou.

Aos meus colegas, professores-pesquisadores do CenPE da Fundação São José – equipe motor de oxigenação desta pesquisa. Um agradecimento especial à Professora Lúcia Alvim, pesquisadora apaixonada, pelos momentos de reflexão crítica que dividiu comigo, incansável na revisão deste texto.

Ao Presidente da Fundação São José (FSJ) – Dr. José Carlos Martins – pelo incentivo no desenvolvimento desta tarefa, ciente de que a Instituição de Ensino Superior precisa empenhar-se para se tornar alavanca de transformação do seu entorno social.

À Diretora das Faculdades Integradas Padre Humberto (FIPH) – Professora Suely Coutinho – e ao Vice-Diretor – Professor Leandro Pinho – pelo apoio incondicional, assíduo, participando numa ação conjunta da construção do nosso cotidiano extensionista.

Aos colegas do corpo técnico-administrativo das FIPH, coadjuvantes essenciais neste processo coletivo; dentre os quais ressalto o empenho e a eficiência de Alexandro, auxiliando-me com as transcrições das entrevistas.

Ao Crevelino – artista, crítico, criativo –, que acompanhou minha trajetória nesta investigação na criação de pôsteres, apresentações orais com *data show*, bem como outras tarefas vinculadas à arte no computador.

Ao Regis, nosso professor de Francês, pela tradução do *Résumé*.

Ainda, o meu agradecimento à Cristina, à Esmeralda, à Helena, à Margarete e à Raquel, pelos favores carinhosos que suavizaram esta jornada; bem como a todos aqueles que se fizeram presentes comigo neste percurso, contribuindo para que eu pudesse realizá-lo.

RESUMO

BEDIM, Juçara Gonçalves Lima. **Uma proposta de metodologias participativas na extensão universitária**: o ensino de idiomas como uma vertente instrumental. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

O presente estudo teve por objetivo analisar um projeto de implantação de práticas extensionistas numa Instituição de Ensino Superior (Faculdades Integradas Padre Humberto – FIPH), em Itaperuna – no Noroeste Fluminense, com o uso de metodologias participativas, na perspectiva de encaminhar uma “extensão” bem sucedida, em função das exigências da realidade, como atividade acadêmica vinculada ao Estágio Supervisionado e, ainda, a uma concepção de universidade aberta, fundamentada nas necessidades cotidianas do cidadão como meio concreto de estabelecer a interação universidade/sociedade. Elegeu-se como marco referencial teórico a proposta de Boaventura de Sousa Santos (2003, 2005) pela possibilidade de análise crítica e segura que esse autor faz sobre a posição da universidade nas atuais sociedades. Foram também elencados outros autores – estudiosos que vêm atuando mais ativamente para escrever a história do extensionismo brasileiro –, dentre eles: Botomé (1996), Freire (2001), Gurgel (1986, 2002), Nogueira (2000, 2005) e Thiollent (2003, 2005). A metodologia adotada foi de natureza qualitativa, baseada em dois eixos, isto é, “Estudo de Caso do tipo Etnográfico”, tomando a concepção de Marli André (2005), com momentos de “Pesquisa-ação”, tomando por base as indicações participativas de Thiollent, na perspectiva de instaurar um modelo de extensão embasado numa construção dialógica e interativa. Para tanto, recorreu-se ao “seminário” como técnica principal, que reuniu uma equipe de pesquisadores que se tornou o centro de discussão para o desenvolvimento da pesquisa, coordenando as atitudes e tomando decisões. Além disso, foram utilizados outros instrumentos metodológicos como questionários, depoimentos pessoais (*self-report*) e entrevistas semi-estruturadas. Ao final do estudo, a experiência nas FIPH, mesmo estando ainda circunscrita a poucos projetos, mostrou que é viável construir uma prática de extensão universitária nos caminhos participativos. Igualmente, os dados coletados no campo revelaram os benefícios que essa ação pode trazer para o entorno social, apontando a interação universidade/sociedade. Ainda, a extensão tornou-se um componente que veio favorecer a reelaboração da prática de ensino de idiomas, no curso de Letras, visando à formação do professor reflexivo, através da proposta de conectar as atividades de estágio supervisionado à extensão universitária. Essa nova postura possibilitou o entrelaçamento das três dimensões: ensino, pesquisa, extensão.

Palavras-chave: extensão universitária; metodologias participativas; transformação social.

ABSTRACT

BEDIM, Juçara Gonçalves Lima. **Uma proposta de metodologias participativas na extensão universitária**: o ensino de idiomas como uma vertente instrumental. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

The present study aims at analyzing a project of implantation of extension practices in the context of an Institution of Superior Education (Faculdades Integradas Padre Humberto – FIPH) located in the city of Itaperuna – in the Northwest region of Rio de Janeiro State – by means of using participatory methodologies, in the perspective of conducting a well-succeeded university extension (viewing the demands of reality) as an academic activity linked to Supervised Teacher Training as well as a conception of university based on the citizen’s quotidian needs, as a concrete way to promote the interaction between university and society. Boaventura de Sousa Santos (2003, 2005) was elected as the theoretical presupposition on account of his secure critical analysis about the position of universities in the current societies. Other authors have also been chosen, especially those who have been contributing to write the history of Brazilian university extension, among them: Botomé (1996), Freire (2001), Gurgel (1986, 2002), Nogueira (2000, 2005) and Thiollent (2003, 2005). A hybrid methodology of qualitative nature was adopted; it was centered on the “Ethnographic Case Study” – based on Marli André’s conceptions (2005) – permeated by moments of “Action Research” – basing on Thiollent’s participatory indications – in the perspective of instituting a model of extension founded on dialogue and interaction. Therefore, the “seminar” was used as the main technique, which gathered a group of researchers who became the center of the discussion, coordinating attitudes and making decisions. In addition, other methodological instruments were used, such as questionnaires, self-reports and semi-structured interviews. By the end of the study, the experience carried out by FIPH (although restricted to a few projects) showed that it is possible to construct a university extension practice through participatory principles. Likewise the data that were collected empirically revealed the benefits this action can bring to the community, therefore, pointing out the interaction between university/society. Moreover, the extension turned out to be a component that favored a new practice in the language teaching context in the Linguistics course, aiming at a reflective teaching formation by means of connecting the supervised teacher training activities to the extension university action. This new attitude made the interlacement of the three dimensions possible: teaching, research, extension.

Key-words: university extension; participatory methodologies; social transformation.

RÉSUMÉ

BEDIM, Juçara Gonçalves Lima. **Uma proposta de metodologias participativas na extensão universitária**: o ensino de idiomas como uma vertente instrumental. Rio de Janeiro, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

La présente étude a pour objectif d'analyser l'implantation de pratiques d'extension dans une institution d'Enseignement Supérieur (Faculdades Integradas Padre Humberto), à Itaperuna, Nord Ouest Fluminense, avec l'usage de méthodologies participatives, dans la perspective d'acheminer une "extension" bien réussie en fonction des exigences de la réalité, comme activité académique liée au Stage Supervisé et, aussi, à une conception d'université ouverte, avec, comme fondement les nécessités quotidiennes du citoyen comme moyen concret d'établir l'action réciproque université/société. Il a été choisi comme point de référence théorique le propos de Boaventura de Sousa Santos (2003, 2005) avec la possibilité d'analyse critique et sûre que ce auteur fait sur la position de l'université dans les actuelles sociétés. On a aussi catalogues d'autres auteurs studieux qui viennent soutenir plus activement pour écrire l'histoire de l'extensibilité brésilienne, entre eux: Botomé (1996), Freire (2001), Gurgel (1986, 2002), Nogueira (2000, 2005) and Thiollent (2003, 2005). La méthodologie adoptée a été de nature qualitative, basée em deux axes, ceci est, "Etude de Cas de type Ethnographique", prenant la conception de Marli André (2005), avec moments de "recherche action", prenant pour base les indications participative de Thiollent, avec la perspective d'instaurer un modèle d'extension basé sur une construction dialogique et interactive. Pour cela on a recouru au "séminaire" comme théorique principale, qui a reuni une equipe de chercheurs Qui est devenue, au centre de la discussion pour le développement de la recherche, coordonnant les attitudes et prenant les décisions. En plus, ont été utilisés d'autres instruments méthodologiques comme questionnaires, témoignages personnels (*self-report*) et entrevues semi-structurées. A la fin de l'étude l'expérience dans les FIPH, même étant encore restreinte à peu de profits, a montré qu'il est viable de construire une pratique d'extension universitaire dans le chemins participatifs. Egalement, les données collectées sur le champ on revele les benefices que cette action peut apporter à l'harmonie sociale, marquant l'interaction université/société. En plus, l'extension est devenue un composant qui est venu favoriser le réélaboration de la pratique de l'enseignement d'idiomes, dans les cours de Lettres, visant à la formation de professeur réfléchi à travers la proposition connecterdes activités de stage supervisioné à l'extension universitaire. Cette posture a possibilité l'entrelacement de trios dimensions: enseignement, recherché, extension.

Mot clé: extension universitaire; méthodologie participative; transformation social.

SUMÁRIO

	Página
Lista de Anexos.....	xi
Lista de Apêndices	xii
INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO	
1. A INSTITUIÇÃO UNIVERSIDADE: caminhando na superação de desafios	12
1.1 Crises contemporâneas da Universidade.	18
2. A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA SOB O PRISMA DE SUAS DIFERENCIADAS PERCEPÇÕES ONTOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS: investigando o discurso e a prática.	37
3. A INSTITUIÇÃO DO FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS: nas dobras do cotidiano da extensão universitária.	70
4. METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NAS PRÁTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: construindo caminhos.	86
4.1 Dialogando com os eixos teóricos que substanciaram a investigação: uma síntese compreensiva.	102
5. DESENHO METODOLÓGICO	110
5.1 Natureza, contexto e sujeitos da pesquisa.	110
5.2 Instrumentos/técnicas de coleta de dados.	118
5.3 Procedimentos de análise de dados.	130
6. PERCORRENDO A HISTÓRIA DAS FACULDADES INTEGRADAS PADRE HUMBERTO: da origem à extensão.	137
6.1 Relato do caso.	137
6.1.1 Atividades extensionistas e formação prático-pedagógica no contexto do Estágio Supervisionado.	153
6.1.2 Sobre a divulgação das práticas extensionistas.	156
6.2 O diálogo das metodologias participativas com o Projeto de Extensão das Faculdades Integradas Padre Humberto.	159
6.3 Análise e interpretação dos dados.	169
6.3.1 Do questionário e do depoimento pessoal (<i>self-report</i>) com as primeiras turmas.	169
6.3.2 Do impacto dos cursos de extensão na opinião dos alunos de 2006.	188
6.3.3 Do impacto das atividades extensionistas sob o ponto de vista dos gestores e dos multiplicadores.	196
CONSIDERAÇÕES FINAIS	209
REFERÊNCIAS	218
ANEXOS	224
APÊNDICES	244

LISTA DE ANEXOS

ESPECIFICAÇÃO	Página
Anexo A – <i>Site</i> do Centro de Pesquisa e Extensão Fundação Educacional e Cultural São José (FSJ)	225
Anexo B – Carta aos ajuizadores do primeiro questionário e respectivos pareceres.	230
Anexo C – Parecer do ajuizador do depoimento pessoal (<i>self-report</i>)	237
Anexo D – Páginas do Boletim Informativo da Fundação São José – sobre o curso de Inglês Instrumental	240
Anexo E – Página do Jornal “O Itaperunense” com reportagem sobre o Curso de Extensão das Faculdades Integradas Padre Humberto.....	242
Anexo F – Declaração de aprovação do artigo “Construindo caminhos para as práticas extensionistas no contexto das metodologias participativas: um relato de experiência” a ser publicado na Revista Interagir: pensando a extensão	243

LISTA DE APÊNDICES

ESPECIFICAÇÃO	Página
Apêndice A – Atas das reuniões do Centro de Pesquisa e Extensão (CenPE).....	245
Apêndice B – Modelos do primeiro questionário aplicado nas turmas de 2004 (antes e após a avaliação dos ajuizadores)	251
Apêndice C – Modelo do <i>self-report</i>	259
Apêndice D – Modelo do segundo questionário aplicado nas turmas de 2006.....	260
Apêndice E – Recortes de enunciados das entrevistas com gestores e multiplicadores.....	263
Apêndice F – Edital de convocação dos multiplicadores.....	273
Apêndice G – Quadro 1 – Opiniões e sentimentos dos alunos/2004 em relação aos cursos de idiomas da Extensão Universitária das FIPH	274
Apêndice H – Tabela 1 – Opiniões e sentimentos dos alunos em relação ao curso de idiomas da extensão universitária das Faculdades Integradas Padre Humberto	284
Apêndice I – Quadro 2 – Categorização de dados brutos do 2º questionário com alunos de 2006.....	285
Apêndice J – Quadro 3 – Auto-avaliação Institucional – Mapeamento do contexto institucional: Avaliação da Política para Extensão	287
Apêndice L – Programa de Extensão das Faculdades Integradas Padre Humberto	288

INTRODUÇÃO

Não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertençamos, urge lutar com esperança e denodo. (FREIRE, 2000, p. 134).

Num mundo cada vez mais competitivo e globalizado, os desafios enfrentados são crescentes e complexos, ensejando a busca de alternativas diversas para os rumos da educação brasileira e, sobremaneira, uma postura educacional e dialética de respostas a novas discussões, especialmente frente aos diversos desafios e questões que permeiam as relações entre a educação, a cultura e o trabalho.

Na conjuntura atual, diante das novas relações humanas nesta sociedade multifacetada, diante do avanço da tecnologia e da comunicação, uma condição se põe à educação como prioridade: integrar o saber com o fazer, visando à unidade entre o ensino voltado à satisfação das necessidades prementes do processo produtivo e o ensino que enseja a formação do indivíduo como sujeito de seu próprio destino histórico. Para isso, faz-se necessária a construção de uma escola comprometida com a transformação social, voltada para as raízes dos problemas, para que possa se atualizar de acordo com as condições da sociedade, das novas relações humanas, do avanço da tecnologia e da comunicação, tornando-se instrumento de difusão cultural.

Entretanto, o sistema escolar brasileiro ainda não conseguiu exorcizar problemas os mais diversos, que abrangem a escola básica e estendem-se até à universidade. No que concerne a esta última, Santos (2003, p. 187) sublinha: “a universidade confronta-se com uma situação complexa: são-lhe feitas exigências cada vez maiores por parte da sociedade.” De fato, a sociedade freqüentemente tece sérias críticas às instituições de ensino superior por não se envolverem com a realidade do mundo, do país, enfim, de sua localidade; suas pesquisas não dão respostas ao imediatismo dos problemas da população, da indústria, do governo; seu

ensino – “alienante” – não forma profissionais adaptados às necessidades vigentes e do futuro.

Quanto à questão do ensino alienante, Paulo Freire (1999) nos chama atenção para o fato de que, em nossa educação, o educador aparece como seu real sujeito, cuja tarefa é “encher” os educandos com conteúdos de sua narração. Conteúdos esses, na verdade, fragmentados, desconectados da realidade em que se engendram. Nesse sentido, Botomé (1996, p. 17) indaga:

Incoerentemente, a instituição Universidade, responsável pela produção do conhecimento importante ou necessário para a sociedade mudar e viver melhor, não parece capaz de usar o conhecimento disponível – e que ela domina(?) – para elaborar sua própria definição e para realizar as transformações importantes ou necessárias.

E esse autor ainda salienta o fato de que “não parece importar se o que é ensinado nas universidades é necessário a uma melhor inserção do aluno, como profissional e como pessoa, no meio social onde vai viver ou atuar”. (op. cit., p. 127).

A universidade, hoje, enfrenta dificuldades comumente reconhecidas de planificar adequadamente o sistema educativo em função das necessidades previsíveis de mão-de-obra no mercado de trabalho; apresentando também deficiências no desempenho de suas funções econômicas e instrumentais. (SANTOS, 2003).

Assim posto, Falcão e Andrade (2003, p. 175) evidenciam:

os profissionais formados, nessas instituições, [...] não têm visão ampla do mundo que os cerca, mas sim uma visão prática e mercadológica de obter “sucesso” e “reconhecimento”, o que perpetua o *status quo*. O sucesso e o reconhecimento estão ligados diretamente ao financeiro. Os estudantes são elementos passivos na educação e, assim, portam-se na transformação da sociedade.

No entanto, mister se faz ressaltar que, como observa Santos (op. cit.), isso não a impede de desempenhar adequadamente suas funções sociais e simbólicas, tais como a função de difundir nos estudantes valores positivos perante o trabalho e perante a organização econômica e social de produção, formas de sociabilidade e redes de conhecimento que acompanham os estudantes ao longo de suas vidas, para muito além do mercado de trabalho.

E esse teórico ainda conclama: “numa sociedade desencantada, o reencantamento da Universidade pode ser uma das vias de simbolizar o futuro [...]. Tal papel é assumidamente uma micro-utopia. Sem ela, a curto prazo, a Universidade só terá curto prazo.” (SANTOS, 2003, p. 230).

Portanto, nesse contexto, o desafio para nós, educadores, é o de construir um projeto de educação política que traga novas propostas. Urge que tanto os professores quanto os alunos vejam em suas ações uma transcendência, ou seja, que sintam que o que fazem é importante para além do que constroem em sala de aula, para além das questões reais que podem pesar e desmotivar qualquer tipo de mudança.

É evidente que o papel da universidade extrapola o âmbito do mero ensino das profissões, embora essa formação se constitua uma de suas funções. Na verdade sua missão precípua refere-se à produção do conhecimento, à competência de questionar criticamente, que viabiliza o desenvolvimento da capacidade de respostas aos problemas e desafios vivenciados pela sociedade nos mais diversos campos.

A universidade não tem, pois, apenas objetivos pedagógicos em sua existência na sociedade, mas também sociais, políticos e culturais. No bojo dessa questão, a universidade, além de suas funções de ensino e pesquisa, é também convocada a assumir atividades de extensão. A extensão universitária – canal para o relacionamento entre a universidade e a sociedade, uma das formas de possibilitar novos meios de processo de produção do conhecimento, ampliando o acesso ao saber, o horizonte cultural e o desenvolvimento da qualidade de vida da população – é um tema que se tornou relevante nas discussões no meio acadêmico, principalmente, a partir da década de 1980.

Atualmente, evidenciam-se de forma significativa o conhecimento e a discussão em torno da temática de extensão e de projetos a ela correspondentes, considerando-se a possibilidade de colaborar no debate sobre o compromisso social da universidade, que tanto

tem inquietado educadores, cientistas sociais e interessados, em geral, na (re)significação da política educacional brasileira; considerando-se a gravidade dos problemas confrontados por nossa sociedade hoje.

Refletir sobre a extensão universitária, de fato, impõe o desafio de entendê-la e desenvolvê-la com qualidade acadêmica tão importante quanto as outras atividades – o ensino e a pesquisa –, concebendo que as três funções da universidade constituem o processo acadêmico que se estende desde a produção e a sistematização do conhecimento até a transmissão dos resultados.

Como sublinha Tavares (1997, p.15),

A extensão é o próprio ensino e pesquisa desenvolvidos dentro de uma concepção político-metodológica que privilegiou as necessidades da maioria da população, numa perspectiva do movimento ação-reflexão-ação, em que a concepção de ensino se constitui na elaboração, ela mesma, do conhecimento pelos alunos, resultante do confronto com a realidade concreta e a pesquisa da sistematização dessa prática.

E, numa maior explicitação do conceito é possível assegurar que

A Extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão aprendizado que, submetido à reflexão teórica será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como conseqüências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a Extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social. (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2000/2001, p. 5)

Na verdade, a construção do conceito de extensão não é uma prática recente; tem sido determinada e contemplada sob diferentes enfoques que, conseqüentemente, resultam em ações múltiplas e circunstâncias diversas. No entanto, é possível afirmar que ainda há uma falta de clareza conceitual em torno dessa função na relação triádica: ensino, pesquisa e extensão.

Nesse sentido, Mazzili, ao prefaciá-lo livro de Sales (2003, p. 12), corrobora:

[...] há lacunas na produção teórica, no que concerne à explicação mais aprofundada a respeito das raízes dessas polêmicas que envolvem o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e seu significado, enquanto instrumento de concretização de uma universidade voltada aos interesses da maioria da população.

No que se refere ao atual cenário do extensionismo brasileiro, pode-se observar, como apontam investigações realizadas (THIOLLENT, 2003, 2005), que há lacunas em matéria de metodologia, no que se refere à elaboração e organização de projetos com mais qualidade, em termos de metodologia científica; metodologias que trabalhem concretamente os problemas existentes, concorrendo para a construção de instrumentos capazes de implantar ações transformadoras e que promovam a inclusão social.

Lacunas essas, portanto, que nos estimulam e nos empenham, na construção deste estudo, a buscar respostas para a seguinte questão-problema: como o uso de metodologias participativas possibilita à extensão universitária caminhar na direção de um novo desenho, capaz de permitir um diálogo entre as práticas de Estágio Supervisionado e as atividades extensionistas?

Em face dessa indagação, o estudo tem por objetivo geral, analisar a implantação de práticas/atividades extensionistas nas Faculdades Integradas Padre Humberto (FIPH), em Itaperuna/RJ, com o uso de metodologias participativas, em direção a uma “extensão” pertinente, em função das exigências da realidade, como uma atividade acadêmica vinculada às práticas do Estágio Supervisionado e, ainda, a uma concepção de universidade aberta, fundamentada nas necessidades cotidianas do cidadão, como meio concreto de estabelecer a interação universidade/sociedade.

A perspectiva de desenvolver um estudo tendo por objeto a extensão universitária estabelecia a importância de buscar um marco referencial teórico que nos assegurasse uma análise sólida e pertinente do tema. Assim posto, fomos buscar esse respaldo no pensador contemporâneo Boaventura de Sousa Santos (2003, 2005), pela forma como elucida criticamente a posição da universidade nas atuais sociedades, bem como as crises e as

contingências que essa instituição confronta. Santos destaca o papel relevante da extensão no contexto do novo século, sugerindo que a reforma universitária deva conferir uma nova centralidade às atividades de extensão, com implicações no currículo e nas carreiras dos docentes. Por outro lado, ainda, esse teórico (em sua obra) faz referências contextuais e operacionais às políticas de extensão do cenário universitário brasileiro.

Considerando-se o significado que a extensão universitária vem adquirindo no entrelaçamento dos fios que tecem a complexa trama que permeia o cotidiano universitário, buscamos respostas para o estudo, também, em outros autores – estudiosos que vêm atuando mais ativamente para escrever a história do extensionismo brasileiro, dentre os quais destacamos: Botomé (1996), Freire (2001), Gurgel (1986, 2002, 2003), Nogueira (2000, 2003, 2005) e Thiollent (2000a, 2000b, 2000c, 2003, 2005).

Retomando a instituição focalizada neste estudo – as Faculdades Integradas Padre Humberto –, cuja mantenedora é a Fundação Educacional e Cultural São José (FSJ), esclarecemos que representam, hoje, uma evolução da antiga Faculdade de Filosofia de Itaperuna – FAFITA –, criada em 1968. A instituição que, até 2002, vinha oferecendo à comunidade acadêmica apenas o ensino, instigada pela necessidade e pela importância de oferecer uma escolarização de excelência, para atender às demandas da pluralidade da sociedade atual, considerou a urgência de dar conta de suas outras funções: pesquisa e extensão.

Nesse contexto, impunha-se a necessidade não apenas de implantar um programa de desenvolvimento da pesquisa e iniciação científica, como também de institucionalizar a extensão universitária. Ademais, as FIPH nutrem a perspectiva de se tornarem Centro Universitário, o que demanda a trilogia – ensino, pesquisa, extensão. Dessa forma, foi criado, no referido ano (isto é, 2002), o Centro de Pesquisa e Extensão (CenPE), cuja implantação tem propiciado, através da pesquisa, avanços significativos no processo de renovação e

atualização nas atividades dos docentes e dos discentes e, através da extensão, a possibilidade de ampliar a participação e a inserção na comunidade local.

É oportuno, ressaltar, neste estudo, que o fato de nossa participação no CenPE como professora-pesquisadora e, também, as funções de professora de Língua Inglesa e coordenadora do Curso de Letras, encaminharam a possibilidade de se implantar e/ ou institucionalizar práticas extensionistas nas FIPH, iniciando-se com cursos de línguas, vislumbrando-se a perspectiva da criação de um Centro de Idiomas. Outrossim, cabe ainda evidenciar, cursos de línguas vão ao encontro das demandas da comunidade itaperunense e região fronteira (Noroeste Fluminense), que nos últimos dez anos vem se tornando cada vez mais atuante acadêmica e culturalmente, em cujo contexto a leitura em outros idiomas tem emergido com uma certa urgência, sobretudo, diante das dificuldades para se obter traduções de artigos, livros e outras publicações em tempo hábil.

Assim, o questionamento levantado anteriormente, orientou-nos para as seguintes hipóteses:

- i. O uso de metodologias participativas na extensão universitária viabiliza uma prática extensionista capaz de atender às necessidades da população do seu entorno social.
- ii. As práticas extensionistas são mediadoras do ensino, principalmente, no que diz respeito à formação prático-pedagógica de seus alunos.

Mister se faz o posicionamento em favor de uma concepção de extensão que vá muito além da mera prestação de serviços, para tornar-se ferramenta instituinte de transformação da prática social, propiciando a pesquisa que busca soluções para os problemas e as necessidades da parcela da nossa população que pouco, ou quase nada, é favorecida pelos saberes produzidos na universidade; uma concepção que transcenda a simples noção de “mão estendida” e que, portanto, se constitua como, na concepção de Paulo Freire (2001), num

extensionismo mais autêntico, mais intenso e que, verdadeiramente, funcione como um processo dialógico de troca de saberes.

Nossa meta, por conseguinte, a partir das hipóteses levantadas, é encontrar respostas para as práticas extensionistas através das metodologias participativas, pois, apesar dos avanços conceituais e operacionais, ainda se constata que geralmente essas metodologias são praticadas de modo espontâneo, sendo pouca estudadas, sistematizadas e difundidas. (THIOLLENT, 2003). Essas respostas, com certeza, não estarão prontas e acabadas, mas ao contrário, constituem-se numa busca em contínua construção, considerando-se que o conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente.

Ainda, no sentido de nortear o estudo e melhor encaminhá-lo propomos os seguintes objetivos específicos:

1. Abordar reflexivamente a problemática pertinente ao relacionamento universidade/sociedade, suas crises e desafios.
2. Investigar a relação entre o discurso e a prática da extensão universitária, no sentido de detectar suas possíveis aproximações e distanciamentos, mostrando como a raiz epistemológica que norteia esse discurso promove a efetivação da prática.
3. Reler criticamente o conceito e os fundamentos da extensão universitária a partir da criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras.
4. Analisar, nos quadros de referência da extensão, o lugar da metodologia participativa, suas concepções, pressupostos teóricos e procedimentos.
5. Avaliar criticamente a implementação e o desenvolvimento de uma proposta extensionista voltada para o ensino de línguas estrangeiras.

No triângulo que compõe o desenho acadêmico da universidade, a extensão se revela como um processo educativo que conquista espaço na zona de interseção dos campos da pesquisa e do ensino, constituindo-se uma temática de fundamental importância, não apenas

para as universidades públicas, mas também para as instituições de ensino superior, de um modo geral. Tomamos este pressuposto para justificar esta tese – que examina o tema através de estudo realizado nas FIPH –, pautados, ainda, no fato de que se torna oportuno averiguar a configuração e a relevância das atividades extensionistas como parte integrante de um projeto de universidade, como ferramenta instituinte de transformação da prática social.

Outrossim, evidenciamos sua relevância na perspectiva de que este relato de experiência – alicerçado em autores/estudiosos que vêm construindo e escrevendo a história do extensionismo brasileiro – possa contribuir para que essa prática ocupe seu devido lugar no cotidiano da universidade. E ainda que, além de cientificamente relevante – por implicar o desafio de pensar e repensar a Ciência através da práxis de extensão –, seja socialmente significativo, sobretudo, na esperança de que este esforço investigativo colabore para que as instituições de ensino superior (públicas e privadas), através de suas atividades de extensão universitária, efetivamente se empenhem para tornar o conhecimento acessível aos que precisam dele na sociedade, elevando a qualidade de suas vidas.

No que concerne à metodologia, pela própria natureza do estudo, elegemos a abordagem qualitativa, que possibilitou acompanhar de perto o fluxo de acontecimentos que constituíram o processo de implantação de extensão universitária nas FIPH. Nesse sentido, optamos por desenvolver uma metodologia embasada no “estudo de caso do tipo etnográfico” (ANDRÉ, 2005) com momentos de “pesquisa-ação”. Essa metodologia híbrida permitiu, através do estudo de caso do tipo etnográfico, acompanhar profundamente, retratar e analisar a implantação de práticas extensionistas na referida instituição, como instância particular no seu acontecer natural. Através da pesquisa-ação, fundamentada nas indicações participativas de Thiollent (2000a, 2000b, 2003, 2005), instaurar um modelo de extensão embasado numa construção dialógica e interativa. Para tanto, recorreremos ao “seminário central”, constituído por uma equipe de pesquisadores que se tornou centro de discussão para o desenrolar da

pesquisa, coordenando as atitudes e tomando decisões – técnica que assegurou ao estudo o cunho de pesquisa participativa como proposta que o estruturou.

Além dessa técnica, foram ainda utilizados outros instrumentos metodológicos como questionários, depoimentos pessoais (*self-reports*) e entrevistas semi-estruturadas.

O estudo apresenta-se organizado em capítulos, norteado por um percurso que busca respostas às questões/hipóteses levantadas e aos objetivos propostos. Assim sendo, após este texto introdutório que focalizou o problema da pesquisa, enunciou os objetivos, justificou-a e apontou o caminho metodológico percorrido, bem como os procedimentos adotados, estabelecemos a seguinte seqüência:

Capítulo 1 – tece uma reflexão sobre o papel da universidade (uma vez que não seria possível isolar a extensão para estudá-la), considerando-se os problemas, os desafios e as críticas que essa instituição enfrenta ao interagir com a complexa sociedade na qual está inserida.

Capítulo 2 – trata a questão da extensão universitária do ponto de vista de suas diferenciadas percepções ontológicas e epistemológicas, na perspectiva de investigar a relação entre o discurso e a prática.

Capítulo 3 – faz uma releitura crítica do conceito de extensão universitária a partir do Fórum de Pró-Reitores das Instituições de Ensino Superior Públicas Brasileiras – um novo ator social que mudou os rumos da extensão universitária no país.

Capítulo 4 – aborda a questão dos métodos participativos, um pouco de sua história, sua ligação às áreas de ensino e analisa o lugar da metodologia participativa nos quadros de referência da extensão, suas concepções, pressupostos e procedimentos.

Capítulo 5 – apresenta o desenho metodológico do estudo, detalhando a natureza e o contexto da pesquisa, instrumentos e técnicas de coleta de dados, bem como os procedimentos de análise desses dados.

Capítulo 6 – narra a experiência da implantação da extensão universitária nas FIPH, analisando o sentido que essa prática adquire nesse contexto, percorrendo sua história desde as origens; dedicando-se, ainda, a descrever como esse projeto dialogou com as metodologias participativas e apresentando a análise e a interpretação dos dados coletados, à luz dos aportes teóricos que embasaram o estudo.

Nas Considerações Finais, fazemos um balanço refletido do processo de implantação e institucionalização da extensão nas FIPH, apresentando os resultados e os benefícios que se fizeram revelar nesse percurso investigativo.

CAPÍTULO 1

A INSTITUIÇÃO UNIVERSIDADE: caminhando na superação de desafios

Numa sociedade desencantada, o re-encantamento da universidade pode ser uma das vias para simbolizar o futuro. [...] a universidade terá um papel modesto mas importante no re-encantamento da vida coletiva sem o qual o futuro não é apetecível, mesmo se viável. (SANTOS, 2003, p. 230).

A intenção de desenvolver um estudo investigando a importância da “Extensão Universitária” como meio concreto de estabelecer a relação universidade/sociedade impõe, inicialmente, a necessidade da reflexão sobre o papel da universidade, considerando-se a gravidade dos problemas, dos desafios e das críticas que enfrenta ao interagir com a complexa sociedade em que está inserida. De fato, não seria possível isolar a extensão para estudá-la. Como propõe Botomé (1996, p. 25), “a extensão universitária, antes de ser extensão, é universitária. E, nesse sentido, sua definição é decorrência da concepção e da identidade da universidade.”

Diante do sistema educacional, como um todo, a universidade pode ser definida como uma rede de conversações acadêmicas e científicas que se entrecruzam nas atividades/práticas de produção e socialização do conhecimento. (ANDRADE, 2003). Instituída no sistema social do País como subsistema, reproduz o modo geral das relações sociais, justificando sua importante função educativa e promovendo atividades de produção e socialização do conhecimento. No entanto, nem sempre as redes de conversação existentes na universidade legitimam ou refletem as redes que se apresentam na sociedade. Dessa forma, a universidade passa a ser, potencialmente, um foco primordial de mudanças estruturais da sociedade.

Nesse contexto, a situação em que se encontra a universidade é complexa: desafiada duplamente, pela sociedade e pelo Estado, parece não estar preparada para confrontar os desafios que lhe são postos.

Mister se faz, portanto, refletir sobre a importância desses desafios na perspectiva de construir a universidade que necessitamos e pretendemos, ou seja, não uma mera consumidora ou reprodutora de informações transplantadas (de outras culturas), preocupada apenas com o profissionalizar, mas sim um espaço distinto, privilegiado onde se desenvolva e se aperfeiçoe a reflexão crítica sobre a realidade e se cultivem conhecimentos com bases científicas.

No caminho dessa trilha reflexiva, a seleção de um marco referencial teórico que possibilitasse uma análise segura da problemática pertinente ao relacionamento universidade/sociedade, como já pontuamos na introdução, fez com que procurássemos conhecer objetivamente a proposta do sociólogo e pensador contemporâneo Boaventura de Sousa Santos (2003) que faz uma análise crítica sobre a posição da universidade nas atuais sociedades, confrontando-se com as contingências, cada vez mais próxima de profundas mudanças estruturais. Em face da rigidez da função e da organização que caracterizam a instituição universitária, esse teórico indaga sobre como tal entidade irá se adaptar às novas condições e buscar respostas possíveis aos problemas que a universidade enfrenta em nossos dias. Nesse sentido, propõe, “como solução radical, a passagem da idéia de universidade à universidade de idéias”, formulando, porquanto, “um conjunto de teses e respectivas disposições transitórias”. (op. cit., p. 11). Por outro lado, buscamos, ainda, um aprofundamento que se fez mediante um recorte composto por idéias de outros autores, cujos modos de pensar e refletir se entrelaçam e se convergem com a proposta de Santos.

Santos (2003, p. 187-223), em sua abordagem crítica sobre a universidade, faz importantes referências e reflexões sobre a extensão no texto intitulado “Da idéia de universidade à universidade de idéias”, publicado em seu livro “Pela mão de Alice: o social e

o político na pós-modernidade”, no qual ele discorre sobre a universidade, suas crises e os desafios que lhes eram feitos no final do século XX e, inclusive, tece comentários específicos sobre o extensionismo brasileiro. Além desse referencial, encontramos, ainda, nesse teórico, menção sobre a área de extensão no texto “A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade”. (SANTOS, 2005).

Santos defende a idéia de que a universidade está mergulhada numa crise profunda e em dimensões globais, com especificidades em cada país, conclamando que é preciso que a universidade reforce sua responsabilidade social para o conjunto de cidadãos. Assim, propõe uma “reforma universitária emancipatória e criativa”, na qual também vê a promessa de uma luta anticapitalista; propondo a necessidade de criar redes nacionais e transnacionais, sistemas de bolsas de estudo; fazer parcerias com movimentos sociais; enfim, reforçar a responsabilidade social para o conjunto de cidadãos.

Assim sendo, iniciando nossa abordagem reflexiva sobre a interface universidade/sociedade, de acordo com Santos (2003), o ideal clássico de universidade postula que sua função primordial refere-se à produção e disseminação do conhecimento. Dessa forma, cumpriria à universidade a transmissão da cultura, a investigação científica, a educação no caminho da ciência, da cultura, a profissionalização e, não menos, a prestação de serviços à sociedade, perante o desenvolvimento de atividades denominadas de extensão.

Uma vista de conjunto sobre as universidades ao longo da história da Europa nos mostra que as mesmas sempre refletiram o momento – espaço e tempo – em que operavam. Desde as academias gregas aos mosteiros e às universidades medievais, o modelo é o discípulo cercado por fontes – mestres, livros, meditações, reflexões, discussões. Experimentação e pesquisa e diversidade cultural viriam mais tarde, expandindo o modelo a partir da Inglaterra. (D’AMBROSIO, 2001, p. 90).

Ainda, segundo esse teórico, a universidade moderna, com departamentos, faculdades e objetivos conectados à realidade sócio-econômica, tem sua origem na Universidade de Berlim, na segunda metade do século XIX; modelo predominante até hoje, com algumas variações que apenas mudam de maquiagem.

De fato, “apesar de existir por vários séculos e em países profundamente distintos entre si, não há um conceito único e universalmente válido de universidades, nem suas funções são as mesmas em tempo e em espaços diferentes”. (BELLONI, 1992, p. 71 apud SALES, 2003, p. 31).

Como conclamou Jaspers (1965, p. 19 apud SANTOS, 2003, p. 188), “Os seus membros congregam-se nela [na universidade] com o único objectivo de procurar, incondicionalmente, a verdade e apenas por amor à verdade.” Porquanto, para esse teórico teriam origem, por ordem decrescente de importância, os três grandes objetivos da universidade, ou seja: a investigação – seu principal objetivo –, considerando que a verdade só está ao alcance de quem a procura sistematicamente; a cultura, considerando-se que a universidade deve ser um centro de cultura que disponibiliza a educação do homem no seu todo, pressupondo-se que o âmbito da verdade é muito mais amplo que o da ciência; por fim, o ensino (e neste terreno, considerando-se que, até mesmo, o ensino das aptidões profissionais deve ser orientado para a formação integral), porque a verdade deve ser transmitida. Esses objetivos, inseparáveis e entrelaçados, no seu conjunto, estabeleceriam a idéia perene da universidade; por sua vez, uma idéia uma por estar vinculada à unidade do conhecimento.

Referindo-se a essa tradição na qual Jaspers se integra, Ortega y Gasset (apud SANTOS, 2003), em 1930, rebelava-se contra a “beataria idealista” que atribuía à escola uma força criadora que não tem e nem pode ter, considerando a universidade alemã, enquanto instituição, “uma coisa deplorável” e concluindo que se “a ciência alemã tivesse que nascer exclusivamente das virtudes institucionais da universidade seria bem pouca coisa”. (ORTEGA Y GASSET, 1982, p. 41 apud SANTOS, 2003, p. 188). Afirma, ainda, Santos que Ortega y Gasset também enumerando as funções da universidade, “não ia muito além de Jaspers: transmissão da cultura, ensino das profissões; investigação científica e educação dos novos homens de ciência.”

De fato, somente na década de setenta – mediante as tendências e as transformações pelas quais a universidade passou – é que essa perenidade (ou seja, continuidade) foi abalada.

Mister se faz ressaltar, porém, que, como evidencia Santos (2003), mesmo ao nível mais abstrato, a formulação dos objetivos manteve importante continuidade, passando os três fins principais da universidade a ser a investigação, o ensino e a prestação de serviços. Referindo-se a esse aspecto, D'Ambrósio (2001, p. 76) confirma:

Efetivamente, a universidade está afetada por três dimensões do conhecimento: sua produção (pesquisa), sua difusão (ensino) e sua utilização (serviço). O foco dos problemas que enfrentamos no mundo acadêmico prende-se à natureza do conhecimento e às estratégias para sua geração, difusão e utilização. Isto leva a um cenário de competitividade, contradições e controvérsias, onde afloram componentes emocionais e morais ligados à própria natureza do conhecimento.

É evidente que a universidade nem sempre cumpriu integralmente sua missão: resultado de contingências históricas, muitas vezes, desfavoráveis ao seu pleno desenvolvimento; da hegemonia da ciência, cujo fazer positivista se efetivou mediante a fragmentação dos saberes; da incapacidade de renovação da instituição universitária. Em decorrência disso, as pesquisas nem sempre visam o exercício da cidadania, a denúncia das desigualdades sociais, a crítica à transgressão dos direitos humanos, enfim, a preservação dos ideais de democracia. Não há diálogo, mas uma ruptura de enormes conseqüências para a vida do homem, originando daí um dos pontos de distanciamento da universidade em relação à sociedade da qual é parte.

Apesar disso, no transcorrer da história, a universidade tem contribuído, sobremaneira, tanto para os avanços científicos, técnicos e culturais, quanto para a formação de profissionais. A universidade, como elucida Gadotti (2001, p. 115), “faz parte do mundo, da sociedade, mesmo que queiram cada vez mais afastá-la, isolá-la, nos seus ‘campi’... A universidade fora da sociedade não existe. É por isso que existe uma unidade entre as *lutas pedagógicas* e as *lutas sociais*.” Todavia, especialmente a partir do século XIX, devido a interesses influentes, a vida universitária vê sua condição precípua, ou seja, a autonomia, desfigurada (sobretudo em contextos brasileiros).

Nossa realidade é marcada historicamente (não apenas depois de 1964), por profundas disparidades, diferentes, contradições de toda ordem: políticas (a divisão entre a Nação e o Estado, por exemplo), econômicas (abundância e riquezas nacionais em face da miséria de milhões de brasileiros), sociais, culturais, regionais, etc. (GADOTTI, 2001, p. 113).

De fato a maioria das instituições de ensino superior, em nosso país, submerge em estruturas completamente obsoletas que, embora encobertas sob o véu de que são inovadoras, na verdade, constituem-se em atraso. Nesse sentido, Demo (2004, p. 79) alerta: “Erra-se completamente perante os desafios profissionais, porque já não há como manter-se profissional com mero ensino ou treinamento. No fundo, encontra-se por lá apenas um diploma, como a própria Lei insinua.”

Outros problemas ainda contribuem para transformar a universidade, dentre os quais, uma multiplicidade de funções que lhe são facultadas, abarcando desde o ensino, a pesquisa, até mesmo assistência médica e social, o pronto atendimento ao mercado. Nesse sentido, a universidade é induzida a substituir o Estado no que se refere ao desenvolvimento de políticas sociais e à prestação no atendimento às demandas de pessoal e de tecnologia por parte do setor produtivo. E, ainda, a universidade teria a função de ser um veículo que possibilitasse a ascensão social de camadas das populações procedentes de setores populares. Na visão de Santos (2003, p. 189),

Qualquer destas contradições e quaisquer outras facilmente imagináveis criam pontos de tensão, tanto no relacionamento das universidades com o Estado e a sociedade, como no interior das próprias universidades enquanto instituições e organizações.

Todavia, diante de tal realidade, mister é não desanimar. Como propõe Botomé (1996, p.22),

Apesar das dificuldades, limitações e até das mazelas institucionais, urge buscar formas de trabalho, de organização e de administração que, sustentadas por um conhecimento bem estabelecido, possam levar, progressivamente, à superação dos problemas e limitações hoje existentes no trabalho das universidades.

Urge, ainda, que a universidade se apodere de armas como a autonomia e a participação, pois

são as armas que poderão transformá-la de *cúmplice da ordem classista* num lugar habitável *por todos e para todos*. [...] Para que a universidade que sonhamos seja possível será necessário que contínuas conquistas se efetuem. Não esperar a mudança, mas caminhar em direção dela. (GADOTTI, 2001, p. 122).

1.1 Crises contemporâneas da Universidade

A universidade enfrenta um processo de desgaste e de crise, pois, apesar de se distinguir por sua condição de instituição múltipla, torna-se difícil, para ela, cumprir satisfatoriamente o elenco de funções que lhe foram sendo atribuídas ao longo do tempo. Essa dificuldade contribui, portanto, para que a universidade passe a ser considerada ineficiente, perdulária, elitista. De fato, no que se refere às funções básicas da universidade contemporânea, a crise decorre, sobremaneira, da demanda de que essas funções não acompanham o ritmo acelerado das transformações ocorridas na estrutura da sociedade.

Na discussão dessa crise, que se enreda numa dimensão tríplice, Santos (2003) propõe uma crise de hegemonia, uma crise de legitimidade e uma crise institucional. Crises essas que residem em contradições difíceis de serem superadas nas condições macro-sociais atuais. A primeira contradição – entre conhecimentos exemplares e conhecimentos funcionais – manifesta-se na **crise de hegemonia**; a segunda – entre hierarquização e democratização – manifesta-se como **crise de legitimidade**; finalmente, a terceira – entre autonomia e produtividade social – revela-se como **crise institucional**. Posto isso, o objetivo das reformas universitárias deve ser o de administrar as tensões ocasionadas por tais contradições.

Santos (2003, p. 190) assevera que

A universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a sua incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir os seus objectivos.

Pode-se inferir, portanto, que a **crise de hegemonia** se traduz pela perda de espaço no que se refere à pesquisa, ao ensino das profissões e à prestação de serviços para outras

instituições, sejam elas escolas politécnicas, institutos tecnológicos, faculdades particulares, bem como institutos não universitários de pesquisa – públicos e privados – e Organizações Não Governamentais (ONGs). Portanto, ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de pesquisa, a universidade entra numa crise de hegemonia. (SANTOS, 2005).

Santos (2003, p. 193) considera que a crise de hegemonia é, indubitavelmente, a mais profunda das que a universidade atravessa e sublinha que a importância posta no trabalho universitário, a primazia dos seus produtos científicos e culturais, bem como, dentre outros aspectos, a autonomia e o universalismo dos objetivos geraram uma concepção de universidade como “instituição única, relativamente isolada das restantes instituições sociais, dotada de grande prestígio social e considerada imprescindível para a formação das elites.” Esse modo de conceituar a universidade “que já no período do capitalismo liberal¹ estava em relativa dessintonia com as ‘exigências sociais’ emergentes, entrou em crise no pós-guerra e sobretudo a partir dos anos sessenta”. (op. cit., p. 193). Tal concepção é elencada por uma série de pressupostos que, por sua vez, formulam-se em dicotomias: “alta cultura/cultura popular”; “educação/trabalho”; “teoria/prática”.

No que concerne à “alta cultura/cultura popular”, esta dicotomia compõe o núcleo central do ideário modernista, a qual Santos (2003, p. 193) assim define:

A alta cultura é uma cultura-sujeito enquanto a cultura-popular é uma cultura-objecto, objecto das ciências emergentes, da etnologia, do folclore, da antropologia cultural, rapidamente convertidas em ciências universitárias. A centralidade da universidade advém-lhe de ser o centro da cultura-sujeito.

Como alerta esse pensador, a crise desta dicotomia no pós-guerra, nasceu do surgimento da cultura de massas – uma nova forma cultural com tendência diferente da

¹ Santos (2002, p. 139), seguindo a proposta apresentada por Hilferding, Offe e outros, divide o desenvolvimento do capitalismo em três períodos: “O primeiro, o período do capitalismo liberal, cobre todo o século XIX, embora as três últimas décadas tenham um carácter de transição; o segundo, o período do capitalismo organizado, começa nos finais do século XIX e atinge o seu desenvolvimento máximo no período entre as duas guerras e nas duas primeiras décadas do após-guerra; finalmente, o terceiro período, o do capitalismo desorganizado, começa nos fins dos anos 60 e ainda continua.”

cultura-sujeito –, capaz de questionar o monopólio, até então, detido pela alta cultura e se caracterizando por aspirações democráticas.

O surgimento de novos equipamentos tecnológicos de comunicação de massa, por outro lado, suscitou nas camadas populares, cada vez mais amplas, a participação nos bens culturais, inclusive nos oferecidos pela universidade, que possibilitam o exercício de profissões mais bem remuneradas.

Na verdade, a cultura de massas tem uma lógica de produção, de divisão e de consumo inteiramente diversa da cultura universitária, além de ser muito mais dinâmica; e, que, portanto, cria bloqueios à alta cultura universitária, tanto por continuamente reciclar os produtos desta, quanto por concorrer com ela na formação cultural dos estudantes. Posto isso, a universidade impossibilitada de transformar essa nova forma cultural numa cultura-objeto, deixa de ser o produtor central de cultura-sujeito e, conseqüentemente, perde centralidade.

Nesse sentido, chegou-se ao limite de admitir, segundo Santos (2003, p. 194) que

a escolarização universal acabaria por atenuar consideravelmente a dicotomia entre alta cultura e cultura de massas. Não foi, contudo, isto o que sucedeu. A massificação da universidade não atenuou a dicotomia, apenas a deslocou para dentro da universidade pelo dualismo que introduziu entre universidade de elite e universidade de massas. [...] A produção da alta cultura permaneceu em grande medida controlada pelas universidades mais privilegiadas, enquanto as universidades de massas se limitaram à distribuição da alta cultura ou, quando a produziram, baixaram o nível de exigência e degradaram a qualidade. Este foi o preço que a universidade teve de pagar para tentar manter a sua centralidade na produção de cultura-sujeito.

Nos anos setenta esse preço revelou-se demasiadamente alto, reafirmando-se, nos anos oitenta, o elitismo da alta cultura e legitimando-se políticas educativas destinadas à promoção desse elitismo, dada a degradação da produção cultural na esmagadora maioria das universidades. Corroborando tal assertiva, buscamos depoimentos desse período, como o de Reis Filho (1978, p. 181) que advertia:

nos países subdesenvolvidos, os padrões elitistas têm persistido indiferentes às novas exigências decorrentes das transformações sociais. Neste caso, os padrões universitários elitistas estão associados a formas autoritárias de organização política que impedem a democratização da universidade pela

exclusão da preparação política sistemática em seus currículos. Esta é a questão central da universidade emergente: explicitar sua função política, uma vez que, ao desempenhar, desde suas origens, o papel de reprodutora social, a universidade caracteriza-se como transmissora de um saber indispensável ao exercício do domínio social.

Ou, ainda, depoimentos como o de Gadotti (2001, p. 117), referindo-se à universidade brasileira:

O problema maior que vejo é que a Universidade está servindo apenas aos interesses de uma minoria. As massas trabalhadoras, que pagam a universidade não se beneficiam dela [...] A universidade criada pelo regime militar é uma universidade fechada nela mesma, burocratizada, aplicando mal os seus recursos. Essa Universidade não tem esperança. Não é criativa, não é crítica, não é produtiva.

Também para Bloom (1988, p. 245 apud SANTOS, 2003, p. 194, 195), a universidade é uma instituição aristocrática designada a

encorajar o uso não instrumental da razão por si própria, proporcionar uma atmosfera onde a superioridade moral e física do dominante não intimide a dúvida filosófica, preservar o tesouro dos grandes feitos, dos grandes homens e dos grandes pensamentos que se exige para alimentar essa dúvida.

Considerando-se esse elitismo da alta cultura, Santos, baseando-se na crítica de Allan Bloom, evidencia que a universidade (tal como a conhecemos hoje) é resultado do projeto iluminista, por sua vez, um projeto elitista destinado aos raros teóricos voltados para a investigação racional. Portanto, a universidade, a partir de tal conjetura, convive mal com a democracia, torna-se impopular.

Assim sendo, há, entre os anos sessenta e oitenta, um processo de dispersão dialético, no qual a universidade, por um lado, procura assegurar sua centralidade enquanto produtora de cultura-sujeito, diluindo-se e correndo o risco de descaracterização e, por outro lado, concentrando-se e assumindo o risco do isolamento.

No que se refere ao contexto brasileiro, nesse mesmo período (ou seja, a partir da década de sessenta), verificaram-se inúmeros movimentos de contestação que procuravam denunciar a defasagem entre universidade e sociedade. Silveira (1987, p.13) confirma que

já não se suportava o caráter altamente acadêmico do ensino, que se distanciava cada vez mais da realidade [...]. Percebia-se o fato de a

Universidade formar técnicos para reproduzir o sistema, e se apontava o caráter autoritário da ação educativa, que impedia a possibilidade de desenvolvimento da consciência crítica.

Posto isso, emergiram manifestações, não apenas no Brasil mas no mundo todo, questionando as estruturas sociais vigentes, reivindicando maior respeito pelo homem e maior participação dos estudantes na vida do país. De fato, as instituições universitárias foram duramente atacadas, devido ao seu processo de alienação e distanciamento da realidade. (SILVEIRA, 1987).

Tratando-se da dicotomia “educação/trabalho”, esta se caracteriza por constituir a existência de dois mundos (com pouca ou quase nenhuma relação entre si), isto é, o mundo erudito/culto e o mundo do trabalho; quem pertencia ao primeiro estava dispensado do segundo e quem pertencia ao segundo estava excluído do primeiro. Este imaginário permeou todo o primeiro período do desenvolvimento capitalista e o período do capitalismo liberal; entretanto, pelo final deste último iniciou-se uma transformação.

Dessa forma, a educação que, além da concepção inicial (ou seja, a transmissão da alta cultura, formação do caráter, forma de aculturação e de socialização adequada ao desempenho da direção da sociedade), passou também a ser concebida como educação para o trabalho, ensino de conhecimentos utilitários, de aptidões técnicas especializadas, capazes de atender às demandas do desenvolvimento tecnológico no espaço de produção. Quanto ao trabalho, inicialmente concebido como desempenho de força física no manejo dos meios de produção, transpôs esse significado, passando também a ser trabalho intelectual, qualificado, resultado de uma formação profissional. A educação dividiu-se, então, entre a cultural geral e a formação profissional e o trabalho, entre o trabalho não qualificado e o trabalho qualificado.

Nesse contexto, como a universidade reagiu a essa transformação? Conforme ressalta Santos (2003, p. 196),

tentando compatibilizar no seu seio a educação humanística e a formação profissional e assim compensar a perda de centralidade cultural provocada

pela emergência da cultura de massas com o reforço da centralidade na formação da força de trabalho especializado.

Como estratégia de centralização, ainda, Santos assevera que ao lado das universidades “tradicionais” apareceram outras instituições especialmente vocacionadas para a formação profissional. As universidades, por sua vez, multiplicaram-se, emergindo assim diferenciações e novas formas de estratificação, como por exemplo: entre as tradicionais faculdades profissionais – Direito e Medicina – deu-se o alargamento através das novas faculdades de especialização profissional – Engenharias, Ciências e Tecnologia, Economia, Administração – e, também, as faculdades “culturais” – Letras e Ciências Sociais.

Mister se faz ressaltar que essa diferenciação no interior do sistema universitário, embora não tenha deixado de inquietar a unidade do saber subjacente à “missão” e ao imaginário institucional tradicional, assegurou, por um certo tempo, a centralidade da universidade num mundo marcado por mudanças e avanços tecnológicos. Todavia, justamente porque essa garantia se baseava na dicotomia educação/trabalho, tal estratégia de centralização revelou-se frágil num período como o do capitalismo desorganizado.

Hoje, requer que nós, educadores, questionemos e discutamos essa dicotomia em um nível mais profundo diante da responsabilidade de (trans)formar os indivíduos para atuarem de forma participativa, autônoma e estável, num cenário marcado pela relação contínua entre educação e trabalho, pressupondo-se uma correspondência sólida entre a oferta da educação e oferta do trabalho, bem como entre titulação e ocupação. De fato, as mudanças aceleradas e avassaladoras dos processos produtivos demandam que a educação deixe de ser anterior ao trabalho para ser concomitante a ele. Assim sendo, como assegura Santos (2003, p. 197),

A formação e o desempenho profissional tendem a fundir-se num só processo produtivo, sendo disso sintomas as exigências da educação permanente, da reciclagem, de reconversão profissional, bem como o aumento da percentagem de adultos e de trabalhadores-estudantes, entre a população estudantil.

Percebe-se, no entanto, que a universidade não consegue gerenciar a educação profissional. Paralelamente emergem instituições de menor porte, porém mais flexíveis e próximas do espaço de produção, oferecendo assim oferta maleável de formação profissional cada vez mais variada; podendo o espaço de produção tornar-se ele próprio, certas vezes, um processo educativo.

Cabe, ainda, ressaltar que nesta nova onda planetária, a universidade enfrenta, ainda, uma crise de paradigma de conhecimento – que se traduz pela fragmentação dos saberes – pelo fato de a ciência ter se tornado instrumental, separada da arte, das humanidades e do saber da tradição; enfim, pela disjunção sujeito/mundo, natureza/cultura, subjetividade/objetividade. Descortina-se, assim, uma filosofia planetária que faz (re)descobrir o saber global, integrado, que fora cassado do ensino acadêmico e tornara-se ameaçado pelo humanismo positivista, urgindo a necessidade de se integrar o conhecimento numa realidade humana. A universidade, que praticou esse saber, passando a cultivar a verdade exclusivamente objetiva, hoje, precisa voltar-se sobre si mesma e recuperar o elo perdido, ou seja, um saber integral, a busca da totalidade. “A exigência mais premente da nossa época é a formação da capacidade de sentir, não só porque se transforma num meio de tornar actuante um melhor conhecimento da vida, mas também porque desperta para uma melhoria desse conhecimento”, ressalta Santos (2002, p. 367), parafraseando o grande poeta alemão – Schiller.

Como expõe muito bem Morin (1997, p. 21-22),

A história do mundo e do pensamento ocidentais foi comandada por um paradigma de disjunção, de separação. Separou-se o espírito da matéria, a filosofia da ciência; separou-se o conhecimento particular que vem da literatura e da música, do conhecimento que vem da pesquisa científica. Separaram-se as disciplinas, as ciências, as técnicas. Separou-se o sujeito do conhecimento do objeto do conhecimento.

E, no encaminhamento dessa reflexão, Morin (2003, p.17) elucida, ainda, que

A cultura científica, bem diferente por natureza, separa as áreas do conhecimento; acarreta admiráveis descobertas, teorias geniais, mas não uma

reflexão sobre o destino humano e sobre o futuro da própria ciência. A cultura das humanidades tende a se tornar um moinho despossuído do grão das conquistas científicas sobre o mundo e sobre a vida que deveria alimentar suas grandes interrogações; a segunda, privada da reflexão, dosa problemas gerais e globais, torna-se incapaz de pensar sobre si mesma e de pensar os problemas sociais e humanos que coloca.

Nesse sentido, Santos (2002, p. 74) nos fala do “paradigma de um conhecimento prudente para uma vida decente”:

Com esta designação, quero significar que a natureza da revolução científica que atravessamos é estruturalmente diferente da que ocorreu no século XVI. Sendo uma revolução científica que ocorre numa sociedade ela própria revolucionada pela ciência, o paradigma a emergir dela não pode ser apenas um paradigma científico (o paradigma de um conhecimento prudente), tem de ser também um paradigma social (o paradigma de uma vida decente).

Na verdade, nossas instituições de ensino superior ainda contam com um expressivo quadro de profissionais cujo saber/fazer é erudito, difícil de ser assimilado pela maioria dos alunos; profissionais esses, que mesmo rotulando-se dialéticos, são em sua essência “positivistas”.

D’Ambrósio (2001, p. 76-77), discutindo os paradigmas da Ciência e a sobrevivência da Universidade, converge com Morin ao elucidar que

O conhecimento especializado pode conduzir uma falta de percepção do contexto em que tal conhecimento foi produzido. [...] O pensar disciplinar, resultado do método proposto por Descartes, progrediu até atingir uma incrível capacidade de penetrar profundamente em seus estreitos campos de reflexão. Mas, à medida que se manifesta esse progresso, vai se perdendo a capacidade de uma visão ampla e global. Vai se deixando de reconhecer as interações entre os vários fatores que agem num fenômeno.

Nessa mesma linha de pensamento, Santos (2003, p. 224) sublinha que

a ciência moderna constituiu-se contra o senso comum. Esta ruptura, feita fim de si mesma, possibilitou um assombroso desenvolvimento científico. Mas por outro lado, expropriou a pessoa humana da capacidade de participar, enquanto atividade cívica, no desenvolvimento do mundo e na construção de regras práticas para viver sabiamente.

Pode-se, assim, verificar um certo regresso ao generalismo, ainda que agora interpretado, não como saber universalista e desinteressado próprio das elites, mas primeiramente como formação não-profissional para um desempenho pluriprofissionalizado (op. cit., p. 198). Nesse sentido,

O relatório da OCDE² sobre a universidade [...] privilegia “a preparação ampla para uma grande variedade de condições subseqüentes imprevisíveis” em detrimento de “um treinamento específico para uma tarefa que daqui a cinco ou dez ou vinte anos pode já não existir.” [...] espera-se acima de tudo que a universidade submeta [os alunos] a experiências pedagógicas que, independentemente do curso escolhido, criem flexibilidade, promovam o desenvolvimento pessoal e agucem a motivação individual. (SANTOS, 2003, p. 198).

Assim sendo, na proposta de Santos (op. cit., p. 223-224), a universidade que se quiser pautada pela ciência pós-moderna deverá transformar os seus processos de investigação, ensino e extensão segundo três princípios; princípios esses que o autor propõe como os saberes produzidos por racionalidades da modernidade, que constituem a universidade em *locus* privilegiado e unificado do saber. Dessa forma, no sentido de transformar a tríade ensino/pesquisa/extensão deverá haver prioridade da racionalidade moral-política (do direito e da ética) e da racionalidade estético-expressiva (das artes e da literatura) sobre a racionalidade cognitivo-instrumental (da ciência). Tal prioridade significa, antes de tudo, que as ciências humanas e sociais, uma vez transformadas à luz desses princípios, devem tornar-se subseqüentes na produção e distribuição dos saberes universitários.

Nos novos tempos, por conseguinte, descortina-se todo um universo a formular, a resgatar a totalidade e a integridade do saber, permitindo a inspiração, a animação diante da pesquisa e da busca. Em decorrência disso, a educação geral e a formação cultural do tipo humanista têm sido recuperadas nos perfis profissionais.

Outrossim, dadas as incertezas geradas no mercado de trabalho, é preciso que se considere a necessidade de se proporcionar aos estudantes uma formação cultural ampla e efetiva, abrangendo quadros teóricos; análise crítica, complexa; visão multidimensional do mundo e suas transformações. Uma formação, enfim, que vise desenvolver nos indivíduos o espírito crítico e autônomo, a imaginação criadora que enseja a capacidade de inovar, a ambição pessoal; ainda, a postura positiva diante do trabalho árduo e em equipe e a habilidade

² OCDE: Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico.

de ajustar-se, com êxito, às exigências, cada vez mais sofisticadas, impostas pelo processo produtivo. É preciso promover o ensino da compreensão, à prática da convivência em lugar da concorrência, o preparo para defrontar as incertezas na medida em que, como propõe Morin (2001, p. 16), referindo-se aos “sete saberes” essenciais para o futuro,

É preciso aprender a navegar em um oceano de incertezas em meio a arquipélagos de certeza. [...] o estudo dos grandes acontecimentos e desastres de nosso século, todos inesperados, o caráter doravante desconhecido da aventura humana devem-nos incitar a preparar as mentes para esperar o inesperado, para enfrentá-lo.

De acordo com Santos (2003), de fato, a universidade enfrenta as contradições da formação profissional, a qual sua hegemonia está vinculada (sob pressão, haja vista); entretanto, não deixa de manter em segunda linha – mesmo que marginalizada – a educação humanística, pronta a ser reavivada, no momento em que a pressão social dominante caminhar nesse sentido.

Por fim, a contradição de base permanece, manifestada por novas tensões: por um lado, a reivindicação da hegemonia através da autonomia funcional, ou seja, o desempenho de uma função que é inerente à universidade, sendo-lhe assim atribuída em exclusivo; por outro lado, a reivindicação da hegemonia via dependência funcional, ou seja, a tentativa de manter a exclusividade por meio da inclusão das funções que, em determinado momento, são importantes. Diferença essa que se revela na dicotomia que ora adentra esta discussão: “teoria/prática”.

Foi a partir do século XIX que a universidade se tornou primordialmente o *locus* da produção do conhecimento científico, advindo daí o fato de que seu conceito seja tradicionalmente medido pela produtividade no domínio da investigação. Portanto, como sublinha Santos (2003), mesmo sendo possível que alguns tipos de universidades conquistem boa reputação, apesar de entre suas atividades prevalecer o ensino (por exemplo, alguns *Liberal Arts Colleges* americanos ou as *Grand Écoles* francesas – que se confirmam exceções à regra) a marca ideológica da universidade moderna constituiu-se na busca desinteressada da

verdade através da escolha autônoma de métodos e temas de investigação e a paixão pelo avanço da ciência. Busca essa que, de fato, fez com que o prestígio se centralizasse na investigação pura, fundamental ou básica e que envolvesse as humanidades e as ciências sociais. “Daí a dicotomia entre teoria e prática e a prioridade absoluta da primeira”, como demarca Santos (2003, p. 199).

Contudo, qualquer que tenha sido seu verdadeiro significado, no período do capitalismo liberal e na fase inicial do período do capitalismo organizado, esta ideologia universitária entrou em crise no pós-guerra e, nos anos sessenta, enfrentou a reivindicação do envolvimento da universidade e do conhecimento por ela produzido na resolução de problemas econômicos e sociais urgentes.

Dessa forma, emergiram duas vertentes do apelo à prática, como propõe Santos: a principal referiu-se às exigências do desenvolvimento tecnológico, das rápidas transformações da ciência em força produtiva, da competitividade internacional das economias ligada aos ganhos da produtividade científica. Com isso, reclamando, no domínio educacional, mais formação profissional e, no domínio da investigação, distinguindo-se a investigação aplicada. A outra vertente, voltada para as questões sócio-políticas, traduziu-se “na crítica do isolamento da universidade, da torre de marfim insensível aos problemas do mundo contemporâneo, apesar de sobre eles ter acumulado conhecimentos sofisticados e certamente utilizáveis na sua resolução”. (SANTOS, 2003, p. 200).

Nesse sentido, a visão de Botomé (1996, p.14) converge com a de Santos, ao ressaltar que

é na Universidade, especialmente perigoso pela tendência ao isolamento das pessoas em áreas de conhecimento que, ao atuarem em instâncias de administração, agem com o conhecimento restrito de suas áreas, quando os campos de atuação profissional e a multiplicidade de áreas da Universidade exigem uma capacitação intelectual multidisciplinar.

Também Demo (2002, p. 9), refletindo sobre a questão da teoria e da prática no campo da pesquisa, propõe que “a idéia é fundamentar proposta de teoria e prática da pesquisa que ultrapasse os muros da academia e da sofisticação instrumental. [...] Essa pretensão supõe que se desmitifique a pesquisa para não encerrá-la por castas superiores e raras.” E, Demo conclama ainda que

A desmitificação mais fundamental, porém, está na crítica à separação artificial entre ensino e pesquisa. Tomada como marca definitiva da nossa realidade educativa e científica, muitos estão dispostos a aceitar universidades que apenas ensinam, como é o caso típico de instituições noturnas, nas quais os alunos comparecem somente para aprender e passar, e os professores, quase todos biscateiros de tempo parcial, somente dão aula. (op. cit., p. 12).

Em verdade, corrobora Freire (2001, p. 55),

não querem correr o risco da aventura dialógica, o risco da problematização, e se refugiam em suas aulas discursivas, retóricas, que funcionam como se fossem “canções de ninar”. Deleitando-se narcisisticamente com o eco de suas “palavras”, adormecem a capacidade crítica do educando. [...] A problematização dialógica supera o velho *magister dixit*, em que pretendem esconder-se os que se julgam “proprietários”, “administradores” ou “portadores” do saber.

Assim, alerta-nos ainda Demo (2001, p. 17), nas instituições educacionais, pode ocorrer que em vez de aprender “por vezes, desaprendemos, mormente quanto somos submetidos a processos institucionais reprodutivos”.

Seguindo a trilha do pensamento desse autor, ele alerta que a imagem descrita acima é parte essencial e predominante da universidade, uma vez que a grande maioria dos professores só ensina, quer seja por não dominar sofisticações técnicas da pesquisa, quer sobretudo [e mais grave, ainda] por acolher a cisão como algo dado. “Fez ‘opção’ pelo ensino, e passa a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente.” (DEMO, 2002, p.13).

Ao contrário, está o orgulho do pesquisador, que já julga ensino como atividade menor. “Esta dicotomia”, revela Demo (op. cit. p. 13), “evolui facilmente para a cisão entre

teoria e prática: o pesquisador descobre, pensa, sistematiza, conhece. Cabe a outra figura, sobretudo a ‘decisores’ assumir a intervenção na realidade.”

Esse referencial nos leva a refletir sobre a prática de professores universitários, ou seja, até que ponto sua atuação desvincula-se do conservadorismo gritante e favorece a alienação acadêmica? “O usual no ensino superior”, como observa Botomé (1996, p. 126), “é o professor definir o que precisa ensinar a partir das informações que domina e não a partir do que o aluno precisa aprender a fazer para trabalhar com (e resolver!) certos tipos de problemas do meio onde vai atuar como profissional.”

De fato, uma das premissas fundamentais do ensino superior é planejá-lo a partir das exigências e dos problemas da realidade que o aluno vai enfrentar quando sair da escola. Assim posto, nossa perspectiva é a de que a universidade seja, verdadeiramente, o espaço privilegiado do “saber pensar [...] saber reconhecer rapidamente as relevâncias do cenário e tirar conclusões úteis, ver longe para além das aparências, perceber a greta das coisas, inferir texto inteiro de simples palavras”. (DEMO, 2001, p.17). Saber pensar – parte central da cidadania – é essencial para a gestação da autonomia que, no entanto, “é conquista árdua e nunca terminada”. (op. cit., p. 19). Nesse caminho, “o aluno precisa plantar sua autonomia ao sair para o mundo, tornando-se capaz de proposta e história próprias”. (op. cit., p. 84).

No que tange à importância econômica, social e política da universidade, os resultados, mais uma vez, ficaram aquém das promessas, porém não a ponto de ameaçar, (pelo menos até o momento) sua estabilidade. A razão disso talvez resida no fato de que as convocações à prática procedessem de interesses diversos e até mesmo contrários, apoiados por grupos ou classes sociais com poder social desigual e, ao confrontar tal realidade, a universidade não deixando de privilegiar os interesses dos grupos hegemônicos, procurou dar algum tipo de resposta aos apelos dos grupos dominados, mesmo que de forma maquiada.

Porquanto, conclui Santos (2003, p. 200) que “convocada em direções opostas, a universidade pôde tomar cada uma delas sem mudar de lugar.”

Na verdade, considerando-se a maneira como as contradições e as tensões nas dicotomias “alta cultura/cultura popular”, “educação/trabalho”, “teoria/prática” se reproduzem em processos sociais cada vez mais complexos e rápidos, a universidade tende a perder sua centralidade; seja pelo fato de que precisa competir algumas de suas funções com outras instituições que vão surgindo ao seu lado, seja porque ao ser pressionada pela “sobrecarga funcional”, vê-se forçada a diferenciar-se internamente com o perigo constante de descaracterização. Embora, de fato, os recursos de que dispõe não sejam adequados para resolver a crise, já que os padrões dessa crise ultrapassam o âmbito universitário, têm sido até agora suficientes para evitar que a crise se aprofunde descontroladamente. O fato é que Santos procura mostrar que a universidade mesmo estando “longe de poder resolver as suas crises, tem vindo a geri-las de molde a evitar que elas se aprofundem descontroladamente”. (op. cit., p. 222).

A crise da hegemonia é a mais ampla de todas as crises que a universidade atravessa, e de tal modo que está presente nas restantes. Daí a razão para esse teórico ater-se mais a ela, limitando-se a discutir as outras duas de modo breve.

Segundo Santos (2003, p. 190), em comentários sobre a **legitimidade da universidade**, “Há uma crise de legitimidade sempre que uma dada condição social deixa de ser consensualmente aceite. A universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objectivos colectivamente assumidos.” Portanto, pode-se dizer que esse tipo de crise ocorre quando uma dada condição institucional tem sua credibilidade posta em questão.

A universidade sofre as conseqüências do carácter consensual da sociedade em que está inserida, o qual tende a ser medido pelo seu conteúdo democrático; consenso esse que será

tanto maior quanto for a sua harmonia com os princípios filosóficos e políticos que regem a sociedade democrática e que, conseqüentemente interferem na legitimidade da universidade. Democracia, de fato, como elucida Morin (2001, p. 108) “supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de idéias. [...] necessita ao mesmo tempo de conflitos de idéias e de opiniões, que lhe conferem sua vitalidade e produtividade.” Assim, à luz dessa realidade complexa, permeada por diversidades e conflitos, é natural que a universidade passe a adotar os mesmos critérios, donde não é de admirar que a legitimidade da universidade fosse bastante precária.

Nesse debate, afirma Gadotti (2001, p. 114-115), convergindo com Santos, que a função real da universidade está “permeada de ambigüidades: ela também faz parte da sociedade e como tal, no seu seio também se revelam as mesmas contradições”, tais como “a contradição entre a teoria e a prática, entre a cultura burguesa e a cultura popular”.

A universidade moderna sempre objetivou a produção de um conhecimento superior, elitista, ministrado a uma pequena maioria privilegiada de jovens (por sua vez, igualmente superior e elitista) num contexto classista; e esta sociedade classista exercia sua função de ensinar do alto do seu isolamento. Isso no entanto, não foi seriamente questionado durante o período do capitalismo liberal provavelmente porque o Estado liberal – a forma política da sociedade –, nesse período, não teve (ele próprio) um forte teor democrático. Nesse sentido, Santos (2003, p. 211) esclarece:

Compreende-se, pois, que a legitimidade da universidade moderna, apesar de sempre precária, só tenha entrado em crise no período do capitalismo organizado e de resto, tal como a crise da legitimidade, só no final do período, na década de sessenta. A crise da legitimidade é em grande medida o resultado do êxito das lutas pelos direitos sociais e econômicos, os direitos humanos da segunda geração, entre os quais pontifica o direito à educação.

Dessa forma, essa crise tem lugar, no momento em que se torna socialmente evidente que a educação superior e a alta cultura são privilégios das classes altas. Daí, Santos (op. cit., p. 211) acentua: “Quando a procura de educação deixa de ser uma reivindicação utópica e

passa a ser uma aspiração socialmente legitimada, a universidade só pode legitimar-se, satisfazendo-a.” Na verdade, sua função tradicional de produzir conhecimentos e de transmiti-los a um grupo social restrito e homogêneo ampliou-se, passando a promover a produção do conhecimento a camadas sociais maiores e heterogêneas, com vistas a favorecer sua ascensão social.

Tal fato explicita a ligação recíproca entre as crises de hegemonia e da legitimidade, isto é: os conhecimentos produzidos – questão de hegemonia – tendem a mudar com a transformação do grupo social a que se designam – questão de legitimidade. Por isso, ainda referindo-se à crise de hegemonia, anteriormente em debate neste texto, a inclusão limitada da cultura de massas, da formação profissional, da pesquisa e da extensão à comunidade só são inteiramente compreensíveis se levarmos em conta que com elas a universidade pretende incluir, de forma igualmente restrita, grupos sociais até então excluídos, tais como: filhos da classe operária, da pequena burguesia, minorias étnicas.

Assim sendo, até que ponto seria possível adequar os padrões de educação às circunstâncias emergentes sem instituir a mediocridade e, sobretudo, descaracterizar a universidade? De que maneira conciliar a democratização do acesso à universidade com os critérios de seleção interna? Esse foi um momento em que a universidade – até então uma sociedade de classes – confrontava uma situação em que seria necessário conviver com os ideais de democracia e igualdade. Emergia uma instância em que ela deveria proporcionar ao grupo dominado uma educação semelhante à que até agora vinha sendo proporcionada ao grupo dominante, sem exacerbar a democracia, sem sobrecarregar o sistema político vigente para além do que é admissível. Nesse sentido, Santos (2003, p. 212) ressalta que

Posta perante tais questões, a universidade mais uma vez se prestou a soluções de compromisso que lhe permitissem continuar a reclamar a sua legitimidade sem abrir mão, no essencial, do seu elitismo. Em resumo, pode dizer-se que se procurou desvincular na prática, e à revelia do discurso ideológico, a procura da universidade da procura de democracia e de igualdade, de tal modo que a satisfação razoável da primeira não acarretasse a satisfação exagerada da segunda.

Diante desse impasse insurgiram múltiplos dualismos entre universidades de elite e universidades de massas, entre cursos de grande influência e cursos desvalorizados que se definiram de acordo com a composição social da população escolar. O fato é que, diante da exigência social de um modelo de desenvolvimento mais igualitário, a universidade expandiu-se segundo uma lei de desenvolvimento desigual, como ressalta Moscatti (1983, apud SANTOS, 2003). Assim, emergem dois pressupostos: um refere-se àqueles que promoveram o desenvolvimento desigual, cujo imaginário é que a universidade, apesar de todas as transformações para romper seu isolamento antigo, não mudou no principal, uma vez que sempre manteve um núcleo duro apto a estabelecer critérios de excelência, bem como os objetivos da educação integral; o outro reporta aos adeptos da expansão democrática, cujo imaginário supõe que a universidade ao deixar-se funcionalizar pelas imposições do desenvolvimento capitalista (demandando mão de obra qualificada) fraudou as esperanças de promoção social das classes trabalhadoras.

Essa diversidade de opiniões revela a incerteza característica da lei do desenvolvimento desigual, levando a crer que continue a prevalecer no futuro próximo, seja porque já não há tanta pressão demográfica, seja devido ao fato de que o número de estudantes financiados por empresas vem aumentando. Quanto a esse aspecto, Santos (2003) ressalta que cada vez mais empresas têm financiado parte da educação de seus empregados, sendo que a maioria impõe restrições quanto ao tipo de cursos que financiam, isto é, cursos de curta duração, relacionados com o emprego; ademais, a isenção de impostos funciona como um poderoso incentivo.

A universidade sofre uma **crise institucional** quando sua especificidade organizativa é questionada e modelos organizativos (considerados mais eficientes, como por exemplo, os empresariais) lhe são imputados. Devido a isso, justamente, nos processos de avaliação, tem sido cada vez mais cobrado das universidades desempenho empresarial, freqüentemente

tomando-se o mercado como modelo. Assim sendo, produtividade e competição passam a ser parte da agenda institucional.

A crise institucional revela-se pela inércia ou contratação do orçamento estatal destinado à universidade. Os cortes orçamentais, sem dúvida, provocaram alguns efeitos que vêm transformando o cotidiano da instituição, chegando a desestruturar as relações de poder em que se baseia a estabilidade institucional. Efeitos esses que, por acompanharem sempre o discurso da produtividade, obrigam a universidade “a questionar-se em termos que lhe são pouco familiares e a submeter-se a critérios de avaliação que tendem a dar ao seu produto, qualquer que ele seja, uma avaliação negativa”. (SANTOS, 2003, p. 214).

A crise institucional se caracteriza, ainda, por agir ao sabor das pressões, o que denuncia a falta de clareza acerca do papel da universidade no contexto social em que está inserida. Se não se fizer uma leitura crítica da globalização e do neoliberalismo, as universidades, por esse caminho, tendem cada vez mais a adotar as lógicas do mercado. Nesse sentido, Demo (2001, p. 96) assevera que

É irônico e no fundo ridículo que as inovações nos sejam trazidas pelo mercado, que, finalmente, também descobriu que é fundamental, na vida, manejar conhecimento com autonomia. É triste ver a universidade a reboque das inovações capitaneadas pelo mercado, correndo atrás de causa perdida.

Vale mencionar, como alertam Silene Freire et al. (2003, p. 19), que

ao pensarmos nos efeitos perversos do neoliberalismo, aprofundados no final do século XX, não podemos esquecer que entre nós ele apresenta-se como o caldeamento de uma arraigada sociabilidade autoritária na nossa sociedade com os processos de globalização. Sociabilidade esta que sempre manteve instituições elitistas em nosso país.

Ademais, em decorrência desses efeitos neoliberais, a sociedade contemporânea vive um momento em que o arquétipo do produto social definido quantitativamente é o produto industrial. Tal viés, no qual a universidade passa a ser concebida como uma organização empresarial, representa uma ameaça para sua autonomia institucional. Nesse sentido, Santos (2005, p. 115) evidencia:

Estou mais consciente do que nunca que uma universidade socialmente ostracizada pelo seu elitismo e corporativismo e paralisada pela incapacidade de se auto-interrogar no mesmo processo em que interroga a sociedade, é presa fácil dos prosélitos da globalização neoliberal.

Dessa forma, torna-se urgente (re)pensar o modelo de gestão universitária, do fazer universitário como um todo, reagindo contra as políticas ancoradas nas lógicas do mercado. Afinal, é preciso reafirmar a função crítico-cultural e social da universidade, num momento em que se manifesta uma insatisfação pelo modelo vigente, sugerindo que a instituição cumpra o seu papel fundamental de produzir e disseminar saberes voltados para o bem da humanidade.

Acreditamos, sobremaneira, como assevera Demo (2004, p. 82) que

O que a universidade deve ter de especial é mérito acadêmico inequívoco, comprovado na capacidade permanente de reconstrução própria do conhecimento, formação extremamente qualitativa de seus alunos, habilidade de manejar a fronteira das inovações importantes na sociedade e na economia.

Outrossim, concordamos com Gurgel (2002, p. 193) ao conclamar que “certamente, precisamos ter uma forte dose de ‘utopia’, que amplie os nossos horizontes para pensar no futuro e nos dê forças para enfrentar as dificuldades do momento atual com sonhos de uma sociedade mais justa”.

Assim posto, a Fundação Educacional e Cultural São José (FSJ) – uma instituição particular de teor filantrópico – depara-se com todos esses desafios e confronta as contingências do contexto sócio-econômico em que está inserida. De fato, os entraves se impõem, mas há uma expectativa de sobrepujar as dificuldades e desconstruir barreiras, envolvendo o comprometimento com a reflexão sobre a relação entre a Instituição de Ensino Superior e a sociedade.

CAPÍTULO 2

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA SOB O PRISMA DE SUAS DIFERENCIADAS PERCEPÇÕES ONTOLÓGICAS E EPISTEMOLÓGICAS: investigando o discurso e a prática

Uma das condições básicas para a melhoria do trabalho da extensão, com vistas a superar equívocos na realização dessa classe de atividades, é melhorar a concepção que as pessoas têm sobre ela, principalmente dos que trabalham mais próximos a essas atividades. (BOTOMÉ, 1986, p. 185).

Mister se faz levar em conta que a universidade, como já foi discutido anteriormente, não tem apenas objetivos pedagógicos em sua existência na sociedade, mas também sociais, políticos e culturais. Assim sendo, a discussão sobre a universidade constrói-se num cenário político, constituído por projetos diversos que permanecem em contínua disputa. Vários desses projetos, muitas vezes, acabam não se efetivando diante da oposição de determinados setores da sociedade, enquanto outras propostas insistem em permanecer vivas. Nessa dinâmica de luta, entre outras questões voltadas ao ensino, à administração universitária e à pesquisa, está a extensão universitária.

De fato, o Brasil vive, hoje, um clima de reformas que suscitam o comprometimento com a discussão travada em torno da reforma educacional e com o destino da universidade. Nesse argumento, advogamos que a extensão universitária pode viabilizar um caminho promissor para a configuração de uma nova universidade, olhando a prática extensionista sob a perspectiva de que pode responder a alguns dos desafios atuais, tornando-se fonte de idéias e de práticas para a construção de uma universidade que atenda às demandas do imaginário do novo milênio. Nesse sentido, Santos (2005) assevera que é preciso repensar a universidade, especialmente visando-se atender algumas áreas como: acesso, extensão, pesquisa, ecologia

dos saberes e educação como bem divisível. De fato, de acordo com esse teórico, a universidade do século XXI será menos hegemônica, mas não menos necessária.

A Extensão Universitária – segundo estudiosos, entre eles, Gurgel (1986) e Botomé (1996) – teve seus primórdios no século XIX, na Inglaterra, berço do capitalismo, quando então a universidade é estimulada a diversificar suas atividades, para atender às demandas geradas pela Revolução Industrial, que lá se iniciara. Assim, a extensão universitária, voltada para as questões desse momento histórico, que por uma lado, visava sobretudo preparar técnicos, consolidou-se através da oferta de cursos àqueles que não tinham formação acadêmica regular e que desejavam obter maior grau de instrução, contribuindo, assim, com um maior conhecimento aos setores populares. (TAVARES, 1997, p.29).

Todavia, foi a partir das experiências americanas, sobretudo na zona rural, que surgiram duas perspectivas diferenciadas das existentes na Europa, isto é: uma visão chamada cooperativa ou rural e outra universitária em geral. Essas perspectivas, no entanto, estariam destinadas a não passar de mera idéia de prestação de serviços, o que, aliás, caracterizou a extensão universitária americana desde seus primórdios. (MELO NETO, 2002, p. 14).

É pertinente ressaltar, para fins de esclarecimentos, que a vertente inglesa, enfatizando a realização de “cursos” e a americana, acentuando a “prestação de serviços”, estiveram presentes, com maior ou menor intensidade, nas ações extensionistas nas universidades brasileiras. Como exemplo dessa influência, pode-se citar que, no Brasil, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa/MG (atualmente Universidade Federal de Viçosa – UFV), criada em 1926 – sob influência dos *Land Grant Colleges* americanos –, principia, já nos primeiros anos do seu funcionamento, atividades extensionistas objetivando a prestação de serviços na zona rural. De acordo com Sales (2003, p. 36), o modelo americano exerce significativa influência sobre as instituições brasileiras. De fato, a influência desse modelo, apesar de iniciada na década de 20, somente se intensifica na década de 50, por incentivo do

Estado, justamente quando aumentam os vínculos entre as universidades e o Ministério da Agricultura. Neste período, emergiu uma intenção de desenvolver ações visando transformações no comportamento das populações do meio rural, no sentido de instituir novos valores, hábitos e habilidades. Transportava-se, assim, para o Brasil a experiência americana, porém descontextualizada na nossa realidade.

Na América Latina, a extensão universitária voltou-se, no início, para os movimentos sociais, merecendo destacar o Movimento de Córdoba, na Argentina (1918), no qual os estudantes defenderam – pela primeira vez – a ligação entre universidade e sociedade. Ligação essa que se consubstanciou por meio de propostas de extensão universitária que propiciassem a propagação da cultura a ser conhecida e adquirida pelas classes populares. Nesse caso, a extensão universitária se desenvolveu como uma perspectiva da participação de segmentos universitários nas lutas sociais, visando transformações da sociedade.

“No Brasil, anteriormente ao movimento estudantil organizado pela UNE, houve experiências da vinculação da extensão com as Universidades Populares, na tentativa de tornar o conhecimento científico e literário acessível a todos”, afirma Melo Neto (2002, p. 15). Portanto, surgem nesse panorama, no início do século XX, a Universidade Popular da Paraíba e a Universidade Popular de São Paulo – a mais importante e onde, sobretudo, a experiência de extensão iniciou-se pelo desenvolvimento de “cursos de extensão” voltados apenas para a divulgação de conteúdos positivistas ou para a propagação da cultura da elite.

A União Nacional dos Estudantes (UNE), que é referência da organização do movimento estudantil no país, retoma (vinte anos depois) os pressupostos do ideário de Córdoba, ou seja, a extensão voltada para a difusão cultural e, principalmente, para a educação popular, integração da universidade com o povo. A concepção de extensão desse movimento foi difundida através das mais variadas formas em todo o Brasil, isto é, do Teatro da UNE, dos Centros de Debates, Clubes de Estudo, Fóruns, Campanhas para a fundação de

Bibliotecas nos bairros, Agremiações Desportivas das Populações Pobres e, inclusive, Educação Política, com debates públicos (quando os assuntos eram de interesse dos trabalhadores). De fato, no Congresso da UNE (na Bahia, em 1961), ao ser debatida a Reforma Universitária, essa entidade apresentou os traços significativos da extensão universitária. Esse documento discute dois aspectos fundamentais: a análise da realidade brasileira e a análise da universidade no Brasil, merecendo evidenciar, no capítulo que trata da reforma universitária, definindo suas diretrizes, a determinação de assumir um “compromisso com as classes trabalhadoras e com o povo”. (MELO NETO, 2002, p.17).

Isto posto, foi instituído o espaço para se defender a abertura da universidade ao povo, visando à prestação de serviços e à disseminação de cursos a serem desenvolvidos com a participação dos estudantes das faculdades. “Caberia à universidade, através da extensão, a conscientização das massas populares, despertando-as para seus direitos.” (op. cit., p. 17). Tais pressupostos, porquanto, num recorte de idéias, nos remetem a Santos (2003) no que se refere às dicotomias formuladas a partir da “crise de hegemonia” enfrentada pela universidade (explicitadas no primeiro capítulo deste estudo), pois, de fato, práticas extensionistas possibilitam expandir os horizontes de diálogo da universidade com a sociedade, caminhando no sentido de libertá-la do seu elitismo, do seu isolamento; ou seja, deixa de ser a “torre de marfim” de alguns iluminados apenas. Ainda, no dizer desse teórico, “a extensão foi muito nobre, muito importante no sentido de abrir a universidade às comunidades populares”. (SANTOS, 2004, p. 2).

No documento de Córdoba (1918), a extensão universitária é entendida como fortalecedora da universidade, tanto por projetar sua cultura ao povo quanto por um maior interesse pelos problemas nacionais. Assim, a universidade ampliaria sua dimensão ao estender seu trabalho para o meio social. (GURGEL, 1986, p. 36). Até então, é pertinente ressaltar o fato de o povo não ter acesso ao conhecimento existente, bem como uma

despreocupação da academia com os problemas da sociedade, que eram concebidos apenas como resultados de falta de determinados tipos de atuação e não como uma má concepção dos processos de conhecimento – pesquisado cientificamente – e de ensino – referente ao nível superior. (BOTOMÉ, 1996, p. 59).

Na verdade, o cunho reformista da proposta de Córdoba não apresentava proposições transformadoras mais radicais, uma vez que se voltava exclusivamente para uma perspectiva de modernização. No entanto, não se pode negar que viabilizou espaços para uma universidade mais crítica. “A partir de Córdoba, a questão da missão social da universidade passou a constar efetivamente dos discursos oficiais e das propostas dos segmentos componentes da estrutura universitária.” (GURGEL, 1986, p. 36). Haja vista que o movimento gerou uma série de atividades que revelaram uma maior conscientização política dos quadros estudantis, bem como colaboraram para a definição do perfil da universidade latina. Como evidencia, ainda, Gurgel (2003, p. 24),

Os universitários colocavam a extensão universitária como forma de viabilização de seus sonhos de relação com a sociedade, de integração continental, de co-participação no governo da universidade de uma educação onde não se separasse teoria e prática, de uma instituição de educação superior com investigação, com liberdade de cátedra, com autonomia enfim...

Além disso, seus postulados se revelaram importantes não apenas para a época, mas repercutiram na história da educação superior a partir de então. Sua influência transpôs as fronteiras da Argentina e, pode-se considerar que qualquer experiência de ensino universitário, ainda hoje, guarda alguns de seus traços; embora, desde o manifesto de Córdoba, como ressalva Gurgel (1986), apesar de proclamada a missão social da universidade, esta tenha ficado basicamente no campo da retórica, não se traduzindo, portanto, em programações de atividades ou em atitudes concretas.

Nesse sentido, Botomé (1996, p. 60) corrobora, sublinhando que

Os esforços com a “nova função da universidade” não parecem ter ido além de um fortalecimento das crenças de sua gênese e de uma maior ampliação

da retórica inicial. Com o equívoco da concepção de uma “outra função” (em lugar de correção de práticas existentes) foi fortalecida a manutenção de uma já bem estabelecida característica da academia: um discurso justificador, auto-complacente e alienante, afastando da realidade social e de suas gritantes necessidades.

Muitos têm se dedicado a entender, assimilar e investigar a prática da extensão universitária. Assim, ao abordar a extensão sob o prisma das bases de suas diferenciadas percepções, faz-se mister discutir a questão: o que é a Extensão Universitária?

Como sublinha Sousa (2000, p. 11),

O estudo da Extensão Universitária de forma sistemática, rigorosa e radical tem se apresentado como uma exigência da prática docente. [...] A questão: o que é a *Extensão Universitária*? se impõe constantemente na vida acadêmica. E a resposta surge sob as mais diversas definições, em diferentes tentativas de criar limites para sua prática ou, por outro lado, para servir de justificativa para práticas que acontecem sem um espaço claro dentro da academia. A polissemia é constante. Essa expressão – *Extensão Universitária* – por diversas vezes é usada para caracterizar algumas práticas docentes, na forma de um rótulo que se aplica numa tentativa de identificar e classificar.

Posto isso, essa autora elucida que a concepção de extensão universitária parece sempre atrelada a determinações individuais, sem maiores preocupações com uma construção teórica, havendo, porquanto, uma variação sobre o seu entendimento.

Ainda, a extensão já foi definida sob diferentes vieses, por exemplo:

já foi apresentada como “a projeção da Universidade ao meio”, pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB, 1976, p. 19); ou “como uma atitude de abertura da Instituição de Ensino Superior para a Comunidade” por Cassimiro et al (1983, p. 31), ou até como instrumento de “formação humana do acadêmico e prestação de serviços à comunidade”, por Toaldo (1976, p. 21). (apud SOUSA, 2000, p. 11).

No entanto, estas definições pouco contribuíram para desenredar a confusão teórica em que se encontra a extensão universitária; tampouco são alternativas, mas restauram caminhos que já não parecem mais sintonizados à contemporaneidade do tema. Entender a extensão universitária é uma tarefa complexa, uma vez que suas divergências conceituais não se originam somente de alterações semânticas, mas parecem, sobremaneira, ser decorrentes da construção da própria História da Educação no Brasil (com seus ranços e avanços). Nesse

contexto, onde as políticas educacionais estão atreladas a situações sócio-econômico-culturais, a extensão universitária permeia essas influências e é permeada por elas.

De fato, de acordo com Sousa (2000), quando a extensão universitária emergiu no cenário acadêmico, pareceu provocar uma certa dúvida, como se sua existência fosse imprópria, até mesmo, inoportuna. Também evidencia Tavares (1997) que o tema da extensão universitária é bastante controverso. No entanto, Botomé (1996, p. 115) propõe que

[...] é possível e importante delinear linhas de encaminhamento de soluções para os equívocos atuais, buscando condições para as práticas atuais de extensão universitária, tanto no plano de sua realização quanto no de sua administração ou gerenciamento. Muito do que precisa ser re-estruturado, re-elaborado e refeito pode ser considerado no plano do que é hoje chamado de re-engenharia institucional ou de controle de qualidade.

E esse estudioso esclarece que termos em voga como “re-engenharia” e “qualidade total” (emergentes nas últimas décadas do século XX) são termos que sinalizam a importância de redescobrir o que precisa orientar as definições institucionais e os comportamentos que se harmonizem com elas, de re-elaborar tais definições, de modo a desenvolver novos comportamentos e novas condições de instituição. E, é o próprio Botomé (op. cit., p. 20) quem questiona: “[...] como desenvolver uma instituição universitária íntegra, bem constituída, com órgãos, estrutura, definições, organização, atividades bem estabelecidas e de domínio coletivo?”

Uma das condições básicas para a melhoria do trabalho da extensão, com vistas a superar equívocos na realização dessa classe de atividades, é melhorar a concepção que as pessoas têm sobre ela, principalmente dos que trabalham mais próximos a essas atividades. (op. cit., p. 185).

Como elucida Sousa (2000, p. 120), as universidades, primeiramente, foram criadas sem a preocupação de realizar esta função; só mais tarde é que essa prática foi reconhecida dentre as demais. É pertinente ressaltar, portanto, que não se trata de uma função inerente à universidade, mas é mais uma prática assumida pela academia, como tentativa aos questionamentos sobre sua presença na sociedade. No entanto, mesmo

após a interlocução com o Movimento Estudantil, o Estado e as IES, respectivamente, ainda fica a questão sobre quais os papéis que têm sido desempenhados e que estão reservados para a Extensão Universitária na construção do projeto de Universidade, nesta Sociedade, e a efetividade desses papéis. (SOUSA, 2000, p.119).

Na concepção dessa estudiosa, o ensino e a pesquisa não possibilitaram à universidade o cumprimento de papel de socialização isto é, de contribuir na interação social da maioria dos indivíduos. Dessa forma, a partir do momento em que emerge o reconhecimento da importância deste compromisso, voltado para as classes menos favorecidas e menos privilegiadas, a universidade viu a necessidade de caminhar rumo a uma prática que a aproximasse desses grupos e efetivasse um acordo social não apenas somente com as elites dominantes. A partir de então, revela-se como responsabilidade primordial da extensão universitária efetivar as relações sociais da universidade com o seu meio, no sentido de torná-la uma instituição realmente social e comprometida com as necessidades da sociedade de seu tempo. Contudo,

as dificuldades em identificar uma concepção teórica clara sobre o que isso significa têm produzido as mais diversas práticas e direcionamentos variados. Essa nebulosidade tem produzido um movimento contraditório. [...] a Extensão Universitária, como todo sistema teórico que tem uma História própria, ainda está em movimento e, portanto, ainda em construção. A forma como vem sendo concebida ao longo da História varia de acordo com os sujeitos de sua prática. (op. cit., p. 120).

Desde as primeiras referências ao termo “extensão”, no Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto 19851 (de 11/04/1931, de Vargas e Francisco Campos), como salienta Botomé (1996, p. 60-61), há um forte vínculo com a idéia de ligação com a sociedade: “as universidades devem vincular-se intimamente com a sociedade e contribuir, na esfera de sua ação, para o aperfeiçoamento do meio.” (Título XIII). No entanto, esse Decreto limita a extensão a cursos e conferências, designados à difusão de conhecimentos filosóficos, artísticos, literários e científicos.

E, Gurgel (1986) chama atenção para o fato de que, já nessa época, as propostas das atividades extensionistas deveriam ser aprovadas pelos órgãos colegiados das universidades e

divulgar conhecimentos; conhecimentos esses que tinham por objetivo salvaguardar os interesses nacionais. Convergindo com Gurgel, Sales (2003, p. 37) confirma que a extensão é o caminho que a universidade utiliza para transmitir seus conhecimentos para a sociedade e propagar valores de uma classe dominante que determina a ordem política e econômica que se institui no país.

Nesse contexto, então, Botomé (1996, p. 60) elucida: “Por via legal, instalava-se uma concepção de extensão universitária definida por atividades de interesse do governo (divulgar conhecimentos, realizar cursos e conferências, etc.)” A extensão, assim, é transformada num verdadeiro mecanismo promotor de acordo entre governo e população. Por outro lado, cabe ressaltar que, apesar dessas e outras considerações críticas ao ensino superior desse período, ou seja, da década de 30, sob o ponto de vista legal, observa-se pela primeira vez a preocupação em relacionar o ensino superior com os problemas sociais.

Como resultado do Decreto de 1931, diversas universidades (entre elas, a Universidade de São Paulo) incluíram essas definições, ampliando a articulação inicial de extensão que vinha sendo incorporada no país desde o início do século.

Dessa forma, embora possa se perceber a influência do documento de Córdoba, no decreto brasileiro desvela-se uma diferença significativa: “As atividades podem até assemelhar-se” diz-nos Botomé (1996, p. 61),

mas as razões pelas quais são propostas e justificadas e os objetivos que buscam, no documento de Córdoba, parecem ser distantes daqueles que, aparentemente o governo brasileiro procurou adotar no decreto que promulgou [...].

E, ainda, com relação ao referido decreto, num tom de crítica, esse autor evidencia:

Era o começo de uma alteração da natureza da instituição, através da manutenção das características tradicionais da pesquisa científica e do ensino superior e da criação de uma atividade – essa sim nova e inovadora! – que redimia a Universidade de sua alienação e de seu descomprometimento com a sociedade. (op. cit., p. 61).

Nesse contexto, a função da sociedade era a de receptora e destinatária das atividades que eram realizadas na academia. No dizer de Gurgel (1986, p. 35), os cursos de extensão, até então, de um modo geral, continuavam a reproduzir os vícios dos seus primórdios, realizando cursos desvinculados do todo acadêmico, assistemáticos e que não estimulavam o interesse da população. Portanto, complementa Botomé (1986, p. 63): o ensino superior persistiu limitado a alguns e a extensão universitária (que deveria cumprir esse papel social) foi reduzida a “mais ensino do mesmo tipo que já existia”.

Na realidade, a característica predominante da extensão nessa época voltava-se, quase que exclusivamente, para o atendimento a um grupo de elite que já cursara o nível superior e cujo interesse era manter atualizados seus conhecimentos, garantindo a continuidade de qualificação. Isso corrobora o pressuposto de que o papel social exercido pela universidade fica restrito ao atendimento das demandas da classe hegemônica de então, isto é, a nova burguesia urbano-industrial, destituindo os setores populares de participação no processo político-social do país, distanciando-os cada vez mais da qualificação universitária.

De fato, Santos (2003), ao tecer considerações sobre as crises da universidade, reafirma seu elitismo quando a descreve como uma instituição relativamente isolada das restantes instituições sociais, possuidora de grande prestígio e considerada indispensável para a formação das elites.

Trinta anos depois do Decreto de 1931, os anos sessenta vão ter a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4024 (1961), que ainda caracteriza a extensão como simples modalidade de curso, não fazendo referência aos seus objetivos e propósitos. O texto da lei faz, em seu artigo 69, uma breve menção à extensão universitária, ao registrar que as instituições de ensino superior podem ministrar “cursos de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, abertos a candidatos com preparo e os requisitos que viessem a ser exigidos.”

De acordo com pesquisas realizadas por Botomé (1996, p. 65), nessa época, havia no palco da extensão universitária

paralelamente a uma tendência de dar à extensão universitária papéis que a pesquisa e o ensino não conseguiam cumprir em relação à sociedade, outra tendência que parecia conceber a extensão apenas como uma terceira categoria de atividades, como o ensino e a pesquisa até então predominantes.

Assim, pode-se observar, com clareza, que o discurso da extensão universitária não viabilizava uma prática efetiva e concreta, reduzindo-se apenas a cursos ministrados por docentes.

Como corrobora Nogueira (2005, p. 20),

novamente se faz sentir, de forma acentuada, a distância entre o texto legal e a prática. [...] A extensão institucionalizada reduz-se ainda mais a cursos ministrados por docentes e dirigidos, de modo geral, a uma clientela já ligada às universidades, seja frequentando seus cursos regulares ou portadores de diplomas universitários.

Por outro lado, faz-se mister ressaltar, apesar da vaga referência à extensão na referida lei, no período entre 1960 e 1964, os estudantes universitários – representados pela UNE – assumiram e efetivaram a prática extensionista, na sua dimensão cultural, social e política, porém desligada da universidade. Em 1964, a extensão é “domesticada pelo governo”, chama atenção Sales (2003, p. 41).

A proposta da UNE visava encaminhar o estudante na participação da vida social das comunidades, favorecendo o intercâmbio de experiências entre estudantes de áreas profissionais afins e efetivando ações de atendimento a comunidades carentes. A contribuição da UNE se destinou pela metodologia de trabalho utilizada, que propiciou a reflexão sobre as ações empreendidas. Dentre as diversas ações de cunho extensionista desse período destacam-se o Centro Popular de Cultura (CPC), o Centro de Estudos cinematográficos, o Serviço de Extensão Cultural (SEC) e a UNE volante; algumas de iniciativa própria dos estudantes, outras contando com a participação de docentes e técnicos, sendo o caminho comum entre tais

ações a experiência de aliar a universidade e a sociedade, introduzindo na esfera acadêmica problemas das massas populares.

Nesse sentido, buscando-se um viés nas idéias de Santos (2003), este teórico sublinha que, com relação aos anos sessenta, surgiu uma vertente de orientação social e política (para além da economicista e produtivista) que invocava a “responsabilidade social da universidade” diante dos problemas do mundo contemporâneo, aliás, uma responsabilidade raramente assumida no passado, apesar da urgência constante desses problemas no seio da sociedade. De fato, esta vertente teve uma marca distintamente crítica, uma vez que a universidade foi censurada, tanto por raramente ter expandido os conhecimentos acumulados em prol de soluções dos problemas sociais, quanto por não ter sabido (ou, até mesmo, desejado) pôr a sua autonomia institucional e a sua tradição (de espírito crítico e de discussão livre e desinteressada) ao serviço e ao interesse dos grupos sociais dominados.

“A reivindicação da responsabilidade social da universidade assumiu tonalidades distintas”. (SANTOS, 2003, p. 205). Alguns criticavam o isolamento da universidade que não se colocava a serviço da sociedade em geral, enquanto outros denunciavam que o isolamento fora apenas aparente, já que a universidade atuava social e politicamente em favor dos interesses das classes dominantes, portanto, condenando-a. De fato, na concepção de Santos, o que, na verdade, aconteceu é que as atividades extensionistas procuraram “extender” a universidade, no entanto, sem a transformar, traduzindo-se apenas em aplicações técnicas e não aplicações edificantes da ciência. Explica Santos (op. cit., p. 229):

a prestação de serviços a outrem nunca foi concebida como prestação de serviços à própria universidade. Tais actividades estiveram, no entanto, ao serviço de um objectivo genuíno, o de cumprir a “responsabilidade social da universidade”, um objectivo cuja genuinidade, de resto, reside no reconhecimento da tradicional “irresponsabilidade” social da universidade.

Porquanto, esse teórico propõe que deste núcleo genuíno, gradualmente, deve-se partir para transformar as atividades de extensão até que elas transformem a universidade. O compromisso da universidade com a indústria na luta pela produtividade não deve ser

desprezado, porém os serviços a serem prestados devem inexoravelmente ter um forte conteúdo de investigação, bem como os benefícios financeiros que tais serviços oferecem, só em pequena medida, devem ser facultados aos docentes ou pesquisadores diretamente envolvidos; pelo contrário, devendo ainda aumentar um fundo comum com a universidade que financia prestações de serviços em áreas ou a grupos sociais sem capacidade de remuneração. E, Santos é veemente ao asseverar que se deve evitar a todo custo que os “serviços à comunidade” se restrinjam a serviços à indústria, sugerindo que a universidade crie espaços de interação com a comunidade circundante, onde se torne possível identificar atuações e definir prioridades. Sempre que possível, a prática extensionista deve incluir estudantes e, até mesmo, funcionários.

Dessa forma, Santos (2003, p. 208) afirma que “a teorização, hoje, dominante nos programas de extensão é reveladora dos limites da abertura da universidade à comunidade e dos objectivos que lhe subjazem”, explicitando que, em primeiro lugar, a abertura exerce uma importante função de relações públicas em comunidades que apresentam sucessivas queixas e ressentimentos contra a universidade, desde as isenções fiscais ao expansionismo das infra-estruturas, em prejuízo de outras atividades locais; em segundo lugar, concebe-se que os serviços de extensão comunitária precisam ter uma fundamentação técnica, de modo a impedir que a universidade seja ilegitimamente substituída por outras instituições ou se descaracterize no exercício de suas funções.

E, ainda, devem ser privilegiados os programas que envolvem poucos recursos, principalmente recursos humanos, e que visam ajudar a um determinado grupo sem antagonizar outros. Orientação esta que aponta, com clareza, em que medida a universidade tenciona controlar o seu desenvolvimento comunitário e desempenhá-lo de forma a manter um distanciamento calculado diante dos conflitos sociais. Assim sendo,

incapaz de se isolar completamente das pressões que lhe são feitas, a universidade procura geri-las de modo a reproduzir, em condições sempre

novas, a sua centralidade simbólica e prática sem comprometer demasiado a sua estabilidade institucional. (SANTOS, 2003, p. 208).

A lei 5540/68 – Lei Básica da Reforma Universitária, que projeta um novo conceito de universidade e legaliza a indissociabilidade entre o ensino e a pesquisa – “é a lei que fixou pela primeira vez, no Brasil, a extensão universitária como uma das funções das instituições de ensino superior”. (SILVEIRA, 1987, p. 41). No entanto, é pertinente ressaltar, a referida lei, embora assimile algumas questões em debate no momento, tem como pressuposto adequar-se às determinações do novo regime no poder. Nesse sentido, Gurgel (1986, p. 80) chega a afirmar que a “Lei 5540 [...] tem de ser vista obrigatoriamente como o instrumento legal por meio do qual a Revolução de 1964 procedeu aos reajustes necessários no sentido de que o sistema de ensino superior atendesse a seus interesses.” E, esse estudioso corrobora sua assertiva ao elucidar que a nova ordem requeria uma universidade moderna, tanto em sua estrutura administrativa, orgânica em seu funcionamento interno, quanto funcional ao sistema político em vigor, portanto, racional e eficiente em sua atuação.

No que se refere à extensão universitária, Sales (2003, p. 47) propõe que esta lei “faz referência à extensão universitária em alguns de seus artigos [...] de forma secundária”. Esses artigos (a saber) rezam:

Art. 20 – As universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados de pesquisa que lhes serão inerentes.

Art. 40 – As instituições de ensino superior:

- a) por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento.

Sales, fazendo uma análise desses artigos, ressalta a presença da influência das duas vertentes presentes nas atividades extensionistas do início do século (ou seja, a de influência européia – cursos – e a de influência norte-americana – prestação de serviços). Assim sendo,

não parece ter havido mudança na extensão, que permanece a forma como a universidade transmite à sociedade seu ensino e o resultado de sua pesquisa, isto é, isolada.

Pode-se inferir, portanto, buscando respaldo na teoria de Santos (2003), que está fortemente presente, nesse contexto, a dicotomia “alta cultura/cultura popular”, legitimando políticas educativas destinadas à promoção do elitismo; o que vai ao encontro do que assevera Sales (2003, p. 47): “quem tem cultura a *estender* para quem não tem cultura. Assim, não se concebe a troca de saberes entre universidade e sociedade, muito pelo contrário, esta última é entendida como receptora passiva.”

Silveira (1987, p. 40) chama atenção para o fato de que a perda de autonomia por parte da universidade, resultante da permanência de uma estrutura de dominação, impediu que certas propostas da lei de reforma fossem mais bem exploradas com outros objetivos. Dentre tais propostas encontra-se a extensão universitária que poderia ter se concretizado numa das possibilidades de um maior relacionamento entre universidade/sociedade que viabilizasse um enriquecimento através de trocas recíprocas.

Posto isso, Sales (2003), em sua análise sobre a referida Lei, revela que o artigo 20 traz a referência central feita à extensão. No entanto, chama atenção para o fato de que o conteúdo do item que determina a indissociabilidade entre ensino e pesquisa consta no artigo 2º, na verdade, distanciado do artigo que estabelece a extensão como função compulsória na universidade (art. 20). “Este fato, à primeira vista desprezível, pode ter contribuído para que, no imaginário da comunidade universitária, a extensão fosse interpretada como função optativa, secundária, desvinculada do ensino e da pesquisa.” (SALES, 2003, p. 47, 48).

No que concerne ao artigo 40 (como ainda chama atenção Sales), este traz o conceito de extensão como assistencialismo prestado por estudantes, sem vínculo algum com o corpo docente e com a organização e planejamento departamental. Ademais, confirma a intenção de enredar o estudante na ideologia desenvolvimentista do governo. Pode-se depreender, aqui

também, o caráter de opcionalidade da extensão universitária, uma vez que fica desvelada a intenção de descomprometimento da participação docente.

É interessante observar que os documentos governamentais corroboram a concepção de que a extensão tem função de isentar a universidade do distanciamento entre ela e a sociedade; ao mesmo tempo, a lei 5540/68 decanta a extensão como sendo o “braço” da universidade que promove a ligação da instituição com o meio, cuja missão é assumir o compromisso social e proporcionar a relação entre a teoria e a prática. (SALES, 2003, p. 48). De fato, as autoridades referem-se à extensão como uma obrigação na universidade, abrindo-se, dentro do modelo desenvolvimentista vigente (um modelo econômico associado e solidário ao capital mundial) a institucionalização da extensão, que passa a adquirir um *status* de função fundamental junto ao ensino e à pesquisa. Contudo, permanece a característica da extensão como sendo uma atividade opcional e sem crédito no meio acadêmico.

Nesse cenário, diante da difusão de um extensionismo assentado num modelo apolítico e assistencial, na opinião de Gurgel (1986), o governo é estimulado a abrandar o debate que registrou o período anterior. Em tal panorama, portanto, cabe ressaltar os dois programas estritamente relacionados à primeira política de extensão universitária organizada em nosso país, ou seja, o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e o Projeto Rondon. As atividades extensionistas representadas por esses programas adquirem uma grande estrutura, tendo repercussão expressiva no país.

O programa CRUTAC foi estabelecido em 2 de agosto de 1966, por iniciativa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, instituindo a primeira experiência desencadeadora de outras que caracterizaram a extensão universitária no Brasil. As atividades eram propostas de acordo com três princípios fundamentais: treinamento, motivação da comunidade e prestação de serviços. Lendo os escritos de Paiva (1986), Sales (2003, p. 49) elucida que o CRUTAC foi criado visando-se propiciar ao estudante universitário, sobretudo

da área da saúde, a chance de atuar junto às comunidades rurais dentro de uma visão humanitarista que dominava o imaginário dos administradores da universidade nessa época, engajados na política do novo governo brasileiro de combate à pobreza e à força subversiva que o acompanharia. Esse treinamento foi, posteriormente, ampliado para outras áreas, convertendo-se em estágio obrigatório para todos os estudantes universitários.

Nogueira (2005, p. 24), também citando Paiva, evidencia que a universidade através de suas ações de extensão é a instituição que representa a “cultura”, isto é, aquela que vai atuar no interior para civilizar e instruir as populações incultas, levando aos que “não têm cultura” os benefícios do mundo civilizado.

Assim, o governo federal, objetivando difundir a implantação desse programa nas nossas universidades, criou, em 1969, a Comissão Incentivadora dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CINCRUTAC), através do Decreto-lei 916, de 7 de outubro de 1969, instituído pelos Ministros da Marinha de Guerra, do Exército e da Aeronáutica, que nesse período respondiam pelo governo brasileiro. De acordo com Gurgel (1986, p. 111), em todas as regiões brasileiras foram estabelecidos dezenove CRUTACs no período de 1971 a 1975, chegando a abranger um total de vinte e dois núcleos.

Quanto ao Projeto Rondon, este programa – vinculado ao Ministério do Interior – com seus *campi* avançados, mobilizou grandes contingentes de estudantes e professores, entre julho de 1967 e julho de 1972, tendo a participação de 30 mil universitários. Este programa teve por finalidade integrar as regiões carentes e distantes do projeto de desenvolvimento fixado pelo governo e a mudança do imaginário do universitário para instituí-lo na perspectiva governamental de desenvolvimento. Na verdade, o Projeto Rondon firmou-se como órgão mediador da visão governamental desenvolvimentista e de integração, já que se tornou uma das experiências extensionistas em nível nacional mais sistemática e sólida, em relação às tentativas anteriores. (TAVARES, 1997, p. 57).

Esse programa, segundo Silveira³ (1987, p. 49) nasceu (na década de sessenta) da idéia de “universidade integrada”, do Professor Wilson Choeri, desenvolvida no 1º Seminário sobre Educação e Segurança Nacional, que teve lugar em outubro/novembro de 1966, do qual fizeram parte professores, militares e um grupo de docentes das universidades do Estado da Guanabara. A idéia desse seminário partiu de oficiais da Escola de Comando-maior do Exército (ECEME), cujo objetivo era aproximar o Exército da universidade e definir estratégias de ação em prol do país, estabelecendo a ligação entre Rondon e a política de segurança nacional. Assim posto, foi instituído em âmbito nacional pelo Decreto 62.927 (de 23 de junho de 1968) e seus *campi* avançados começaram a ser instalados um ano depois, com a proposta de conceder às atividades rondonistas um caráter mais contínuo e permanente, atingindo vinte e dois núcleos em áreas estratégicas do país.

O Projeto Rondon foi extinto oficialmente em 1989, contudo na própria década de 80 já não mais encontramos registrado o grande número de atividades desenvolvidas por estudantes participantes do programa, existente na década anterior. Como observa Sales (2003, p. 51), dentre as diversas ações que apontam a decadência do Projeto Rondon com seu programa *Campi* Avançados, está o interesse do governo em convencer as universidades regionais a assumirem esse programa. Porquanto, elucida essa autora, por um lado, a idéia é bem aceita por um bom número de universidades locais, embora com várias restrições à presença de universidades estrangeiras supostamente exercerem a função de redentoras de encontrar as soluções para os problemas locais; por outro lado, as Instituições de Ensino Superior locais temem o custo dispendioso do programa, sobretudo, diante da perda do apoio logístico dos ministérios militares, que é aos poucos retirado.

Ainda, outros projetos e programas pertencentes ao Poder Público foram desenvolvidos, tais como: “Operação Osvaldo Cruz”, que surgiu no Ministério da Saúde, com

³ Para maiores detalhes sobre o Projeto Rondon, esta autora desenvolveu um estudo detalhado, situando este Projeto no conjunto das transformações importantes ocorridas no país, captando a visão de dirigentes e de alunos envolvidos no Projeto, oportunidade em que confrontou vários dos seus pressupostos.

o propósito de mobilizar os universitários para atuar em atividades de programas desenvolvidos por aquele Ministério e a “Operação Mauá” (OPEMA), do Ministério dos Transportes, estabelecido em 1969, visando fomentar a presença de universitários em programações vinculadas ao setor de transportes, oferecendo estágios e viabilizando viagens de estudos para conhecimento de obras de maior porte em várias regiões do território nacional.

Pelo exposto até agora, é possível depreender que, como veementemente sublinha Tavares (1997, p. 54-55), a extensão nunca teve outra função dentro do sistema universitário brasileiro do que veicular, divulgar isoladamente, o que se produzia e ensinava nas universidades. Não existia uma terceira função desempenhada por ela com características próprias, diferenciadas das demais, nem tampouco se constituía em elemento de articulação do ensino com a pesquisa, visando atender, em conjunto, os interesses da sociedade em geral. Fazendo-se uma síntese, a legislação de 1931 consagra o papel da extensão como função da universidade de elevar a cultura do povo; a Lei 4024/61 se refere vagamente à extensão, mencionando somente que as universidades podem oferecer várias formas de cursos; a Lei 5540/68 apresenta a indissociabilidade entre as atividades de ensino e pesquisa, contemplando a extensão como o meio pelo qual a universidade estende à comunidade seu ensino e o resultado de suas pesquisas.

Outrossim, embasando-nos em Sales (2003, p. 52), podemos verificar nesse recorte histórico que, na prática, os dois modelos de extensão experienciados, ou seja, o de realização de cursos e o de prestação de serviços estão presentes durante todo o período, tornando as práticas extensionistas desarticuladas das demais atividades acadêmicas (ensino/pesquisa), embora delas dependentes.

Entretanto, merece destaque, nesse contexto, a extensão vivenciada pelos estudantes universitários no início da década de 60, como prenúncio de mudança, posto que é possível

perceber ações concretas compromissadas com as classes populares, não de forma meramente assistencial, mas com o propósito de suscitar nelas a conscientização da luta por seus direitos. E, ainda, dentre outras mudanças favoráveis, importa destacar a preocupação de interação com órgãos do governo, principalmente no interior dos Estados; a percepção que emerge com relação à interdisciplinaridade, ao recomendar a ação conjunta de estudantes de áreas diversas; bem como a possibilidade do trabalho extensionista ser computado como estágio curricular quando realizado em período de férias.

Faz-se mister ressaltar, ainda, que mesmo o retrocesso que a extensão universitária sofre, atribuído ao governo militar, que lhe confere uma qualidade assistencialista, não impede que as idéias projetadas pelos estudantes ressurgam, se superem e se firmem em um novo conceito na fase posterior. Assim sendo, em 1975, como anuncia Gurgel (1986), a criação da CODAE (Coordenação de Atividades de Extensão) foi a materialização da idéia de se constituir uma instituição coordenadora nacional de extensão universitária no Ministério da Educação (MEC), vinculada ao Departamento de Assuntos Universitários (DAU). “No quadro das influências que determinaram a concepção de extensão e a atuação dessa coordenação, estão presentes as idéias de Rudolph Atcon e dos documentos do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras.” (NOGUEIRA, 2005, p. 31). Esse consultor norte-americano, de acordo com registros de Gurgel (1986, p. 68), enfatizou o papel relevante da extensão no cenário universitário, que deveria permear os demais níveis da instituição de ensino superior através de diversas atividades culturais e científicas, e considerou a importância da interligação das funções de ensino, pesquisa e extensão.

“Com isso se levava o MEC a assumir uma responsabilidade mais ampla em relação à extensão, coordenando nacionalmente tudo o que dissesse respeito a esta função.” (GURGEL, op. cit., p. 137). Dessa forma, o **Plano de Trabalho de Extensão Universitária**, elaborado pelo MEC, por meio da CODAE, em 1975, pode ser considerado a **primeira política de**

extensão universitária brasileira, representando a explicitação de uma definição oficial sobre a extensão universitária.

Gurgel (1986, p. 161), ao fazer considerações sobre o conceito de extensão universitária, fundamenta-se em Ozanira Silva que, analisando os pressupostos conceituais da extensão no plano da CODAE, evidenciou as idéias centrais do referido plano, ou seja: retroalimentação, integração, abertura, equilíbrio, mentalização e projeção. A “retroalimentação”, revelando o “movimento dialético de ida e de volta”, a relação em duas mãos que possibilita mudança nos dois sentidos, isto é, na universidade e na sociedade. A “integração”, visando associar a função de extensão com a do ensino e da pesquisa e, ainda, com a sociedade, articulada aos seus subsistemas científico, tecnológico e cultural. “Abertura” ao meio, objetivando o desempenho de um compromisso social. “Equilíbrio” com as outras duas funções (de ensino e de pesquisa), instituindo novas posturas profissionais que propiciassem o desenvolvimento. “Mentalização”, propondo uma participação atuante da universidade. “Projeção”, da instituição de ensino como protagonista de um processo maior de transformação. E, assevera Gurgel (1986, p. 161): “Na dissecação do conceito a autora deixa subjacente uma proposta mais ampla e globalizante: *a idéia de comunicação...*”

Portanto, a partir desse conceito, depreende-se que os elementos da CODAE tomaram como referência as idéias de Paulo Freire, embora não conste no plano qualquer alusão a esse teórico (GURGEL, 1986); idéias essas, segundo Nogueira (2005, p. 33),

expressas no livro *Extensão ou Comunicação?*, no qual as camadas populares não são vistas como objeto que sofre a ação extensionista, mas como sujeitos da ação. E, na comunicação entre os sujeitos da ação – universidade e sociedade – ocorre a troca dos saberes acadêmico e popular. Dessa forma, através da extensão seria possível integrar as atividades de ensino e pesquisa às necessidades da maioria da população.

De fato, como lemos ainda em Nogueira (op. cit., p. 36), “na concepção de extensão do Plano, a ampla idéia de comunidade é substituída por ‘organizações, outras instituições e

populações' com as quais as IES deveriam interagir. Introduz, assim, o elemento novo que é a troca de saberes acadêmico e popular que se daria através da extensão.”

Assim posto, através dessa concepção de extensão universitária, Freire (2001), em seu estudo objetivando a extensão rural, alertava para os riscos de fazer do extensionismo uma pura domesticação, salientando as implicações do ato de estender. Como ele próprio ressalta: “Daí que, em seu ‘campo associativo’, o termo extensão se encontre em relação significativa como *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanismo, invasão cultural, manipulação, etc.*” (FREIRE, 2001, p. 22); ou seja, como complementa Gurgel (2002, p. 199), “superioridade – de quem entrega o conteúdo, inferioridade dos que recebem e funcionam como recipiente do conteúdo.” E, Freire (op. cit., p. 26), ainda destaca: “Na medida em que, no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista.”

E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar [...] a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações. [...] se depreende, claramente, que o conceito de extensão não corresponde a um que-fazer educativo libertador. (FREIRE, op. cit., p. 22-23).

Na verdade, muitas vezes, intelectuais e universitários não dialogam com a população com quem trabalham, vendo-a apenas na condição de objeto e, perdendo, conseqüentemente, a chance de se enriquecer com o saber do outro; um saber que embora diferente, sem dúvida, é fértil e repleto de experiências do cotidiano. “[...] o conhecimento não se *estende* do 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 destas relações.” (FREIRE, op. cit., p. 36).

De fato, urge olharmos a dimensão da extensão universitária sob o prisma de uma prática própria e constante na instituição de educação superior, que se institua como ato sócio-pedagógico (até mesmo na simples prestação de serviço).

Freire (1999), em seu conceito de educação libertadora, clama – em lugar de uma educação domesticadora – por uma relação dialógica entre sujeitos que interagem e trocam saberes; concepção esta indicadora de um caminho mais apropriado para a extensão.

Enfatizava Freire (2001, p. 25) em seus escritos:

[...] educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e que 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.

Essa compreensão de Freire sobre como lidar com o ensinar e o aprender torna-se pertinente, no sentido de propiciar uma nova concepção de extensão universitária.

Sendo assim, esse educador opõe à extensão, a “comunicação” como ação reflexiva entre semelhantes, mesmo que esses indivíduos sejam portadores de saberes distintos. Como explicita Botomé (1996, p. 62), “Paulo Freire destacava a direção das atividades extensionistas ser orientada pelos interesses e ocupações dos ‘intelectuais’ sem estabelecer vínculos apropriados de comunicação com a população ‘não universitária’.”

De fato, embora o cenário da prática extensionista tivesse sido aperfeiçoado ao longo dos anos, ainda merece críticas como as de Freire (2001, p. 62) “sobre os processos de dominação cultural das chamadas atividades de extensão, fortalecendo ainda mais a alienação do ensino superior e o descompromisso da pesquisa científica com a realidade social onde estão localizadas as universidades latino-americanas”.

Nesse contexto, referindo-se à contribuição freireana, Gurgel (2002) – peregrino do extensionismo brasileiro, comprometido com a extensão universitária desde a condição de estudante, engajado em inúmeros movimentos de extensão – comprova a importância da participação de Freire nesse cenário, ao revelar:

A contribuição de Freire, serviu-nos para repensar as nossas formas de atuação e a partir de então, na medida em que não podíamos nos expressar através de suas propostas, incorporamos ao conceito de extensão universitária, a sua concepção de comunicação, passando a falar de uma

extensão dialógica, de um processo de ida e volta entre universidade e sociedade, entre outros aspectos. (GURGEL, 2002, p. 199).

De fato, é possível depreender ao ler a obra de Gurgel (1986) – “Extensão Universitária: comunicação ou domesticação?” –, considerada um marco no discurso extensionista brasileiro, o registro da força da concepção de Freire; concepção esta que repercutiu entre outros estudiosos do assunto. Conta-nos Gurgel (2002, p. 199), reforçando nossa inferência:

Muito nos enriqueceu a contribuição da técnica chilena Maria Molina, contratada nos inícios dos anos 70 pelo Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, bem como nos orientaram os escritos do Professor Newton Gonçalves, que, ocupando a Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Ceará, deram encaminhamento às concepções de Freire. Sem falar em seu nome uma só vez, ambos aprofundaram alguns pontos fundamentais de sua obra...

No que se refere ao fato de o nome de Freire não ser mencionado, assim como sua proposta, vale salientar que, nesse período, ele era um educador exilado; uma simples referência aos seus escritos poderia significar punições para seus seguidores. Dessa forma, explicita Gurgel (2003, p. 19):

Como estratégia de sobrevivência os partidários desta posição de Freire adotaram o termo retroalimentação ou realimentação, que passou a ser usado inclusive em documentos oficiais do Ministério da Educação, como foi o caso do Plano Nacional de Extensão Universitária, datado de 1972, do qual o autor [Gurgel] teve chance de participar na coordenação e elaboração e que tinha como orientação básica o livro “Extensão ou Comunicação” de Freire, usado de forma criptográfica.

Na verdade, “ao ensino meramente transmissivo opunha-se a extensão como sendo o ensino-aplicação, que representava um tipo diferente de aprendizagem, mais viva”. (SOUZA, 1976 apud GURGEL, 1986, p. 164). E, não se pode negar que a CODAE abriu esse espaço para a extensão, entretanto, as condições marcadas pelo momento histórico, bem como a própria estrutura da universidade representavam grandes entraves. De fato, o receio de que o termo “comunicação” pudesse criar dificuldades, originou, como alternativa, a expressão “retroalimentação”; portanto uma denominação disfarçada de comunicação.

A noção de participação da universidade como organização de assessoramento às comunidades era, também, outra perspectiva que estava fortemente encaminhada nos documentos surgidos por influência da CODAE.

Na verdade, a despeito do esforço da CODAE, a extensão continuava aparecendo como um preceito pouco entendido no nível dos conceitos, já que eram acrescidos, ao conceito emitido pelo Plano de Trabalho de Extensão Universitária, outras definições. Portanto, diante dessa diversidade de postura, “as definições, as formulações indicadas, tudo isso aparecia como algo bastante complexo a uma parte dos docentes, discentes e dirigentes universitários”. (GURGEL, 1986, p. 165). As dificuldades no plano dos conceitos revelavam-se seriamente na prática; donde é possível depreender que permanecia o quadro vigente da década de 60, ou seja: a extensão, muitas vezes, vista como uma prestação de serviços, em outras vezes, considerada apenas como função de associação das universidades aos programas do governo; em certas situações, identificada como estágio ou bolsa de trabalho/estudo; como forma de aproveitamento de recursos; ou, ainda, reafirmava-se sua condição de função eletiva, secundária/acessória desvinculada do ensino e da pesquisa.

Na década de 80, Saviani propõe uma concepção de extensão que, no parecer de Gurgel (1986, p. 167)

é bastante pertinente, ultrapassando o âmbito dos conceitos e situando-se no nível da práxis. A proposta, apesar de situar-se em parte no plano do ideal, já parte para o operacional. Para muitos, o que propõe pode ser utopia, mas como poderão surgir novas concepções e novas propostas se também não se pensar mais alto? Tem-se que passar dos termos do apenas possível ao do desejável, superando o impasse que se criou, em parte: o de uma boa parceria da comunidade universitária que só executa o que “pode fazer”. E não se vê o que “dever fazer”.

Assim se expressa Saviani (1981 p. 73, apud GURGEL, 1986, p. 166-167) em relação à extensão:

a função de extensão deveria significar a articulação da universidade com a sociedade, de tal modo que aquilo que ela produz em termos de novos conhecimentos e aquilo que ela difunde através do ensino não ficasse restrito apenas àqueles elementos que conseguem ser aprovados no vestibular e que

integram determinado curso objetivando se formar numa determinada profissão. Ao contrário, cabe à universidade socializar seus conhecimentos, difundindo-os à comunidade e se convertendo, assim, numa força viva capaz de elevar o nível cultural geral da sociedade.

Saviani discute, ainda, a questão da importância de a instituição de educação superior confiar à sociedade seus conhecimentos, não como uma caridade, mas como uma obrigação, devendo ser sua função desempenhada como missão permanente, que vise o atendimento às demandas das classes menos privilegiadas.

No que se refere ao debate sobre a função da extensão em relação ao ensino e à pesquisa, Saviani propõe que pode ser equiparada às duas,

na medida em que ela se articule com as demais e na medida em que o próprio ensino seja visto, também, como uma prestação de serviços à sociedade em seu conjunto, na medida em que a própria pesquisa seja vista como uma prestação de serviços à própria sociedade. [...] o problema da extensão não está desvinculado da pesquisa e do ensino, uma vez que a extensão terá maior chance de se realizar na medida em que o ensino e a pesquisa se vinculem cada vez mais às necessidades da sociedade em que a universidade se insere. (apud GURGEL, 1986, p. 167).

Saviani, assim, evidencia que a pesquisa na universidade deve estar vinculada às necessidades e à solução dos problemas sociais mais intensos vividos pela população da sociedade em que está inserida.

Nesse sentido, Santos (2003, p. 225) propõe que “a universidade, ao aumentar a sua capacidade de resposta, não pode perder a sua capacidade de questionamento”. Esse teórico, ao discutir a questão da extensão universitária, sugere que cabe à universidade organizar esse compromisso, agregando os cidadãos e os universitários em verdadeiras comunidades interpretativas, para que superem aqueles tipos de interação nos quais os cidadãos comuns, geralmente, são impedidos de interpretar a realidade social que lhes diz respeito.

Nesse âmbito, Santos sugere a criação de novas formas de “serviço cívico” em associações, cooperativas e comunidades, por exemplo, e a avaliação dessas atividades deve

priorizar o desempenho do *know-how* ético⁴ em detrimento da análise dos embates e dos efeitos perversos, privilegiando, sobremaneira, a aprendizagem concreta de outros saberes no processo de extensão.

Ainda, no que se refere ao conteúdo das atividades extensionistas (que deve ser edificante), segundo Santos (2003, p. 229), o seu aprofundamento, numa aplicação em que ainda predomina a técnica, deve prosseguir com a abertura preferencial da universidade – das suas salas de aulas e dos laboratórios, das suas bibliotecas e das suas instalações de lazer – aos membros ou participantes das associações e/ou ações sociais com as quais a universidade esteja envolvida. Referindo-se a esta abertura, deve ser feita uma avaliação visando premiar tanto o entrelaçamento nos processos nos quais a competência em saberes não científicos se enriquece em contato comunicativo e argumentativo próprio do saber científico, como nos processos envolvendo a competência em saberes científicos enriquecendo-se no contato comunicativo e argumentativo peculiares aos saberes não científicos.

Afinal, as representações de saberes são, com efeito, representações de práticas sociais. A universidade será democrática quando dispuser seu saber hegemônico a serviço do desenvolvimento autônomo de saberes não-hegemônicos, nascidos das práticas das classes oprimidas e dos setores socialmente discriminados. Assim,

um novo senso comum estará em gestação quando essas classes e grupos se sentirem competentes para dialogar com o saber hegemônico e, vice-versa, quando os universitários começarem a ter consciência que a sua sabedoria de vida não é maior pelo facto de saberem mais sobre a vida, uma consciência que se adquire em práticas situadas nas fronteiras da competência profissional. (SANTOS, 2003, p. 228).

E, Santos (op. cit., p. 209) esclarece ainda que

a concepção mais ampla de responsabilidade social, de participação na valorização das comunidades e de intervenção reformista nos problemas sociais continua vigente no imaginário simbólico de muitas universidades e

⁴ Santos (2003, p. 224) propõe “a revalorização dos saberes não científicos e a revalorização do próprio saber científico pelo seu papel na criação ou aprofundamento de outros saberes não científicos implicam um modelo de aplicação da ciência alternativo ao modelo de aplicação técnica, um modelo que subordine o *know-how* técnico ao *know-how* ético e comprometa a comunidade científica existencial, ética e profissionalmente com o impacto da aplicação.

de muitos universitários e tende a reforçar-se em períodos históricos de transição ou de aprofundamento democrático.

No nosso entender, Santos conclama a urgência de a universidade (re)pensar as formas de sua relação com a sociedade, no sentido de contribuir para a superação do quadro no qual os indivíduos são impedidos de participar da práxis coletiva. Na verdade, a universidade é complexa e contraditória; daí “decerto não é a mesma proposta que orienta os grupos de professores, de alunos, de técnicos e mesmo dos dirigentes universitários; e, no seio dessas várias categorias, não existe um pensamento uniforme”. (GURGEL, 1986, p.169, 170). E, corrobora Santos (2003, p. 225): “[...] tal reconhecimento obriga a reconceptualizar a identidade dos docentes, dos estudantes e dos funcionários no seio da universidade. São todos docentes de saberes diferentes. As hierarquias entre eles devem ser estabelecidas num contexto argumentativo.”

Sendo assim, é natural existirem maneiras diversas de conceber o relacionamento universidade/sociedade e, nesse contexto, a extensão universitária. Portanto, como elucida Gurgel (op. cit., p. 170),

A extensão universitária em uma dimensão de mudança social na direção de uma sociedade mais justa e igualitária tem obrigatoriamente de ter uma função de comunicação da universidade com o seu meio, possibilitando, assim, a sua realimentação face à problemática da sociedade, propiciando uma reflexão crítica e uma revisão permanente de suas funções de ensino e pesquisa. Deve representar, igualmente, um serviço às populações, com as quais os segmentos mais conscientes da universidade estabelecem uma relação de troca ou confronto de saberes.

E como corrobora Santos (2003, p. 225):

A “abertura ao outro” é o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta. Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino.

De fato, o papel da universidade na construção de uma nova sociedade é o de tornar-se coadjuvante na busca da solução dos problemas mais imediatos da população. Assumir

verdadeiramente essa parceira, significa ficar atenta à realidade que a rodeia; significa entender de que maneira pode “se estender”, não num papel domesticador, mas comunicando-se com o saber popular.

Nesse sentido, no que se refere à América Latina, Santos (2003, p. 209-210) elucida que essa preocupação com a responsabilidade social tem se concretizado de forma inovadora em países em processo de transição democrática. Entre outros exemplos possíveis, o teórico ressalta que o mais importante foi talvez o da Universidade de Brasília, sob o reitorado de Cristovam Buarque, exaltando a maneira como esse educador procurou articular a tradição elitista da universidade com o aprofundamento do seu compromisso social. Santos, ao se referir ao texto de Buarque (como um “notável texto programático intitulado *Uma idéia de Universidade*”) destaca alguns trechos (que considera relevantes) do documento do educador brasileiro, como por exemplo:

a política da universidade deve combinar o máximo de qualidade acadêmica com o máximo de compromisso social... O que caracteriza o produto, portanto, é a sua qualidade, sua condição de elite, mas o que caracterizará o seu uso é o seu compromisso amplo – a sua condição antielitista. (BUARQUE, 1986, p. 22 apud SANTOS, 2003, p. 209).

“Com base nestas premissas é formulada uma política de extensão muito avançada”, conclama Santos, citando mais um trecho da proposta de Buarque:

Considera-se que o conhecimento científico, tecnológico e artístico gerado na Universidade e Institutos de pesquisa não são os únicos. Existem outras formas de conhecimento surgidas da prática de pensar e de agir dos inúmeros segmentos da sociedade ao longo de gerações que, por não serem caracterizadas como científicas, são desprovidas de legitimidade institucional. Essas práticas estão sendo recuperadas à luz de uma atividade orgânica com a maioria da população. (BUARQUE, 1986, p. 63 apud SANTOS, 2003, p. 209).

E, Santos, encaminhando seus comentários, nesse contexto, destaca dentro do “Programa Permanente de Participação Coletiva” – elaborado pelo Decanato de Extensão, o qual considera ambicioso – o projeto de Ceilândia, por sua vez, constituído por dois subprojetos, ou seja: o subprojeto de história popular cujo propósito é resgatar a luta dos

moradores da área pelos lotes residenciais e cujo conteúdo será incorporado ao sistema escolar como material básico de ensino no local; o outro é o subprojeto de saúde popular, fundamentado no trabalho com plantas medicinais com a implantação de hortos medicinais e farmácia verde e, ainda, com a associação de raizeiros, benzedoras, curandeiros, profissionais de saúde, estudantes, agrônomos entre outros.

Um outro projeto que Santos evidencia, ainda, nesse programa é o projeto do “Direito Achado na Rua”, que objetiva arrecadar e valorizar todos os direitos comunitários locais, populares e mobilizá-los em prol das lutas defrontadas pelas classes populares (tanto na zona rural quanto na urbana) com um direito hostil ou ineficaz.

Portanto, assim se refere Santos (2003, p. 209-210) à proposta da Universidade de Brasília:

O espaço concedido a esta proposta da Universidade de Brasília tem por objectivo mostrar a extrema ductilidade do apelo à prática e da concepção de responsabilidade social da universidade em que se traduziu. Na década de oitenta, a mesma concepção pôde, em áreas diferentes do globo e em condições sociais e políticas distintas, circunscrever-se à cooperação com a indústria ou, pelo contrário, abranger um amplo programa de reforma social. Tal ductilidade [...] torna possível que esta [a universidade] continue a reclamar uma centralidade social que a cada momento vê escapar-se-lhe mas que, a cada momento, procura recuperar com recurso a diferentes mecanismos de dispersão [...], de inovação ou de regressão, de abertura e de fechamento, que estão inscritas na sua longa memória institucional.

Porquanto, devido ao modo como as contradições e as tensões se reproduzem nas dicotomias “alta cultura/cultura popular”, “educação/trabalho”, “teoria/prática”, em práticas sociais cada vez mais complexas e aceleradas, Santos instiga a premência de a universidade não perder a centralidade (como já foi elucidado anteriormente, no Capítulo 1), seja porque paralelamente a ela vão surgindo outras instituições (que acabam por disputar com sucesso algumas de suas funções), seja porque, devido à pressão da sobrecarga de funções, vê-se obrigada a mudar internamente, correndo assim o risco constante de descaracterização.

Nesse contexto, Santos (2005, p. 73-74) destaca o papel relevante da extensão universitária no contexto do novo século que adentramos:

A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às actividades de extensão (com implicações no *curriculum* e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. Esta é uma área que, para ser levada a cabo com êxito, exige cooperação intergovernamental entre, por exemplo, Ministros da Educação, do Ensino Superior e Tecnologia, da Cultura e das Áreas Sociais.

De fato, a extensão envolve uma ampla área de prestação de serviços, sendo seus destinatários grupos de diversas origens, tais como: grupos sociais e populares (bem como suas organizações), movimentos sociais, comunidades locais ou regionais, governos locais e os setores público e privado. Para além de serviços prestados a esses grupos bem definidos, há também uma outra área de prestações de serviços cujo destino se remete à sociedade em geral. Como exemplifica Santos (2005, p. 74): promoção de cultura científica e técnica, atividades culturais no domínio das artes e da literatura.

Sendo assim, para que a extensão cumpra esse papel de prestadora de serviços, é preciso evitar que seja orientada para atividades rentáveis, com o intuito de arrecadar recursos extra-orçamentários. E, no que se refere a esse aspecto, adverte que é isto que está a acontecer no Brasil com muitas das atividades de extensão das fundações das universidades. Nesse caso, como assevera o teórico, estaremos diante de uma privatização discreta (ou não tão discreta) da universidade pública. Torna-se essencial, portanto, que as atividades de extensão assumam como objetivo primordial (apoiado democraticamente no interior da universidade) o suporte solidário na resolução dos problemas envolvendo a exclusão e a discriminação sociais e de tal forma, proclama Santos, que se dê voz aos grupos sociais. (SANTOS, 2005, p. 74).

Ao arrematar este capítulo, ressaltamos que refletir sobre a questão da extensão universitária do ponto de vista de suas bases ontológicas e epistemológicas possibilita-nos afirmar que a extensão emerge como componente importante que revigora e reelabora

conceitos e práticas da universidade, sobremaneira, na forma como se processa a relação com a sociedade – razão primordial da existência da universidade.

Emerge a importância de compreender bem o que é a extensão universitária, quer na perspectiva de percebê-la como um instrumento de validação do conhecimento produzido, quer na perspectiva de reconhecê-la como sujeito do processo de conhecimento, considerando-se que é a sociedade o alvo da ação da extensão universitária. Olhando-a sob esse prisma, não é possível concebê-la como um fim em si mesma; caso contrário estaríamos contribuindo para a construção de uma educação fragmentada. Afinal, urge admitir-se que a extensão universitária, por se configurar como função inter e transdisciplinar, precisa reconhecer a necessidade de superar as rígidas especializações disciplinares. E, ainda, não é concebível imaginá-la na perspectiva da lógica do mercado, sob pena de acarretar o enfraquecimento da finalidade social da universidade; a instituição se voltaria para si mesma, para sua sobrevivência, para sua gestão e seus meios, constituindo assim a vida acadêmica em termos empresariais.

Ademais, averiguar as diferenciadas percepções do discurso teórico e prático da extensão universitária, permite constatar que, por um lado, essa função vem claramente ocupando um espaço significativo nos debates sobre a universidade brasileira, sobretudo nas duas últimas décadas. Pode-se depreender, lendo os escritos dos intelectuais que discutem e analisam os rumos da universidade no Brasil, que a extensão é o caminho possível e viável para que as IES dêem conta de cumprir seu papel social, não somente com a parte da população acadêmica – vinculada a seus cursos regulares, seja de graduação ou de pós-graduação –, mas também com a população em geral. Por outro lado, pode-se observar uma certa contradição, pois, apesar dos avanços na trajetória da extensão, alguns ranços permanecem nesse cenário que ainda levam a extensão a ser vista como a “prima pobre”. De fato, é preciso (re)significar o espaço destinado às atividades extensionistas nas políticas

governamentais de caráter mais amplo, que acabam se restringindo, por vezes, à mera referência ou baseando-se em concepções ultrapassadas. Há mesmo alguns estudiosos que afirmam não existir, atualmente, por parte do MEC, nenhum respaldo à extensão universitária enquanto atividade acadêmica, nem mesmo para as universidades públicas. (SALES, 2003, p. 198).

Ainda, uma outra menção agravante seria a de que a história do ensino superior em nosso país, na verdade, está repleta de situações em que a extensão aconteceu desvinculada dos reais interesses da população excluída da universidade, apesar de o discurso que permeia o contexto extensionista propagar suas finalidades direcionadas a essa população.

Contudo, mister se faz ressaltar que atualmente a parceria entre universidade e sociedade tem concorrido para a concretização da extensão como prática acadêmica vinculada ao ensino e à pesquisa numa relação triádica. Dessa forma, a extensão tem servido como mediadora entre a universidade e as necessidades políticas, econômicas e sociais da população, tornando-se espaço de prática de estágios curriculares (obrigatórios e não obrigatórios), bem como tem propiciado a abertura da universidade à sociedade através de cursos, seminários, entre outros eventos, e atividades de ação comunitária e prestação de serviços comprometidos com as questões sociais, sobremaneira, visando ao atendimento de forma não assistencialista. Neste novo desenho das atividades extensionistas emerge a possibilidade de ampliar uma prática acadêmica e da própria docência que transcenda o reduzido espaço das salas de aula.

CAPÍTULO 3

A INSTITUIÇÃO DO FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS: nas dobras do cotidiano da extensão universitária

O Fórum é uma comunidade de comunicação, um espaço permeado pelo diálogo e entendimento, entendimento compreendido como um acordo racionalmente motivado entre sujeitos lingüística e competentemente motivados. (NOGUEIRA, apud GURGEL, 2003, P. 23).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado e homologado através da lei n. 10.172/2001, referindo-se à Educação Superior, faz menção à extensão universitária quando estabelece objetivos e metas, em cinco de seus artigos. Os artigos 4 e 21 discorrem sobre preceitos assumidos pela extensão universitária em países desenvolvidos, utilizando expressões como “educação a distância” (principalmente presente no modelo extensionista norte-americano) e educação continuada ou permanente de adultos – com ou sem formação superior (do modelo europeu, especialmente da França).

O artigo 32 se refere à participação da sociedade civil organizada nos Conselhos Universitários; e o artigo 22, explicita esta representatividade no “acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de retorno à sociedade dos resultados da pesquisa, do ensino e da extensão.” Completando esse quinteto, o artigo 23 – de caráter mais restrito à extensão universitária – destaca a necessidade de “implantar o Programa de Desenvolvimento da Extensão Universitária em todas as Instituições Federais de Ensino Superior no quadriênio 2001-2004”, bem como garantir “no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação do ensino superior do país serão reservados para a atuação dos alunos em ações extensionistas.”

Esses artigos, na verdade, vão ao encontro do artigo 43, parágrafos VI e VII da nova Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96. O parágrafo VI do referido artigo prevê o estímulo

ao “conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais”, bem como a prestação de “serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade.” O parágrafo VII enfoca “a extensão alerta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição.” E, o artigo 44 – parágrafo IV – corroborando tais pressupostos, determina a realização de cursos e programas de extensão.

Assim sendo, ao estabelecermos um cotejo entre os parágrafos da atual LDB com os artigos do PNE, é possível verificar alguns avanços em relação às legislações anteriores que se ocupavam da extensão universitária, desde a Reforma Francisco Campos (da Revolução de 1930), a LDB de 20/12/1961 e mesmo a Lei da Reforma Universitária – lei N. 5.440 – a que mais avançou no sentido da institucionalização formal da prática extensionista nas Instituições Federais de Ensino Superior. (GURGEL, 2003, p. 18).

Não se pode negar que, de fato, as conquistas, tanto na nova LDB quanto no PNE, são resultado do espírito de luta de protagonistas persuasivos que, num esforço individual ou coletivo, concorreram para a mudança de rumos no cenário do extensionismo brasileiro, articulando debates, especialmente as discussões ocorridas durante o Congresso Nacional de Educação (CONED), no qual estudaram-se e investigaram-se reflexivamente os documentos acima referidos. A ação de outros atores sociais, ainda, foi fundamental e de igual valor nesse contexto, como o Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras, que ao contribuir na inclusão dos artigos mencionados no PNE, descortinaram novas perspectivas para a extensão universitária.

O panorama social e político que se descortinou em nosso país, no início da década de 80, promovido pela abertura política, desencadeou a organização de diversos segmentos da sociedade, provocando debates com objetivos de (re)significar os rumos nacionais e impulsionar a redemocratização. Dentre os questionamentos que emergiram nesse contexto,

destacou-se o compromisso da universidade com os setores menos favorecidos da população. Surgiram, ainda, reflexões no interior da universidade pública sobre a importância de seu papel social – criticado por estar atrelado mais aos interesses das classes dirigentes e do próprio Estado do que de interesses da população.

As questões vinculadas “ao conceito de *extensão* e a forma de se articular com outras instâncias na universidade, passam a se destacar, dando início à tentativa de se construir formas conjuntas de conceber e encaminhar assuntos a ela relacionados” (SALES, 2003, p. 66), originando a discussão sobre o compromisso da universidade como instituição social de interesse público, sobre “a necessidade de sair dos seus próprios muros, de sair dos gabinetes, de renegar a produção de um conhecimento compartimentado ao extremo”. (op. cit., p. 66).

Ao final da referida década (ou seja, de 80), foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores – um novo ator social que mudou decisivamente os rumos da extensão universitária no país – no palco de discussões que propiciaram ações articuladoras do relacionamento sociedade/universidade, como resultado de um processo articulado em nível nacional. Este Fórum foi instituído durante a realização do I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, em Brasília (novembro de 1987), do qual participaram representantes de quarenta e nove entidades, dentre as quais trinta e três eram universidades públicas federais.

Como explicita Nogueira⁵ (2005, p. 112),

Na visão do Fórum, o *trabalho acadêmico* é concebido como um processo orgânico e contínuo, produzido coletivamente, que se estende desde a produção e a sistematização do conhecimento até a transmissão dos resultados. A *extensão* é concebida como uma dimensão da atividade acadêmica. É um processo que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.

⁵ Para maior conhecimento, aprofundamento e reflexão das ações de extensão que vêm sendo desenvolvidas ao longo da existência do Fórum de Extensão, Maria das Dores Pimentel Nogueira (2000) organizou um livro contendo os Documentos básicos do Fórum Nacional – período de 1987 a 2000. Nesse contexto, também Maria das Graças M. Tavares (1997, p. 113-198) analisa criteriosamente os encontros nacionais.

Emergia, assim, um novo encaminhamento para o conceito da extensão, através dos fundamentos das políticas elaboradas por esse Fórum, ambas com a participação da Secretaria de Ensino Superior SESU/MEC: o **Programa de Fomento à Extensão Universitária (PROEXTE)** e o **Plano Nacional de Extensão**, respectivamente, em 1993 e 1998. Estas, de fato, são as duas outras políticas que sistematizam a prática extensionista no contexto educacional brasileiro, e que, como foi ressaltado acima, “são abordadas a partir da atuação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão, que vem se constituindo como um ator social empenhado em sistematizar a política de extensão para as universidades públicas brasileiras”. (NOGUEIRA, 2005, p. 12). Lembramos aqui, numa recuperação histórica das políticas de extensão universitária brasileira, que a primeira foi o Plano de Trabalho de Extensão, elaborado pelo MEC, em 1975 (já explicitada no Capítulo 2). No entanto,

extinta a CODAE, toda a sua ação, fundamentada no Plano de Trabalho de Extensão Universitária, no sentido de articular, coordenar e aglutinar as propostas de extensão desenvolvidas em nível nacional pelas universidades e órgãos de apoio à extensão, fica sem continuidade. [...] Transcorrem alguns anos sem que um órgão instituído pelo MEC ou outro ministério desempenhe a função de coordenar em nível nacional a discussão e a reflexão sobre a extensão universitária [...] (NOGUEIRA, 2005, p.38).

A extensão, a partir das políticas de ação propostas pelo Fórum, passa a ser entendida não mais meramente como divulgadora ou prestadora de serviços, mas como um veículo que pode concretamente redirecionar o entrelaçamento universidade/sociedade, através da intervenção nas situações-problema desse cotidiano. O compromisso com a população passa a ser o eixo das atividades de extensão, que começa a ser entendida como a articuladora do ensino e da pesquisa, vinculando-se ao exercício de transformação da sociedade.

O Fórum, porquanto, assume a importante função de (re)examinar e discutir a concepção da extensão universitária no sentido de redimensioná-la, como corrobora Nogueira (2000, p. 8), ao afirmar que se repensa a necessidade de resgatar a extensão universitária como atividade acadêmica que vai possibilitar à universidade desempenhar seu papel social; o que significa associá-la ao ensino e à pesquisa para viabilizar a democratização do

conhecimento e do ensino produzidos pela universidade e, por outro lado, também abrir espaço para que a universidade atendesse às necessidades mais prementes da população, visando à reconstrução de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na verdade, de acordo com Nogueira (2000, p. 8), o Fórum “tem se caracterizado como um ator social em construção, que tem buscado o entendimento como mecanismo de coordenação de sua ação, procurando trazer para si a função de estabelecer diretrizes conceituais e políticas de extensão para as IES públicas”.

Essa estudiosa esclarece, ainda, que quanto às diretrizes que orientaram a formulação das duas políticas de extensão – o PROEXTE e o Plano Nacional de Extensão – são as mesmas.

A diferença básica entre eles consiste no sistema de financiamento. O PROEXTE contava com interesse e intensa participação do MEC, através do DEPESES/SESu, tanto na sua concepção, quanto na elaboração e divulgação. [...] Já o Plano Nacional de Extensão, apesar dos reconhecidos esforços do Fórum nesse sentido, não contou, desde a sua elaboração, em 1998, até o ano de 2002, com nenhum recurso para sua implementação. (NOGUEIRA, 2005, p. 116).

A elaboração do Plano Nacional de Extensão representa, certamente, uma estratégia importante do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, uma vez que com a desativação do PROEXTE, o MEC não tinha proposta para as universidades na área de extensão e o Fórum propôs-se a ocupar este espaço de uma forma política, intencionando a unidade nacional à ação extensionista. Contudo, embora o MEC (através da SESu) tenha participado de sua concepção, na verdade, nunca assumiu o Plano como política governamental; política essa que tem sido muito mais uma política de extensão das próprias IES Públicas brasileiras do que do MEC. (NOGUEIRA, 2003, p. 10-11).

Referindo-se à desativação do PROEXTE, é pertinente fazermos uma ressalva: a de que

A partir do ano 2003, restabelece-se o diálogo entre o Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas e o MEC. E este, por meio da SESu, publica, sucessivamente, de 2003 a 2005 editais destinados a financiar ações

de extensão nas IES públicas brasileiras. Cria-se o Programa de Apoio à Extensão voltado às Políticas Públicas (PROEXT 2003/SEsu – MEC), adotando a mesma sigla do PROEXTE/1993. (NOGUEIRA, 2005, p. 116).

Na verdade, a manutenção do PROEXTE é importante, uma vez que os recursos recebidos através dele tornam-se meta estratégica para o desenvolvimento dos projetos. Lendo os escritos de Nogueira (2005) foi possível perceber, em várias reflexões de seu relato, a preocupação, o empenho e a luta por parte dos membros do referido Fórum quanto à continuidade desse programa, como por exemplo: “é preciso lançar as bases que garantam a continuidade desse programa seja o governo que for, é preciso que nós passemos a investir uma parte de nossa energia, inteligência, criatividade e coragem para garantir essa continuidade”. (ANAIS, 1994, p. 72 apud NOGUEIRA, 2005, p. 55). Em outro momento, Nogueira (op. cit., p. 58) reforça: “A questão da manutenção e consolidação do Programa de Fomento à Extensão, tão presente nas discussões desse Encontro Nacional [1994], mantém-se como preocupação constante do Fórum, o que pode ser apreendido de algumas publicações ou encaminhamentos posteriores.” Ou, ainda, este depoimento retirado dos Anais do Fórum Nacional de 1995:

nossa argumentação no sentido de sublinhar os corolários deste Programa na Universidade Brasileira e na Comunidade, na defesa enérgica do sentido desta política na extensão e no risco de uma descontinuidade foi firme, consistente e enfática... Embora os argumentos tenham sido desta natureza, não foram suficientes para orientar a postura da direção da SEsu... (apud NOGUEIRA, op. cit. p. 62).

Vale ressaltar, no que se refere ao imaginário que se instituiu nesse Fórum, segundo palavras de Nelson Pinto de Oliveira – Pró-Reitor de Extensão da Universidade Federal do Pará (apud NOGUEIRA, 2000) – que se percebe claramente o anseio da universidade de se reposicionar, de desenvolver um conceito de extensão que viabilize o envolvimento do ensino, da pesquisa com as questões gerais da sociedade.

De fato, os finais da década de 70/80 são marcados por tentativas de redemocratização da sociedade brasileira e, de modo especial, a partir da instituição do Fórum de Pró-Reitores

de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – que sentem a necessidade de criar espaços para as atividades de extensão, considerando-se que a própria legislação lhe confere menor prestígio que as atividades de ensino e pesquisa. Esse período assinala, portanto, um processo de reflexão sobre a extensão universitária, através da realização de seminários – congregando IES públicas e particulares – em níveis nacionais, regionais e, até mesmo, locais; censos; estudos e pesquisas; articulação da pós-graduação; bem como publicação de livros. Como sublinha Gurgel (2003, p. 23),

Há um amplo processo de amadurecimento e diversificação das práticas extensionistas a partir do estímulo do Fórum, que organiza as universidades públicas em uma verdadeira rede, o que dá uma força de ação de cada uma das instituições de educação superior dele participantes.

O Fórum propõe um conceito de extensão que a supõe como processo educativo, peça articuladora do ensino e da pesquisa, que viabiliza um trabalho interdisciplinar. No dizer de Sales (2003, p. 12), “embora não explicita a defesa de um espaço próprio para a *extensão*, insinua que este espaço deve existir pois esta deve constituir a própria expressão da função social da universidade.” Percebe-se, portanto, o desejo do Fórum de colocar a extensão “ocupando um lugar entre as demais funções da universidade, com condições de também desfrutar a divisão de poderes entre essas funções”. (op. cit., p. 72). Corroborando tal assertiva o Professor Targino de Araújo Filho (2000, p. 12), na abertura do III Seminário de Metodologia de Projetos de Extensão (realizado em São Carlos/SP, em 26 e 27 de agosto de 1999) ressalta:

Agora, a extensão tem uma conotação muito importante nessa questão de tornar o conhecimento acessível, porque permite uma gama muito ampla de atividades diferentes que dão essa acessibilidade ao conhecimento. [...] E, de um momento para o outro, aquilo que nós chamávamos inclusive de a “prima pobre” das atividades da universidade, a extensão, começou a se tornar, talvez, o aspecto mais importante da acessibilidade do conhecimento.

Na verdade, a falta de clareza conceitual acabava por causar uma certa depreciação do *status* da extensão na universidade, uma vez que não se identificava o que poderia ser prática extensionista. Nesse sentido, Lins (2002, p. 158) acentua o fato de que

Vislumbrando o tripé ensino/pesquisa/extensão como sendo indissociáveis, é fundamental que o estabelecimento de laços relacionais entre esses níveis seja uma constante na vida acadêmica, o que na prática não se tem observado, ficando cada uma dessas dimensões na Universidade isoladas umas das outras.

O Fórum, portanto, diante dessa ausência de uniformidade, trabalha para construir um conceito unificador, salientando que ensino, pesquisa e extensão são atividades que se complementam e se entrecruzam. Nesse sentido, são vencidos antigos conceitos que, por várias décadas, predominaram na prática e na legislação que regiam a extensão, limitando-a a simples formas de transmissão de conhecimento, prestação de serviços e difusão cultural; rejeitando, ainda, a idéia reducionista do “tripé” universitário que fragmenta o trabalho acadêmico ao constituir o ensino, a pesquisa e a extensão como atividades isoladas, no máximo, complementares.

Dessa forma, tomando por base o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão, o PROEXTE, ao dimensionar as relações que devem se firmar entre tais funções, estabelece que a extensão se torna uma via efetiva de democratização e socialização do saber acadêmico, capaz de contribuir para a transformação da sociedade. (apud NOGUEIRA, 2005, p. 51).

O Plano Nacional de Extensão Universitária (2000/2001, p. 3) confirma:

Do assistencialismo passa-se ao questionamento das ações desenvolvidas pela extensão, de função inerente à universidade a extensão começou a ser percebida como um processo que articula o ensino e a pesquisa, organizando e assessorando os movimentos sociais que estão surgindo.

Posto isso, depreende-se que este novo modo de olhar a extensão propicia à vida acadêmica universitária um novo impulso. Na verdade, essa tentativa de superação da postura assistencialista, predominante no imaginário da extensão, remete-nos aos debates que sucederam no meio acadêmico, no final da década de 70, entre reitores, docentes, discentes, funcionários, técnicos e administrativos, até mesmo, em alguns setores do próprio MEC; por

outro lado, resgata propostas do movimento estudantil (nos primórdios da década de 60) e do Plano de Trabalho de Extensão Universitária de 1975.

Dentro desses balizamentos, a produção do conhecimento, via extensão, se faria na troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, tendo como consequência a democratização do conhecimento, a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade. (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2000/2001, p. 4).

Assim, tem-se, hoje, como princípio que, para a formação do profissional cidadão é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar. (NOGUEIRA, 2005, p. 87).

Esse novo entendimento, que emerge sobre a extensão em nível nacional, facilitou identificar prioridades, definir metas. A atuação do Fórum permite uma certa unidade das ações extensionistas das IES, fortalecendo a extensão não apenas nas instituições públicas, mas também servindo como eixo norteador para as demais instituições de ensino superior do país. Depreende-se que o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Instituições de Ensino Superior torna-se um guia de debates entre as universidades, que permite firmar posicionamentos não somente em áreas específicas de trabalho, mas também com relação às questões sociais emergentes. Além de conceber a extensão de modo mais homogêneo, constata-se a possibilidade de a universidade desempenhar um novo saber/fazer em relação à sociedade.

Mister, no entanto, se faz ressaltar que, mesmo diante da perspectiva otimista frente à criação do Fórum, algumas críticas se instituem, como exemplifica Sales (2003, p. 75),

quanto ao que ele esteja representando para a universidade brasileira, principalmente diante da insatisfação das IES (particulares e/ou comunitárias e/ou confessionais), por se sentirem, praticamente, excluídas do processo de elaboração de políticas oficiais de extensão universitária.

Nesse encaminhamento, Botomé (1996, p. 84) tece críticas à conceituação apresentada pelos Pró-Reitores, no que se refere à extensão como processo que articula pesquisa e ensino de forma indissociável, inferindo que tal concepção conduz aos mesmos equívocos anteriores,

argumentando que a extensão não faz esta articulação por não ser um sujeito ou um agente, mas sim o ensino e a pesquisa precisam ter certas características para que esta articulação seja concretizada. “Não é porque alguém faz extensão (qualquer coisa que isso seja) que vai haver articulação entre pesquisa e ensino”, alega esse estudioso (BOTOMÉ, 1996, p. 85), que critica, ainda, a proposição dos Pró-Reitores de extensão no que concerne à afirmativa de que a extensão viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade:

Novamente há um poder mágico atribuído à extensão universitária, conferindo-lhe uma capacidade de redenção da instituição como se a pesquisa e o ensino não pudessem fazer o que ela tem como capacidade própria. [...] O que pode contribuir para a construção de uma relação entre universidade e sociedade é muito mais uma avaliação criteriosa das características do ensino e da pesquisa feitos pela instituição em função da realidade social... (op. cit., p. 85, 86)

Sales (2003, p. 76), interpretando as considerações de Botomé, elucida que de acordo com esse autor, afirmar apenas a extensão como um processo educativo não contribui para clarear sua concepção, uma vez que o ensino e a pesquisa também podem, com qualidade, reivindicar esse papel e conclamar sua suficiência, sem, portanto, necessitar da complementação da extensão. “Quando se advoga numa mesma estrutura, o mesmo papel para diferentes coisas, elas podem passar a se confundir nominalmente, e aí está criado um problema conceitual e funcional” (SALES, 2003, p. 76). Portanto, elucida Botomé (1996, p. 92):

Talvez o caminho seja [...] o da avaliação e reformulação das práticas atuais para ter um ensino que, de fato, capacite as pessoas a construir melhores condições de vida na sociedade e uma pesquisa que aumente o conhecimento sobre a realidade de forma a capacitar as pessoas – por meio de aprendizagem e de novas tecnologias – a agir melhor perante os problemas e limitações com os quais se defrontam.

No âmbito desses debates, o princípio da indissociabilidade sobressai em discussões e documentos elaborados tanto pela Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), quanto pela UNE e a Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA). Discussões essas que acabam por constitucionalizar o princípio da

indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que é consagrada mesmo na própria Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, no cap. III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, no Art. 207, que reza: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”

Tavares (1997) explicita que é a partir de um documento emitido pelo MEC que se institucionaliza legalmente, nas IES brasileiras, o preceito da indissociabilidade entre as três funções, originando de princípios históricos do movimento docente; podendo-se citar, como exemplo, concurso público para ingresso nas classes inicial e final, promoção através da titulação vinculada ao mérito funcional cuja avaliação será de acordo com o cumprimento das atividades de ensino, pesquisa e extensão, ou seja: “A estrutura da carreira do magistério superior deverá observar o princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão”. (MEC, 1985, p. 242-243 apud TAVARES, 1997, p. 109).

De fato, a institucionalização do princípio da indissociabilidade entre essa tríade é resultado de uma luta pela unificação da carreira única do magistério nas fundações, pelo início da conquista da isonomia salarial e do Plano Único de Carreira entre as IES federais brasileiras (em 1987). Como elucida Tavares (1997, p. 111),

Pode-se afirmar que esses fatores contribuíram decisivamente, para que houvesse uma vontade política dentro das universidades para reformular as atividades extensionistas até então desenvolvidas, redimensionando-as dentro do novo objetivo de articular o ensino e a pesquisa com os interesses da maioria da população.

No palco das propostas da redefinição da extensão universitária, uma série de fatos concorreu para que ocorresse um processo de reestruturação das IES, dentre os quais é possível destacar a democratização interna, por meio de eleições de dirigentes universitários pelo voto direto que, por sua vez, assumiam o compromisso de aproximar as universidades da população; de reorientação global da política institucional, destacando-se como funções principais, formação qualificada, produção do conhecimento e prestação de serviços à

comunidade em que se encontra; de revisão dos critérios de avaliação; do debate curricular; da redefinição das pesquisas que, além de visar transformações da sociedade, através da produção do conhecimento crítico e inovador, propõe a legalização do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Esses são fatores que originaram, em diversas universidades, iniciativas que (re)significaram a compreensão de simples disseminação de conhecimento, prestação de serviços ou difusão de cultura. “A extensão em sua indissociabilidade com o ensino e a pesquisa, deve ser o caminho para repensar nossa visão de conhecimento e saber, superando o racionalismo instrumental e compreendendo o saber como realidade ampla e integrada de vida.” (LINS, 2002, p. 159).

Assim sendo, embora a elaboração do Plano de Extensão tenha representado uma estratégia fundamental do Fórum de Pró-Reitores, algumas questões merecem uma reflexão mais detalhada, como propõe Nogueira (2003, p. 11). Dentre essas reflexões, destacamos a questão das áreas temáticas (comunicação, cultura, direitos humanos, educação, meio ambiente, saúde, tecnologia e trabalho) que a estudiosa acima considera como falha mais séria no Plano e que necessita revisão mais urgente. Segundo ela,

Há uma certa incoerência entre os princípios norteadores da extensão e sua operacionalização em área temática. Ao se definir como princípio que a ação extensionista deve ser interdisciplinar, multi e transdisciplinar, é incoerente propor que essa mesma ação seja classificada em um tema. (NOGUEIRA, 2003, p. 12).

Retomando uma questão já discutida no primeiro capítulo deste estudo, no terreno da pesquisa, a prática interdisciplinar é relativamente pequena, uma vez que os campos do conhecimento, desde a influência do imaginário positivista do século XIX, hipertrofiaram a especialização, tornando-se um entrave para o diálogo entre as disciplinas. De fato, um aspecto primordial nos estudos interdisciplinares é uma verdadeira e efetiva articulação entre as disciplinas envolvidas; daí a assertiva da autora, que ainda se referindo à prática extensionista afirma que

poucos conseguem desenvolver programas realmente orgânicos que se articulem de fato, que não sejam apenas um ajuntamento de projetos que pouco se falam. [...] Ao propor interdisciplinaridade como princípio norteador da ação extensionista, o Fórum em seus documentos básicos, e tanto no PROEXTE quanto no Plano Nacional de Extensão, coloca esse desafio àqueles que se dedicam à concepção e ao desenvolvimento da extensão com qualidade acadêmica. (NOGUEIRA, 2003, p. 12).

Portanto, diante de tais reflexões cabe destacar que a criação do Fórum se reveste de importância no que se refere ao fato de que tem articulado ações que conduzem ao encaminhamento de uma nova concepção de sala de aula, abrindo espaço para repensar o conceito ultrapassado da dimensão tradicional, em cujo âmbito ainda ocorre o ensino alienante (confirmador do *status quo*), conteudístico, que se dá meramente através da transmissão de informações. E, ainda, abrindo espaço para a dimensão crítica, que no dizer de Nogueira (2000, p. 20) “à medida que a ação da extensão, articulando ensino e pesquisa, pressupõe a produção de conhecimentos e a formação de recursos humanos no confronto e como resposta aos desafios da realidade.” Dessa forma, professores, alunos e população tornam-se atores, protagonistas no ato de aprender, de construir conhecimentos e formar recursos humanos.

Trata-se de uma práxis acadêmica que se alicerça na relação teoria-prática, que deixa de ter caráter restritamente unidisciplinar e adquire um teor interdisciplinar, transdisciplinar, transversal como requisito da própria prática; uma práxis que não mais se limita ao espaço físico da dimensão tradicional, mas que dialoga com espaços dentro e fora da universidade, considerando-se a realidade do processo histórico-social, suas contingências, limitações e determinações.

Paralelo ao Fórum de extensão universitária das IES Públicas Brasileiras existe o Fórum de Extensão das IES Brasileiras⁶, cuja perspectiva é a institucionalização e o

⁶ Informações mais detalhadas sobre o Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Brasileiras estão disponibilizadas às instituições filiadas, mantenedoras e mantidas, e à comunidade acadêmica, através da publicação da revista **Institucionalização da Extensão: passo a passo** (2004), que propõe uma agenda de trabalho sobre a institucionalização da extensão universitária, além de inserir textos que incorporam as contribuições dos participantes do Encontro Nacional do Fórum de Extensão das IES Brasileiras, ocorrido em

fortalecimento da extensão nas universidades e/ou demais Instituições de Ensino Superior do setor privado, tornando-se um valioso instrumento de trabalho para todos os gestores de extensão, preocupados em tornar essa dimensão da academia compatível com o atual contexto educacional brasileiro. Este Fórum, com sede na cidade de Brasília, foi instituído como entidade representativa das instituições associadas para assuntos de extensão, como pessoa jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída sob a forma de sociedade civil, com prazo indeterminado de duração. Com atuação em todo território nacional, o Fórum é regido por seu estatuto e pela legislação que a ele for aplicável, podendo por deliberação da Assembléia Geral, estabelecer-se em outro local.

Dentre os diversos objetivos dessa entidade, destacamos: analisar e debater questões relativas à Extensão e propor políticas, estratégias e ações que sejam de interesse da maioria de seus associados; propiciar um espaço apropriado e permanente de reflexão, avaliação e acompanhamento das práticas de extensão desenvolvidas pelas instituições de Ensino Superior Brasileiras; promover a participação das Instituições associadas nos processos de formulação e implementação das políticas de Extensão, em âmbito nacional.

Quanto à política do Fórum, destacamos as seguintes diretrizes: consolidação da inter-relação entre ensino, pesquisa e extensão na vida acadêmica das IES; envolvimento das IES na execução do projeto social do Estado Brasileiro, com vistas ao desenvolvimento do País; análise da Extensão como processo contínuo, inserido na avaliação institucional e como responsável pelo aperfeiçoamento e atualização de programas voltados para o desenvolvimento do País; fomento a uma política de sensibilização de dirigentes e mantenedores no que tange à valorização da Extensão como função social relevante para o fortalecimento das IES; caracterização da Extensão como instrumentalizadora da relação

teoria e prática, que faz emergir a produção de novos tipos de conhecimentos, sínteses dos saberes acadêmico e popular.

O Fórum de Extensão das IES Brasileiras, de fato, está consciente de que a extensão

não se faz apenas pelos cursos e serviços que oferece, mas pela observação do contexto social em que a IES está inserida aliada às interfaces que mantém com outros setores que compõem a academia, vinculando-se, sem se confundir, com a pesquisa e o ensino, com a organização administrativa, com a sociedade e com o Estado, priorizando a dinâmica da região para qual a IES vai contribuir. (V. L. SOARES, 2004, p. 10).

Essa é uma compreensão que possibilita, a partir da qualidade dos serviços oferecidos, que as práticas desenvolvidas possam promover os objetivos a que se propõe esse Fórum e o atendimento das demandas da sociedade.

Nesse sentido, retomando a discussão sobre o Fórum de Extensão das IES Públicas Brasileiras, ao finalizarmos este texto, ressaltamos as preocupações registradas por Nogueira (2005, p. 122), em sua análise sobre as políticas de extensão universitária brasileira, no que concerne ao projeto da reforma universitária, cujo texto final só será concluído após aprovação do Legislativo. Essa estudiosa formula uma série de indagações sobre como a extensão na nova lei regula o Sistema Federal de Educação Superior no Brasil. As diretrizes que fundamentam as políticas de extensão do Fórum serão mantidas? Indagações essas que suscitam a importância e o empenho em realizar e produzir reflexões no âmbito das universidades. A perspectiva, portanto, é a de que

o que não pode ser interrompido é o processo iniciado há mais de duas décadas, pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, e que vem se fortalecendo no interior das instituições universitárias, com a participação e a aprovação de setores públicos e da sociedade civil. (NOGUEIRA, 2005, p. 122).

Afinal, essa caminhada possibilitou a discussão e a consolidação de um conceito que redesenhou nosso extensionismo, propiciando ao Brasil apresentar, hoje, “uma concepção acadêmica própria de universidade pública, focada no desenvolvimento integral da sociedade”. (op. cit., p. 122).

E, ainda, complementando e arrematando as reflexões e considerações aqui tecidas, em torno de um ator social como o Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras, reafirmamos seu papel de considerável importância nas cenas do palco extensionista, como protagonista que tem coordenado o debate sobre a extensão universitária em âmbito nacional; pois, de fato, veio contrapor um conceito de extensão irrigado por um imaginário que, por muito tempo, tentou fazer da extensão mais um instrumento de política social compensatória, assistencialista.

Assim, a partir das reflexões emanadas do cotidiano das práticas do referido Fórum, torna-se possível considerar que a extensão é concebida com o propósito de ampliar relações transformadoras entre a universidade e a sociedade, através de um processo educativo, social, cultural e científico, que verdadeiramente contribua para a emancipação dos indivíduos, tanto no que se refere ao conhecimento e às relações sociais, quanto à reconstrução do saber, estabelecendo-se como ponto de encontro entre o acadêmico e o popular, constituindo-se num processo dialógico permeado pela realidade social e a experiência do pensar e do fazer.

CAPÍTULO 4

METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS NAS PRÁTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: construindo caminhos

A extensão não é apenas repasse de informação; ela produz conhecimento sobre problemas reais e condições de soluções e adequação, além de estimular a formação de novos projetos de pesquisa. (THIOLLENT, 2000a, p. 27-28).

As transformações que se delineiam na sociedade atual apontam a importância que a educação, a informação e o conhecimento adquirem, de uma forma avassaladora nunca vista em épocas anteriores. Em tal cenário, torna-se urgente e fundamental melhorar a qualidade do ensino. De fato, no clima de crise e de expectativa que vivem as universidades, multiplicam-se os rumos das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

No que se refere à extensão, importa a perspectiva de uma proposta diligente, participativa, capaz de concorrer para o desenvolvimento de estudos, experimentações, ações coletivas sobre problemas sociais de maior relevância. Nesse sentido, Botomé (1996, p. 115-116) enfatiza a premência de

maximizar a consciência (não é este o papel do conhecimento?), aumentar a visibilidade em relação aos conceitos envolvidos e intencionalizar ao máximo as ações relativas aos processos denominados de extensão universitária. Isso inclui o necessário delineamento de algumas bases orientadoras para o trabalho a ser feito para superar o que tem sido, durante muitos anos, objeto de crítica, de insatisfação e, por outro lado, de muito hábito, rotinas múltiplas e acomodação demais.

Em matéria de metodologia, observa-se que os principais atores sociais que atuam na extensão (professores e estudantes), sentem a necessidade de apoio, capacitação e acompanhamento para a elaboração e organização de projetos de extensão com mais qualidade, em termos de metodologia científica, metodologia de ensino-aprendizagem, de investigação ou de comunicação. Na verdade, a metodologia congruente com a extensão deve

ser diversificada, devido à sua articulação com aspectos investigativos, educativos, comunicativos, entre outros, como explicitam os organizadores do IV SEMPE (Seminário de Metodologia para Projetos de Extensão) – realizado em agosto de 2001, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) em cooperação com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ):

No plano da reflexão, notam-se avanços relacionados com a divulgação das teorias da complexidade (Edgar Morin) e da comunicação (Jurgen Habermas). Por sua vez, as metodologias participativas, bastante conhecidas desde os anos de 1960 e 1980, são também revisitadas e repensadas dentro do novo referencial intelectual e cultural desse início de século. (THIOLLENT et al, 2003, p. 13).

De acordo com esses estudiosos, é preciso contribuir para elucidar importantes metodologias, considerando aspectos de experiências extraídas do contexto histórico da prática universitária.

De fato, há para cada tipo de pesquisa, uma metodologia, sendo todas elas necessárias à análise, diagnóstico e resolução de problemas. Nesse sentido, cabe ressaltar o lugar das metodologias qualitativas que – nas últimas décadas do século XX – emergiram com novas propostas de abordagens, como alternativa aos métodos empregados tradicionalmente pelo paradigma positivista, os quais “não estavam levando a resultados que ajudassem a descobrir soluções para os problemas prementes, que se acumulam na área da educação”. (LÜDKE e ANDRÉ, 2001, p. 6). Portanto, na tentativa de superar pelo menos algumas das limitações sentidas na pesquisa até então realizada em educação, surgiram a pesquisa participante, ou participativa, ou ainda emancipatória, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística, o estudo de caso. (op. cit., p. 7).

Dentre as questões metodológicas que se relacionam com a organização de modelos e quadros de referência de extensão, incluem-se as metodologias participativas, na perspectiva de que suas concepções e procedimentos possibilitem transformar idéias em realidade, sendo apontadas para planejamento, elaboração, desenvolvimento e avaliação de atividades de

extensão. Corroborando, Thiollent (2000a, p. 20) sublinha que a organização de um projeto precisa ser “orientada em função de princípios metodológicos participativos, no intuito de estimular a cooperação, o comprometimento, a solidariedade entre as partes interessadas”.

No contexto da abordagem qualitativa

A pesquisa participante que, em torno dos aspectos teóricos e práticos, avança em seus delineamentos sistemáticos apresenta em nosso meio tentativas muito valiosas, frente aos problemas da pesquisa qualitativa na busca de alternativas metodológicas para a investigação. (TRIVINÕS, 1987, p. 118)

De fato, os aspectos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, que surge com diferentes enfoques, emergem como alternativas para a investigação em educação, como uma inquietação não apenas na extensão universitária mas também nos meios oficiais, revelando-se como uma preocupação pela busca de caminhos certos para a pesquisa.

A pesquisa qualitativa propicia o enfoque dialético que parte da complexidade do real, “que é analisado em sua aparência e em sua profundidade, para estabelecer ‘a coisa em si’, o número, que se definem e se justificam existencialmente na prática social”. (TRIVINÕS, op. cit., p. 130).

O advento das tendências qualitativas, a partir da década de 70, permitiu soltar as amarras do imaginário positivista de aplicar ao estudo das ciências humanas os mesmos princípios e métodos das ciências naturais, facilitando, assim, o confronto de possibilidades diferentes de entender o real.

Considerando-se a pesquisa para projetos de extensão, Soares (2000, p. 44), citando Thiollent (1993, p. 9), alega que um pressuposto primordial para a reflexão sobre a extensão está na proposta de vinculá-la com a pesquisa, não somente como área de aplicação do conhecimento já elaborado, como ocorre na pesquisa convencional, mas sim como contexto a ser investigado de modo participativo e ativo para descobrir novos temas ou problemas e propor soluções inovadoras.

Assim sendo, a metodologia participativa é entendida como um conjunto de procedimentos através dos quais os sujeitos (internos ou externos à universidade), envolvidos no projeto estão interligados em dispositivos de consulta, diagnósticos, ensino, pesquisa, capacitação, comunicação, efetivamente elaborados para alcançar objetivos em comum. Vale ressaltar que, no contexto da extensão universitária, Thiollent (2000a, 2003) aponta a contribuição da metodologia participativa para renovar a práxis extensionista, em uma visão aberta do trabalho intelectual.

Na visão de Thiollent (2003, p. 58), em várias universidades, a extensão deixa de ser atividade menor (com finalidade mal definida), adquirindo valor como forma de compromisso social, fonte de conhecimento e de capacitação para alunos, professores e técnicos-administrativos. A extensão propicia às comunidades externas à universidade acesso a informações científicas e tecnológicas em áreas diversas de atuação, bem como a formas de expressão artística ou cultural, cooperando, de certo modo, na construção de novos conhecimentos. Dessa forma, a partir de uma visão empenhada, os projetos são organizados numa ação conjunta com os atores sociais; ademais, na formulação dos objetivos de projetos sociais, busca-se atender demandas, não restritas ao mercado, mas das populações “distantes”, ou seja, periferias de grandes cidades, interior, campo e floresta etc.

Nessa perspectiva, a extensão torna-se um importante veículo de informação para o mundo acadêmico; informação essa que seria difícil de se obter por outros meios. Portanto, a extensão institui-se como uma riqueza de contatos; estimula a vida cultural dos *campi* e de seu entorno; revigoram-se ações transformadoras na sociedade.

A extensão universitária pode ser conduzida através de metodologias diversas, no entanto, na concepção de Thiollent a metodologia participativa e a pesquisa-ação conquistam um lugar importante em projetos de extensão compromissada e mobilizadora, sobretudo, quando se destina às comunidades externas. Afirma esse teórico:

A opção por uma metodologia participativa não é um modismo. Sob diversas modalidades, ela é discutida e parcialmente experimentada há várias décadas em diferentes áreas de conhecimento (educação, comunicação, organização etc.). A adoção de uma metodologia participativa ou de tipo “pesquisa-ação” estabelece um efeito de demarcação. (THIOLLENT, 2000a, p. 22-23).

Na perspectiva instrumental do trabalho extensionista, porquanto, a metodologia participativa deve ser proposta de modo aberto, não-exclusivo a uma ou outra de suas tendências internas. Há diferentes variantes: pesquisa participante, pesquisa-ação, pesquisa cooperativa, e todas, *a priori*, provêm embasamento para atividades de extensão, ora com ênfase investigativa, ora com ênfase educativa ou comunicativa.

Na verdade, metodologias convencionais, baseadas no positivismo resultam em práticas educacionais diretivas, impositivas ou unilaterais e a extensão direcionada em padrão comum não impõe nenhum tipo de metodologia específica, bastando apenas o senso comum, utilitário. “É possível opor à visão comum, acrítica, utilitária, difusionista, geralmente herdeira do positivismo vulgarizado, opções metodológicas diferentes, associadas a posturas filosóficas críticas.” (THIOLLENT, op. cit., p. 21).

Por outro lado, a metodologia participativa torna os atores aptos a compartilhar a construção do projeto e seu desenvolvimento; por meio dela é possível efetivar o conhecimento e viabilizar soluções para os problemas detectados, potencializar o espírito crítico através de discussões e outras formas de atuação coletiva, bem como se criam condições que permitem melhor interação entre participantes de camadas populares e da universidade. Essa metodologia está relacionada a uma postura ética, com vistas à emancipação e à autonomia dos participantes. Embora a metodologia sempre possua um lado instrumental (que se dá através da sistematização e dos procedimentos), o lado ético é fundamental. Portanto, assevera Thiollent (op. cit., p. 23):

Com a metodologia participativa, um projeto de extensão traz uma melhor relação entre o conhecimento do pesquisador e a realidade circundante, maior interesse dos destinatários que não seriam mais vistos como meros receptores e sim, atores dentro de um processo. Além disso, torna-se

possível detectar novas questões específicas, para as quais seriam necessários estudos ou pesquisas mais aprofundadas, inclusive de modo associado à realização de teses de pós-graduação.

A pesquisa participativa é mais complexa, transcende o simples diagnóstico de identificação de problemas; envolve a participação dos atores, que propõem resoluções desses problemas coletivamente. Essa prática permite sobrepujar o reducionismo causado pelo monopólio dos especialistas, a partir de um trabalho intenso de grupos, seminários, capacitação e investigação para fundamentar ações e avaliações.

Na opinião de Soares (2000, p. 43), “a importância da utilização das metodologias participativas para os projetos de extensão baliza e credencia o valor técnico e científico da extensão universitária, carente de propostas viáveis e efetivas, pouco reconhecidas pela comunidade científica.” Também no olhar de Gurgel (2003, p. 27),

As grandes questões estão colocadas como desafios para todos que fazem a extensão universitária e querem concretamente um mundo de paz, justiça, onde caibam todos e todos tenham o direito de ser felizes. As metodologias de extensão universitária devem trabalhar concretamente os problemas existentes em nível regional, local ou mesmo internacional, o que se acredita ser a grande busca de todos.

Requer, portanto, a qualificação dos membros da comunidade científica – professores, alunos, técnicos/funcionários –, tornando-os conhecedores, para que a comunidade externa a esse núcleo construtor de saberes intelectuais, possa usufruir seus benefícios através de programas de caráter interdisciplinar. Contudo, as atividades extensionistas requerem diretrizes específicas, articuladas a partir de metodologias eminentemente participativas, cujos princípios centralizam aprendizado e construção/produção do conhecimento permanente.

Considera-se que foi entre os anos de 1960/1970 – tendo como pano de fundo um interesse por autores vinculados ao marxismo, à teoria crítica, ao existencialismo e ao pensamento socialista – que grupos de estudantes e alguns poucos professores (pelo menos na França) tiveram as primeiras experiências com a metodologia participativa, a pesquisa-ação, a “enquête operária”, a *enquête participation* etc. (THIOLLENT, 2003, p. 63). No entanto, a

ampla aceitação e o desenvolvimento da metodologia participativa, inclusive no nível acadêmico, ocorreu mais tarde, sobretudo a partir de 1980.

Nos anos 1990/2000, a nova geração universitária confrontou um mundo diferente, marcado pela globalização, pelo neoliberalismo, transformações tecnológicas e empresariais, tecnologia de informação, precariedade do emprego e, conseqüentemente, desemprego. Nessa realidade, desmitificou-se, até certo ponto, o elitismo da universidade, surgindo universidades de massa, acompanhando a comercialização do conhecimento em grande escala; a pesquisa – até então, centrada na figura do intelectual pensador e desinteressado – passou a ser gerenciada em equipes, liderada por pesquisadores de perfil executivo, comprometida com múltiplas parcerias com empresas e/ou outras entidades, com fins lucrativos explícitos. Em tal perspectiva, a extensão assume uma feição de simples prestadora de serviços, respondendo às demandas imediatistas de clientes externos.

No entanto, de acordo com as mudanças que vêm ocorrendo no esboço dos últimos anos, tem sido possível verificar uma mudança no discurso e na prática da extensão, na qual se reúnem esforços de criação, incentivados por valores, tais como: responsabilidade social, solidariedade, cidadania, cooperativismo, autogestão, ação voluntária de matizes diversos. Nesse sentido, Thiollent (2003, p. 65) evidencia que

A visão “comercial” de extensão universitária reduzida à prestação de serviços está sendo questionada. Principalmente nas universidades públicas, está em construção uma nova extensão posta a serviço da sociedade, dentro de uma visão compromissada de atuação, concretizada em iniciativas sociais e solidárias. Para isso, a elaboração de projetos de extensão requer subsídios da metodologia participativa.

Ainda, de acordo com esse teórico, embora entre os anos 1960 e 2000, a metodologia participativa tenha sofrido “altos” e “baixos”, hoje, julga-se que houve um desenvolvimento considerável, tanto no plano teórico – com as teorias da ação e da comunicação –, quanto no plano operacional – com técnicas de grupos, animação, moderação, planejamento de decisão, avaliação etc., tornando-se possível observar-se o crescimento dos campos de sua aplicação e

de suas várias modalidades, em diversas áreas: sociais, educacionais e, mais recentemente, em áreas tecnológicas (por exemplo: economia, *design*, planejamento, tecnologia da informação). Fatores esses indicadores de que a pesquisa participativa emerge, atualmente, como proposta de trabalho mais reconhecida do que no passado, sendo, cada vez mais, aplicada em áreas técnicas e confiável por organismos oficiais. Entretanto, para se evitar que manipulações indesejáveis ou desvios ocorram, mister se faz redobrar a atenção em termos metodológicos e éticos. (THIOLLENT, 2003, p. 65).

Nesse sentido, também buscando respaldo em Demo (2000, p. 111), faz-se necessário considerar que não é possível esgotar a realidade, mesmo porque o pesquisador não tem toda a verdade na mão; “somos apenas pesquisadores, ou seja, gente que duvida, que erra, que deturpa, mas que sabendo disso, quer reduzir o desacerto”.

No caso específico da extensão universitária, Thiollent (op. cit.) adverte que, embora se constatem avanços conceituais e operacionais, as metodologias participativas ainda são pouco estudadas, sistematizadas e difundidas. Portanto, diante desse contexto, esse teórico suscita a necessidade e o empenho de dar ênfase ao desenvolvimento de projetos extensionistas através desses métodos, que possibilitam colocar as atividades de extensão a serviço das camadas populares, sem perda do rigor da ciência. Por outro lado, vemos ainda, neste tipo de metodologia, a perspectiva de uma prática extensionista realmente como veículo de ação transformadora, não se esgotando apenas num produto acadêmico, mas representando benefício direto e imediato à comunidade, tendo utilidade prática social; sobretudo contrária àquela prática meramente assistencialista, atrelada às instituições governamentais, sempre muito comprometida com a ordem vigente.

Os métodos participativos e sua ligação às áreas de ensino, pesquisa e extensão datam de longa história, havendo uma diversidade de tendências, hoje, no mundo e no Brasil. A mais

conhecida – “a pesquisa-ação” – tem sido associada à vertente da “pesquisa participante”⁷ e tem sido internacionalmente difundida como *Participatory Action Research* (PAR), com desenvolvimentos originais em certos países, como explicita McTaggart (1997, apud THIOLENT, 2003, p. 58).

O embasamento filosófico da metodologia de pesquisa-ação, no decurso de sua história, na segunda metade do século XX, foi agente de controvérsias, adaptações e mudanças. Os termos pesquisa-ação e pesquisa participante têm a mesma origem, a psicologia social de Kurt Lewin, na década de quarenta, nos Estados Unidos. Juntamente com a pesquisa-ação, ou talvez em decorrência dela, este autor criou também a dinâmica de grupo (como possível técnica de suporte para a pesquisa-ação). Lewin (apud HAGUETTE, 1999, p. 111-112) assim se expressa em relação à pesquisa-ação:

Quando falamos de pesquisa, estamos pensando em pesquisa-ação, isto é, uma ação em nível realista, sempre acompanhada de uma reflexão autocrítica objetiva e de uma avaliação dos resultados. Como o objetivo é de aprender depressa, não devemos ter medo de enfrentar as próprias insuficiências. Não queremos ação sem pesquisa, nem pesquisa sem ação.

Os trabalhos de Lewin e seus seguidores eram voltados para a solução de problemas sociais que a sociedade americana experienciou durante e depois da Segunda Guerra Mundial, envolvendo desde o problema judeu até problemas práticos do cotidiano de fábricas e indústrias vinculadas à “decisão de grupo”, à “auto-organização”, entre outros. Dessa forma, no início, essa metodologia ficou marcada pelo contexto de seu surgimento nos Estados Unidos, com intensa influência instrumentalista ou pragmatista.

Vários autores consideram que Lewin foi o criador da pesquisa-ação; entretanto, El Andaloussi (2004, p. 73) ressalta que estudiosos como Hess e Thirion afirmam que as

⁷ A pesquisa participante tem seus primórdios vinculados à experiência do antropólogo polonês, Bronislaw Malinowski, quando ao desembarcar sozinho nas ilhas de Trobriand (nas Filipinas), não era apenas um método que ia ser reinventado ali, mas sim uma atitude; uma vez que não se tratava de reconstruir a explicação da sociedade e da cultura do “outro” através de fragmentos de relatos de viajantes ou missionários. “Tratava-se de ir conviver com o outro no seu mundo; aprender sua língua; viver sua vida; pensar através de sua lógica; sentir com ele”. (BRANDÃO, 2000, p. 12).

verdadeiras fontes da pesquisa-ação encontram-se em trabalhos anteriores. Para Thirion, ressalta El Andaloussi (op.cit., p. 72),

a fonte remonta a 1929, com o trabalho de Dewey. Naquela época já se formulava a idéia de que os práticos são os melhores utilizadores dos resultados de pesquisa, quando dela participam, e, por outro lado, a idéia segundo a qual a prática escolar pode constituir um objeto de pesquisa em educação.

E é assinalado, ainda, segundo El Andaloussi, que também outros pesquisadores tentaram, antes de Lewin, refletir sobre suas práticas em diversos domínios, como no campo da psicanálise, por exemplo. Nesse sentido, Lewin seria, então, o representante de uma segunda geração. “Não obstante, todo mundo reconhece a paternidade da formulação e da sistematização da *action research* no quadro da psicologia social.” (EL ANDALOUSSI, 2004, p. 74). Os trabalhos de Lewin, de seus colaboradores e discípulos, como também ressalta Barbier (1985), sem dúvida, contribuíram para o desenvolvimento das ciências humanas. “Com Kurt Lewin, a noção de intervenção na vida social com o intuito de transformá-la começa a ter sentido, a ser reconhecida e a estabelecer a sua metodologia.” (BARBIER, op. cit., 40). Corrente essa cuja intervenção na vida social tem um sentido e uma finalidade de transformação identificável, permitindo o desenvolvimento metodológico das ciências sociais.

Como elucida Haguette (1999, p. 109), o surgimento de tal abordagem suscita críticas à metodologia da pesquisa tradicional das ciências sociais, especialmente no que se refere à recusa de aceitação do postulado de distanciamento entre sujeito e objeto de pesquisa, o que aponta a necessidade não só de inserção do pesquisador no meio, como de uma participação efetiva dos pesquisados no processo de construção e geração de conhecimento (concebido basicamente como um processo de educação coletiva); e, também, o princípio ético de que a ciência não pode ser propriedade de apenas uma elite dominante, conforme tem ocorrido historicamente, mas deve ser socializada, tanto em termos do seu próprio processo de produção quanto de sua utilização, o que requer a necessidade de uma ação conjunta por parte

dos envolvidos na investigação (isto é, pesquisador e pesquisados), tendo por finalidade minimizar as desigualdades sociais nas suas variadas nuances, tais como: desigualdade de poder, de saber etc.

Nesse sentido, Thiollent (2000b, p. 13) indica que a natureza argumentativa (ou deliberativa) dos procedimentos da pesquisa-ação está explicitamente reconhecida, contrariamente à concepção tradicional da pesquisa, que valoriza critérios lógico-formais e estatísticos, que rejeita a interação entre pesquisadores e membros da situação pesquisada. E, Thiollent (2000a, p. 20) ressalta, ainda:

A nosso ver, um grande desafio metodológico consiste em fundamentar a inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto e na qual “ciência” não seja sinônimo de “positivismo”, “funcionalismo” ou de outros “rótulos”.

De acordo com Haguette (1999, p. 116), “a pesquisa-ação, como método de abordagem do real, tem sido informada pelos mais variados matizes teóricos.”

No contexto europeu, nos anos 60-70, emergiram várias tentativas de refundamentação da pesquisa-ação a partir da teoria crítica da Escola de Frankfurt, sobretudo na Alemanha, e do marxismo, em especial na linha de Antonio Gramsci.

Na América Latina, a pesquisa-ação adquiriu um sentido crítico e conscientizador a partir da influência de Paulo Freire (1999) e de Orlando Fals Borda (apud HAGUETTE, 1999, p. 117), na Colômbia, valendo destacar os esforços dispensados por esses educadores, convencidos da necessidade de transformação social nos países subdesenvolvidos, considerando a educação como uma das instituições mediadoras que mais se adequam a esta tarefa, devido ao seu papel de transmissora de conhecimentos, formadora do saber e do pensar e socializadora de jovens e adultos. Assim, “o processo de pesquisa deveria ser visto como parte de uma experiência educacional total, que serve para estabelecer as necessidades da comunidade, e aumentar a conscientização e o compromisso...” (HALL, apud DEMO, 2000, p. 123). De fato, o próprio conceito de extensão foi objeto de crítica por estar associado a uma

visão de simples transferência de conhecimento de quem sabe para quem não sabe, de acordo com a visão freireana.

Na década de 90, no cenário marcado pelo neoliberalismo e pela globalização, as metodologias participativas aparecem em segundo plano; no entanto, mesmo assim, foi possível observar, em diversos países, sinais de intensificação e de novas representações dessa proposta metodológica.

Ao definir a pesquisa-ação, Thiollent (2000b, p. 14) a descreve como

um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Thiollent chama atenção para o fato de que nesse tipo de definição, a questão valorativa fica provisoriamente em aberto, uma vez que não se refere a uma predeterminada orientação da ação ou a um grupo social predeterminado. Considerando-se os aspectos valorativos, Thiollent (2000c, p. 86) assinala que se deve reconhecer que estão relacionados, de algum modo, com a orientação e a seleção dos procedimentos. De fato, segundo esse teórico (op. cit. p. 87), a pesquisa participante (PP) e a pesquisa-ação (PA)

entretêm relações com certas posições filosóficas e valorativas. [...] A PA e também certas formas de PP seriam um meio de melhor adequar a pesquisa aos temas e problemas encontráveis no seio do povo. Além disso, graças aos canais de comunicação estabelecidos pela própria pesquisa, seria possível divulgar imediatamente os resultados considerados como utilizáveis dentro do meio social que o gerou.

Na verdade, muitos partidários limitam o conceito e o uso da pesquisa-ação a uma orientação de ação emancipatória e a grupos sociais que pertencem a classes populares ou dominadas. Nesse contexto, a pesquisa-ação é considerada como forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares; engajamento esse que é parte constituinte de um grande número de propostas de pesquisa-ação e pesquisa participante como as conhecidas na América Latina e em outros países do Terceiro Mundo. Contudo, essa metodologia é

discutida com igual teor em áreas de atuação técnico-organizativa com outros tipos de envolvimento sociais e ideológicos, destacando-se, dentre eles, o compromisso do tipo “reformador” e “participativo”, como por exemplo, as pesquisas sócio-técnicas, realizadas de acordo com a orientação de “democracia industrial”, sobretudo em países do norte europeu. (THIOLLENT, 2000b, p. 14).

Dessa forma, embora, no que se refere ao nível do processo de investigação, haja uma destinação precária entre os aspectos valorativos e os metodológicos, Thiollent considera que a estrutura metodológica da pesquisa-ação viabiliza uma gama de propostas de pesquisa nos diversos campos de atuação social. Os valores em vigor em cada sociedade ou em cada setor de atuação mudam consideravelmente o teor das propostas de pesquisa-ação. Daí certos autores recusarem a possibilidade de designar propostas tão diversas por um mesmo vocábulo.

Assim sendo, quanto às definições, Thiollent (op. cit, p. 14-15) aborda uma questão que é freqüentemente discutida, isto é, saber se existe uma diferença entre pesquisa-ação e pesquisa participante:

Isto é uma questão de terminologia acerca da qual não há unanimidade. Nossa posição consiste em dizer que toda pesquisa-ação é de tipo participativo: a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. No entanto, tudo o que é chamado pesquisa participante não é pesquisa-ação. (op. cit., p. 15).

E, seguindo em sua explicitação, Thiollent acrescenta que a pesquisa participante (em certos casos) é embasada numa metodologia de observação participante em que os pesquisadores visam estabelecer um convívio com os atores do universo investigado, com o propósito de serem mais bem aceitos. Nesse contexto, a participação se refere principalmente à participação dos pesquisadores e fundamenta-se na identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para serem aceitos pelo grupo. Para evitar-se a ambigüidade, a pesquisa-ação é um tipo de investigação centrada na questão do agir. Dessa forma, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação. E, ainda, é

necessário que a ação seja não-trivial, isto é, que a ação seja problemática, merecendo investigação para ser conduzida e transformada.

Na pesquisa participante, a preocupação está mais focalizada no pólo pesquisador do que no pólo pesquisado. Além disso, não se trata de “ação”, partindo-se do pressuposto de que os grupos investigados não são mobilizados a agir em torno de objetivos específicos, sendo deixados às suas atividades comuns. Portanto, o fato de os pesquisadores participarem nas situações observadas não é uma condição suficiente para se falar em pesquisa-ação, uma vez que esse tipo de pesquisa, além da participação dos investigadores, presume uma participação dos interessados na própria pesquisa organizada em torno de uma determinada ação. Ação essa que, em geral, é planejada e supõe uma intervenção com propostas de mudanças dentro da situação investigada. (THIOLLENT, 2000c, p. 83).

Assim sendo, na pesquisa-ação, os pesquisadores exercem um papel diligente no encaminhamento da solução dos problemas encontrados, na condução e na avaliação das ações desencadeadas em função dos problemas. Sem dúvida, assevera Thiollent (2000b, p. 15-16),

a pesquisa-ação exige uma estrutura de relação entre pesquisadores e pessoas da situação investigada que seja do tipo participativo. [...] Em geral, a idéia de pesquisa-ação encontra um contexto favorável quando os pesquisadores não querem limitar suas investigações aos aspectos acadêmicos convencionais. Querem pesquisas nas quais as pessoas implicadas tenham algo a “dizer” e a “fazer”. Não se trata de simples levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos.

Para André Morin (2004, p. 14), em sua concepção de pesquisa-ação integral e sistêmica, “a pesquisa-ação é participativa por essência. A participação dos atores e dos pesquisadores é analisada em suas diferentes formas e graus de intensidade e destinada à democratização das práticas educativas e sociais, nos campos em que ocorrem a pesquisa e a

ação.” Thiollent, ao prefaciá-lo, ao prefaciá-lo o livro de André Morin⁸ (acima mencionado), elucida que uma das fraquezas da pesquisa-ação no Brasil tem sido a insuficiência do desenvolvimento de técnicas de pesquisa e de procedimentos de trabalho em grupos; muitos deixam de se preocupar com as condições concretas de obtenção de informação relevante, de interpretação e de sua conversão em ação.

Percebe-se, portanto, essa lacuna na formação de novos pesquisadores, sobretudo, no que se refere à metodologia de projetos de extensão universitária (como já foi evidenciado na introdução deste estudo), bem como a necessidade e a importância de renovar a literatura acadêmica no Brasil, para estimular a articulação de novos projetos participativos em todos os níveis da educação e das áreas de ciências sociais e humanas, tanto para cursos universitários de graduação, pós-graduação e extensão, quanto em treinamentos ou oficinas organizadas por outras entidades: educacionais, sociais, profissionais, populares, entre outras.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, também, o Fórum de Pró-Reitores de Extensão Universitária das IES Públicas Brasileiras considera e corrobora a relevância do uso das metodologias participativas, o que nos é confirmado por Nogueira (2005, p. 85) em sua análise sobre o Plano Nacional de Extensão Universitária:

Assume interesse especial a possibilidade de produção de conhecimento na interface universidade/comunidade, priorizando as metodologias participativas e favorecendo o diálogo entre categorias utilizadas por pesquisados e pesquisadores, visando a criação e recriação de conhecimentos possibilitadores de transformações sociais [...]

Para tal encaminhamento, André Morin (2004, p. 21) propõe a necessidade de ampliar o paradigma da pesquisa científica a partir das múltiplas dimensões da realidade humana.

“Não se deveria recusar a pôr as ciências humanas em situação de espera e, de preferência,

⁸ No que se refere ao livro de André Morin (2004) – “Pesquisa-ação integral e sistêmica” – Thiollent, além de prefaciá-lo, fez a tradução da obra em Português. Nesse sentido, é pertinente ressaltar que o teórico [Morin], na introdução relata o fato de que utilizou o livro de Thiollent (2000) – “Metodologia da pesquisa-ação” – como material e precioso instrumento quando teve oportunidade, no Brasil (em 1987), na Universidade de Brasília (UnB), de realizar significativa experiência de formação de pesquisa-ação, no quadro de um curso de aperfeiçoamento, de 180 horas, destinado a adultos da educação continuada, em maioria, portadores de diplomas de graduação.

considerá-las como tendo valor em si, como trazendo conhecimentos legítimos em um mundo de complexidade e, até, de perplexidade?” (ANDRÉ MORIN, 2004, p. 31). De acordo ainda com esse teórico, parece muito mais promissor o caminho dos estudos descritivos de fenômenos humanos sob a perspectiva de um modelo narrativo, que possibilita relatar, desvelar, compreender e avaliar o processo, descrevendo, interpretando como os fatos acontecem. Entretanto, tais pesquisas são frequentemente consideradas como não sendo totalmente científicas ou, ainda, como estando na expectativa de se tornarem científicas (somente quando suas conclusões puderem se submeter a um registro experimental). Daí, talvez, resida o esclarecimento para a escassez de publicações sobre metodologias participativas no Brasil.

No que se refere ao estudo da metodologia da pesquisa educacional, de acordo com Thiollent (2000b, p. 74), um tema amplamente discutido em relação às metodologias convencionais, é que há a constatação de uma desilusão para com essas abordagens, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão afastadas do contexto educacional real e inextricável. Posto isso, por mais necessárias que sejam, muitas das pesquisas que se restringem a uma simples descrição ou apenas a uma avaliação de rendimentos escolares, por exemplo, revelam-se insuficientes. Nesse sentido, Demo (2000, p. 124), levanta a possibilidade de se tentar eliminar, ou pelo menos, reduzir as limitações da pesquisa tradicional, propondo que é viável empregar métodos tradicionais na coleta de dados, mas enfatizando posturas qualitativas e hermenêuticas, bem como a comunicação interpessoal.

Podemos considerar, ainda – do ponto de vista científico –, fundamentando-nos nos estudos de Thiollent (2000c, p. 87), que as metodologias participativas, comparadas a outros procedimentos, não parecem ser menos exigentes, uma vez que (de fato) demandam muito mais disciplina intelectual do que “os pacotes da comum pesquisa de opinião”.

Portanto, na certeza de que esta discussão não se encerra aqui, finalizamos este capítulo cientes de que essas metodologias tornam-se uma alternativa diferente das técnicas convencionais de investigação, abrindo um horizonte de propostas de abordagens – com soluções metodológicas diferentes –, na tentativa de responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional.

4.1 Dialogando com os eixos teóricos que substanciaram a investigação: uma síntese abrangente

Adentramos este estudo apostando no uso de metodologias participativas nas práticas de extensão universitária como possibilidade de preencher lacunas, de renovar e (re)desenhar os modelos de extensão e seus referenciais teóricos, sobremaneira, na perspectiva de que percorrendo a trilha da pesquisa-ação – pesquisando, refletindo e atuando coletivamente – a implantação de atividades extensionistas nas FIPH possa se tornar motor de oxigenação e de transformação do seu entorno social.

Dessa forma, antes de iniciarmos (nos próximos capítulos) o relato e a análise de nossa trajetória instituinte da função extensionista na referida instituição de ensino superior, relevamos a necessidade de fazermos uma síntese sobre os eixos básicos que fundamentaram o arcabouço teórico da investigação – já apresentados nos capítulos anteriores – e, ainda, de outros que surgiram no transcorrer dos caminhos trafegados, no sentido de esclarecer e melhor dialogar com o leitor.

A perspectiva de tomar como marco referencial teórico a proposta de Boaventura de Sousa Santos (2003, 2005) substanciou-se no fato de que esse estudioso tem se dedicado ao tema da universidade, fazendo uma análise crítica e segura que atende aos desafios da contemporaneidade, buscando respostas possíveis aos problemas que a instituição de ensino superior enfrenta diante da complexidade de nossos dias. Esse teórico evidencia que a

universidade do século XXI será menos hegemônica, mas não menos necessária e propõe caminhos para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.

Santos (2005, p. 62) sublinha, sobretudo, a importância de “envolver a promoção de alternativas de pesquisa, de formação, de extensão e de organização que apontem [...] para o contributo específico da universidade na definição e solução colectivas dos problemas sociais, nacionais e globais” e, nesse contexto, afirma com veemência que “a área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial”. (op. cit., p. 73). Ademais, em sua abordagem crítica, ao contextualizar e analisar a questão da extensão universitária, Santos comenta especificamente sobre a prática extensionista no contexto educacional brasileiro.

De fato, encontramos em suas idéias a sustentação para institucionalizar uma prática de extensão universitária comprometida e significativa, uma prática que realmente possa aliar excelência acadêmica e compromisso social, que gere conhecimentos e saberes, a partir da interação da instituição com a comunidade para a formação profissional dos universitários, numa proposta que seja edificante e que verdadeiramente propicie a abertura da instituição à comunidade do seu entorno social. Outrossim, esse teórico instiga a uma ação extensionista que reforça valores de cidadania, de solidariedade e de comprometimento social entre docentes, discentes e demais participantes dos programas e projetos desenvolvidos na instituição, no empenho de que as atividades de extensão (articuladas ao ensino e à pesquisa) se completem como ação que viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade.

Nesse sentido, procuramos adotar uma política de extensão sustentada nos referenciais alicerçados em Santos, ou seja, fundamentada em uma orientação de atividades não-rentáveis, em que haja abertura preferencial das salas de aulas, de laboratórios (de informática, de línguas, de bioquímica), da biblioteca, das instalações de lazer, não apenas aos membros da comunidade interna, mas também àqueles da comunidade externa interessados em

desenvolver projetos de extensão em parceria com as FIPH, na perspectiva de que a troca de saberes não-científicos e científicos possa enriquecer o contato comunicativo e argumentativo.

Por outro lado, ainda, no que se refere aos eixos norteadores da investigação, buscamos um aprofundamento que se fez mediante o diálogo com outros estudiosos – legítimos interlocutores do extensionismo brasileiro – cuja contribuição para a construção de uma base conceitual e operacional que instrumentaliza a extensão nas instituições de ensino superior se faz notar em sua procura de respostas para a grande questão geradora e articuladora do que é a extensão universitária, levando em conta a polissemia constante nos discursos e nas práticas extensionistas, propondo sua reconstrução e definindo estratégias e caminhos a serem percorridos, não apenas da extensão mas do próprio saber/fazer da universidade no seu compromisso com a indissociabilidade ensino/pesquisa/extensão.

Importa também ressaltar que esses autores defendem as atividades de extensão como parte integrante de um projeto de universidade e apresentam em sua obra estudo detalhado sobre a história da extensão no Brasil, analisando concepções que estiveram presentes no texto legal, posicionando-se em favor de um conceito que ultrapasse a mera prestação de serviços para constituir-se em instrumento de problematização da prática social.

Nesse contexto, destacamos o eminente educador Paulo Freire (2001), cuja contribuição serviu para repensar um conceito de extensão diferente da prática assistencialista instituída no imaginário do extensionismo brasileiro, incorporando uma concepção de comunicação que suscitou o falar de uma extensão dialógica, de um processo de ida e volta entre universidade e sociedade. A opção do teórico pela “comunicação” assenta-se numa consideração profunda e multidimensional do “que-fazer pedagógico”, ampliando a possibilidade de uma relação conscientizadora que permite aos indivíduos se colocarem na posição de sujeitos; sendo sua preocupação a de sublinhar os elementos e a fundamentação de uma educação que se define como prática da liberdade.

A escolha do Professor Roberto Mauro Gurgel (1986, 2002, 2003) – peregrino do extensionismo brasileiro, comprometido e engajado nos movimentos de extensão desde os tempos de estudante – se deu pelo fato de ser um profundo estudioso informado a respeito do tema; seu trabalho revela a trajetória das diferentes concepções de extensão, abarcando desde as idéias de Universidades Populares, perpassando movimentos estudantis, o período pós-64 – com a funcionalização das propostas de extensão aos interesses do Estado –, até chegar aos dias atuais. De fato, sua obra propicia uma riqueza em termos de documentação e fontes de referência.

Sílvio Paulo Botomé (1996) – também fazendo parte desse elenco – dedicou-se a

estudar com cuidado a história e o conhecimento disponível sobre a extensão universitária com os recursos que tinha para fazer isso, [...] ter como preocupação e ocupação profissionais o estudo dos comportamentos que constituem as Universidades (ou outras instituições) – desde os processos de produção do conhecimento e de realização do ensino de nível superior até os que constituem a administração ou dão suporte a elas. (op. cit., p. 11).

Botomé propõe uma reflexão crítica ao elucidar a importância de se discutir a extensão sob uma perspectiva diferente daquela de sua gênese, questionando como e por onde retomar a extensão universitária e articulá-la melhor com a pesquisa científica e com o ensino de nível superior, de modo a fortalecer a universidade e superar tanto a descaracterização constante, quanto a deterioração institucional que ocorrem nas universidades.

A leitura em Nogueira (2000, 2005) – uma das mais legítimas interlocutoras das aspirações da comunidade acadêmica e dos movimentos sociais relativos à extensão universitária – foi fundamental para o desenvolvimento deste estudo ao propiciar uma reflexão crítica sobre as políticas de extensão universitária brasileira, através de um trabalho que apresenta, de forma sistematizada, os documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras.

O Fórum de Pró-Reitores, de fato, constitui-se um novo ator social que (re)significou o cenário da prática extensionista no país (a partir da década de 80, sobretudo na sua segunda

metade), passando a influenciar decisivamente os rumos da extensão universitária, assumindo a importante função de (re)examinar e discutir a concepção dessa função, contrapondo um conceito que, por muito tempo, tentou fazer da extensão mais um instrumento de política social compensatória, assistencialista.

Com a criação do Fórum, a população passa a ser o eixo das atividades de extensão que começa a ser entendida como articuladora do ensino e da pesquisa, principalmente considerando-se o exercício de transformação da sociedade, e a ser olhada como processo que vincula o ensino e a pesquisa às demandas da população, constituindo o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa, extensão.

Igualmente, Thiollent (2003, 2005) nos trouxe o respaldo com relação às concepções e aos procedimentos da metodologia participativa para elaborar projetos de extensão, apontando alguns aspectos da evolução universitária e dos compromissos sociais dos atores engajados na ação extensionista. De acordo com esse teórico, as metodologias participativas se constituem uma alternativa distinta das técnicas convencionais de investigação, com soluções metodológicas diferentes. Ademais, podemos considerar que os pressupostos da metodologia participativa vão ao encontro dos aportes da extensão, no sentido de que permitem estimular a cooperação, o comprometimento e a solidariedade entre as partes interessadas.

Nesse contexto, apontamos a pesquisa-ação como eixo fundamental de participação na implantação de práticas extensionistas nas FIPH, que permitiu enfatizar o esforço conjunto não apenas dos pesquisadores, mas (em grande parte) também dos alunos do curso de Letras – estagiários e/ou multiplicadores –, constituindo um jogo de negociação ético e colaborativo, uma experiência enriquecedora embasada em parceria, transferência e decisões coletivas. E parafraseando El Andaloussi (2004, p. 172), podemos ainda afirmar que essa metodologia possibilitou desenvolver atitudes favoráveis a um modo de aliança cooperativo, criativo e

democrático. De fato, como sublinha o referido teórico, métodos e técnicas de pesquisa devem ser “combinados para responder à utilidade social, aliando exigência científica e eficácia”. (EL ANDALOUSSI, 2004, 172).

Nossa meta foi implantar uma prática extensionista que caminhe de acordo com o posicionamento dos autores acima enunciados e outros mais, que têm contribuído para um novo desenho da extensão e seus referenciais teóricos, em favor de uma concepção de extensionismo que vá muito além da mera prestação de serviços, associada a uma função assistencialista, para tornar-se ferramenta instituinte da prática social. Portanto, instaurar uma concepção que, como no olhar de Paulo Freire, transcenda a simples noção de “mão estendida” e consolide um extensionismo mais autêntico que, verdadeiramente, funcione como um processo dialógico de troca de saberes.

Nessa breve revisão sobre os pilares que sustentaram a investigação, seria ainda relevante enunciar dois outros eixos importantes para o desenvolvimento do estudo: a ótica de Laurence Bardin (1977), que tomamos para analisar os dados coletados no cotidiano da implantação da extensão universitária nas FIPH, fundamentando-nos em seu método de Análise de Conteúdo, o qual se constituiu um farol que iluminou nossa interpretação das falas dos sujeitos-atores; o outro eixo – apenas vinculado às categorias que emanaram dos instrumentos metodológicos utilizados – tem origem na Taxonomia de Bloom, cujo embasamento fomos buscar em autores que se dedicaram a estudar o sistema proposto por esse teórico, como Rodrigues (1994) e Turra et al. (1986).

De fato, como nosso objetivo constituía-se em analisar a prática extensionista sendo implantada na referida instituição, essa ação estava intrinsecamente ligada a um processo de avaliação da função que se instituíra, ou seja: da própria implantação da extensão, com vistas à realimentação, bem como, posteriormente, do impacto dessas atividades na comunidade e seu entorno social.

Sendo assim, as categorias buscadas nos domínios “cognitivo” e “afetivo” de Bloom pareceram-nos pertinentes como possibilidade de antever nas falas, nos depoimentos dos beneficiários de nossa ação extensionista, essas dimensões presentes, uma vez que a avaliação geralmente ocorre nessas duas perspectivas, isto é: na cognitiva envolvendo níveis como o “conhecimento”, a “compreensão” e a “aplicação”, através dos quais os indivíduos reconhecem, memorizam e apreendem informações, teorias, métodos e conceitos, utilizando-os para resolver situações-problema de seu cotidiano; na perspectiva afetiva, os indivíduos expressam seus sentimentos, suas opiniões, motivações crenças e emitem juízos de valor, igualmente avaliando.

Por conseguinte, visando à implementação e ao desenvolvimento de uma proposta extensionista articulada às demandas da população, sublinhamos, ainda, que encontramos nesse modo de categorizar os dados – substanciado na taxonomia de Bloom – uma ligação com o social, uma vez que a compreensão, a avaliação do conhecimento adquirido e de sua efetiva aplicação podem propiciar um desempenho competente e autônomo dos indivíduos na atual sociedade (altamente avançada cultural e tecnologicamente), bem como abrir portas no mercado de trabalho.

Enfim, os eixos que fundamentaram a inserção da extensão universitária nas FIPH demarcaram a perspectiva de construir uma prática que viabilize exercer a função triádica – articulando ensino, pesquisa e extensão –, tendo como papel primordial gerar saberes que se tornem essenciais para a elaboração de políticas públicas que permitam às Faculdades Integradas Padre Humberto responder criativa e eficazmente às demandas da região do Noroeste Fluminense.

De fato, esta instituição de ensino superior – de origem filantrópica – vem escrevendo uma história significativa nesse cenário, não apenas por ter sido a primeira da região e a única durante 21 anos, mas especialmente por sua dedicação e empenho na prestação de serviços e

disseminação do conhecimento. Como confirma o relato nos próximos capítulos esta instituição tem lutado com esperança e ousadia, ciente da importância e da necessidade de ampliar suas dimensões sócioeducativas e culturais para melhor servir e interagir com seu entorno social.

CAPÍTULO 5

DESENHO METODOLÓGICO

É necessário que o cientista e sua ciência sejam, primeiro, um momento de compromisso e participação com o trabalho histórico e os projetos de luta do *outro*, a quem, mais do que conhecer para explicar, a pesquisa pretende compreender para servir. (BRANDÃO, 2000, p. 12).

5.1 Natureza, contexto e sujeitos da pesquisa

O início do estudo – março de 2004 –, ou seja, sua “fase exploratória”, constitui-se por um mesclar de indagações, de hipóteses provisórias – naquele momento –, simples pontos de partida, que no seu percurso foram revelando e desenvolvendo outras suposições diante da riqueza do tema – a Extensão Universitária – um campo aberto em várias direções. Nosso imaginário estava povoado por uma série de intuições iniciais, pontos críticos que aguçavam nosso interesse investigativo. Com certeza, dentre as questões que nos inquietavam, algumas foram recortadas para análise nesta pesquisa, ficando as demais para serem investigadas em estudos posteriores. Dessa forma, depois de estabelecidos os principais objetivos da pesquisa, seria fundamental, alicerçados aos referenciais teóricos disponíveis, averiguar o alcance dessas indagações.

Tomando como rumo a proposta do estudo, era preciso eleger uma abordagem metodológica que permitisse acompanhar de perto o fluxo de acontecimentos que constituiriam o processo de implantação de práticas e/ou atividades extensionistas nas FIPH; uma abordagem que transcendesse a mera obtenção dos dados e que garantisse captar e desvelar a problemática da realidade observada. Era fundamental, portanto, buscar uma proposta conceitual sólida e uma orientação metodológica coerente.

A meta inicial era tomar, como eixo básico da investigação, uma intervenção de tipo pesquisa-ação (THIOLLENT, 2000, 2005), em função das demandas da realidade, fundamentadas nas necessidades cotidianas do cidadão. No entanto, a forma como a investigação vinha sendo conduzida assumiu um outro contorno, que abrigou a possibilidade de utilizar a abordagem de “estudo de caso” – mais especificamente, “estudo de caso do tipo etnográfico” (ANDRÉ, 2005) –, justamente por se tratar de focalizar um programa, um fenômeno em particular, ou seja, a história⁹ da implantação da Extensão Universitária nas FIPH: um estudo único, singular, com valor em si próprio (mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações). O que distingue a importância deste estudo é o fato de que relata uma ação inovadora no palco das atividades educacionais do município de Itaperuna e seu entorno social, revelando as dimensões presentes neste universo enquanto se institucionalizava a extensão universitária, bem como suas inter-relações enquanto um todo orgânico e sua dinâmica enquanto um processo – uma unidade em ação. Tomando as palavras de Kenny e Grotelueschen (apud ANDRÉ, 2005, p. 29), sublinhamos: a unidade foi “escolhida porque representa por si só um caso digno de ser estudado, seja porque é representativo de muitos outros seja porque é completamente distinto dos outros”.

Dessa forma, o caráter criativo e flexível da pesquisa vislumbrou um amálgama de abordagens metodológicas – “estudo de caso do tipo etnográfico” com momentos de “pesquisa-ação” – uma vez que, embora não fossem adotados na íntegra os procedimentos da pesquisa-ação, havia o comprometimento de uma ação por parte dos sujeitos envolvidos; uma ação – base de um projeto – na qual o pesquisador e os atores estariam implicados para exercer uma mudança, uma inovação, uma transformação. Os dados coletados pelo

⁹ O termo história neste contexto é entendido como o relato que descreve um fato singular sob o olhar que reconstrói o cotidiano da instituição pela via da extensão universitária; como no sentido em que se expressa Jenkins (2001, p. 25): de quem “põe mãos à obra” para a reconstrução de uma obra viva, que emana das experiências vividas coletivamente.

pesquisador serviam, ao mesmo tempo, para desencadear a ação e para desenvolver a produção do conhecimento. Ademais, a própria etnografia é um referencial da participação das pessoas, o que possibilitaria a análise do fenômeno extensão na perspectiva do grupo, dos indivíduos. Descortinava-se, ainda, nesse panorama, o fato de que nossa questão-problema vinculava-se a buscar respostas para projetos de extensão universitária com o uso de metodologias participativas. Por outro lado, também, como é peculiar à pesquisa qualitativa, esse diálogo se solidificaria no fato de que ambas abordagens permitem manter um esquema aberto e flexível que possibilita rever os pontos críticos da pesquisa, focalizar novos atores e, se necessário, incluir novos instrumentos e novas técnicas de coleta de dados, bem como aprofundar certas questões, ainda no transcorrer do trabalho.

Na verdade, mister se faz elucidar o reconhecimento do desafio que há por trás da realização de um estudo de caso, sobretudo, diante dos preconceitos tradicionais em relação a essa estratégia. Contudo, a meta primordial com a realização do estudo de caso do tipo etnográfico, perpassado por momentos de pesquisa-ação, foi trabalhar com afinco, mergulhando por inteiro nas questões do caso, na perspectiva de construir uma narrativa que realmente tenha valor e relevância no espaço acadêmico-científico.

Considerando-se as críticas que se fazem à utilização do método do estudo de caso, como sublinha César (2006), “talvez grande parte delas esteja calcada em estudos nos quais os autores alegam estar utilizando o método apenas porque contam uma história, mas não mostram, em seu método de investigação, algo sequer semelhante ao que Yin propõe para método”; ou seja, explicita a autora, citando Yin (2001, p. 32-33):

[...] uma investigação científica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência [...] e beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta de dados. (apud CESAR, 2006, p. 2).

No que se refere ao Estudo de Caso, na percepção de Stake (1995, p. xi apud ANDRÉ, 2005, p. 18), “o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, levando a entender sua atividade dentro de importantes circunstâncias.” Stake prefere adotar uma noção de estudo de caso qualitativo fundamentada “nos métodos de pesquisa naturalístico, holístico, etnográfico, fenomenológico e biográfico” (apud ANDRÉ, op. cit., p. 19), distinguindo-os dos não qualitativos, que “ênfatizam uma bateria de medidas e um conjunto de variáveis descritivas”. (op. cit., p. 23).

O presente estudo adota, como foi elucidado acima, a concepção embasada em André, que segue um conceito similar, mas prefere usar a denominação “estudo de caso do tipo etnográfico”, ou seja, “um estudo em profundidade de um fenômeno educacional, com ênfase na sua singularidade e levando em conta os princípios e métodos da etnografia”. (op. cit., p. 19). E ela explicita: “[...] prefiro usar uma denominação que não acentue a dicotomia qualitativo-quantitativo, porque como se sabe, qualidade e quantidade estão muito associadas.” (op. cit., p. 23).

O estudo de caso etnográfico, segundo André, surgiu muito recentemente na literatura educacional com uma significação bem clara: adaptação da etnografia ao estudo de um caso educacional. E essa estudiosa, citando Bassey (2003) esclarece:

Isto quer dizer que nem todos os tipos de estudo de caso se incluem dentro da perspectiva etnográfica, como por exemplo os estudos de caso históricos e os relatos autobiográficos. Da mesma forma, nem todo estudo etnográfico é um estudo de caso. (ANDRÉ, op. cit., p. 23).

A escolha pelo estudo de caso configurou-se ainda, sobremaneira, pelo fato de que nossa experiência profissional está enraizada no contexto educacional das FIPH, ao longo de 30 anos; experiência essa que nos torna parte ativa e integrante desse cenário, permitindo um conhecimento singular – concreto e contextualizado – dessa realidade específica.

Além disso, há uma outra pertinência, que se fundamenta na sugestão de Yin (2001) ao propor que se deve eleger o estudo de caso quando as perguntas da pesquisa forem do tipo

“como” e “por que”; quando o pesquisador tiver pouco controle sobre aquilo que acontece ou pode acontecer; e quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação de vida real. Nosso relato converge com tais pressupostos, pois a extensão, hoje, emerge não como uma atividade menor (com finalidade mal definida), mas como fenômeno importante no cenário universitário, que adquire valor como forma de compromisso social, fonte de conhecimento não apenas para alunos, professores e corpo técnico-administrativo, mas que também propicia às comunidades externas à universidade acesso a informações científicas e tecnológicas em áreas diversas de atuação, bem como a formas de expressão artística ou cultural, cooperando, de certo modo, na construção de novos conhecimentos.

Buscando uma maior explicitação do estudo de caso do tipo etnográfico, é pertinente elucidar a aproximação entre etnografia e educação. A etnografia é uma perspectiva de pesquisa tradicionalmente utilizada pelos antropólogos para estudar a cultura de um grupo social. O interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura desse grupo social, ou seja, de suas práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados; a preocupação central dos estudiosos da educação, obviamente, é com o processo educativo. Existe, portanto, uma diferença de enfoque nessas duas áreas, o que faz com que certos requisitos da etnografia não necessitem ser cumpridos pelos pesquisadores das questões educacionais, como evidencia Wolcott (1975, apud ANDRÉ, 2005, p. 25) na antropologia, por exemplo: uma longa permanência do investigador no campo, o contato com outras culturas e o uso de amplas categorias sociais na análise dos dados. Dessa forma, propõe André (op. cit., p. 25): “é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos **do tipo etnográfico** e não etnografia no seu sentido estrito.” (grifo da autora).

Posto isso, torna-se relevante refletir sobre até que ponto um estudo pode ser caracterizado como do tipo etnográfico em educação. Primordialmente, ressalta André (op.

cit., p. 25): “há que atender ao princípio básico da etnografia, que é a *relativização*, para o que se faz necessário o *estranhamento* e a *observação participante*.”

Elucidando esses conceitos, a “relativização” baseia-se no descentramento da sociedade do observador colocando o eixo de referência no universo investigado, o que vai exigir do pesquisador – de acordo com os etnólogos – o “estranhamento”, isto é, o pesquisador distancia-se da situação investigada para tentar compreender os modos de pensar, sentir, agir, os valores, as crenças, os costumes, as práticas e produções culturais do sujeitos ou grupos estudados. Nesse sentido, o pesquisador, como ainda salientam Lüdke e André (2001, p. 15), “deve exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano”.

“A observação é chamada participante porque se admite que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado.” (ANDRÉ, 2005, p. 26). Essa tarefa implica uma atitude de vigilância constante por parte do pesquisador, o que, certamente, exige que ele possua um arcabouço teórico que o capacite a reduzir o fenômeno em seus aspectos mais relevantes – para não impor seus pontos de vista, crenças e preconceitos – e melhor compreender, interpretar e abordar a realidade.

Uma outra característica da pesquisa etnográfica, como sublinha André (op. cit., p. 27) é a “descrição”, que está intimamente associada ao trabalho de campo. A preocupação essencial é com o significado que os atores sociais atribuem às ações, eventos e à realidade que os cerca.

Além do registro sobre as características deste tipo de abordagem, cabe ainda a reflexão sobre quando e para que usar o estudo de caso do tipo etnográfico. Segundo Stake (1985, apud ANDRÉ, op. cit., p. 29),

A decisão de realizar, ou não, um estudo de caso é muito mais epistemológica do que metodológica. Se o pesquisador quiser [...] entender

um caso particular levando em conta seu contexto e complexidade, então o estudo de caso se faz ideal.

O que, na verdade, caracteriza o estudo de caso não é um método específico, mas um tipo de conhecimento. “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado.” (STAKE, 1994, p. 236, apud ANDRÉ, 2005, p. 16). Uma questão fundamental, de acordo com esse teórico, é o conhecimento derivado do caso, isto é, o que se aprende ao estudá-lo. E, Lüdke e André (2001, p. 58) corroboram: “[...] no calor da corrente vital apreendida pelo caso, o pesquisador propõe suas próprias explicações, baseadas em tudo o que sabia antes de começá-lo, mas que sobretudo em tudo o que aprendeu ao realizá-lo.”

André (2005, p. 31), sintetizando idéias de vários outros estudiosos, elucida que o estudo de caso do tipo etnográfico em educação deve ser estudado quando:

(1) há interesse em conhecer uma instância em particular; (2) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e (3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

A perspectiva, portanto, no relato deste estudo, de natureza essencialmente qualitativa, é caracterizar a instituição focalizada – Faculdades Integradas Padre Humberto (FIPH) – e analisar a concepção de extensão adotada, à medida que vêm sendo implantadas e efetivadas as atividades extensionistas, buscando apreender o papel social que esta instituição vem exercendo via prática extensionista.

A instância de se implantar atividades extensionistas nas FIPH com momentos de pesquisa-ação (como foi salientado no início desta descrição) embasa-se no pressuposto de que essa abordagem, de acordo com Canen (2005, p. 25), como o nome diz, implica pesquisa mas também ação, envolvendo um processo de reflexão sobre nossa prática, remetendo-a a processos de criação e planejamento. “Pode contribuir para pensar em conjunto, sobre problemas a serem resolvidos, todos como sujeitos históricos, participativos, com crenças, valores, experiências e hábitos próprios.” (CANEN, op. cit., p. 25). Dessa forma, essa metodologia possibilita não somente adentrar na práxis da pesquisa e transitar com maior

liberdade pela realidade-problema, mas também a intervenção propriamente dita com os protagonistas para que se possa, a partir de uma ação conjunta, buscar soluções, propor estratégias viáveis e possíveis para o objeto de estudo.

Além disso, tomamos como respaldo os estudos de metodólogos como André Morin (2004) e Thiollent (2000a, 2000b, 2003, 2005) que têm proposto e se dedicado à experiência de formação em pesquisa-ação inclusive aplicadas à extensão universitária. Como evidencia Thiollent (2000b, p. 75),

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. [...] Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados.

“A pesquisa-ação apresenta-se, portanto, como caminho que pode contribuir para o esclarecimento das situações [...] no dia a dia da escola. Contribui para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.” (CANEN, 2005, p. 25).

De acordo com El Andaloussi (2004), a implicação do ator na pesquisa e do pesquisador na ação leva, inevitavelmente, a uma (re)organização social, na qual funções e sentimentos são partilhados, papéis são redistribuídos com responsabilidade no desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, na cidade. Nesse sentido, esse autor confirma, ainda:

Essas características mostram em que a pesquisa-ação é um paradigma favorável ao desenvolvimento da ação, da ciência e da participação do cidadão na vida da cidade. [...] a consideração da complexidade da realidade social e da necessidade de uma relação de confiança entre pesquisadores e atores são algumas balizas definidoras da especificidade do paradigma da pesquisa-ação. [...] essa *démarche* é um sistema aberto, conferindo maior liberdade aos parceiros e integrando os imprevistos encontrados no desenrolar da pesquisa-ação. (EL ANDALOUSSI, op. cit., p. 139).

Daí a perspectiva de que a implantação da extensão nas FIPH possa se tornar motor de oxigenação, transformação e desalienação, sob o pressuposto de que, através da pesquisa-ação, o modelo instaurado seja interativo, construtivista e dialógico. O estudo de caso permitiu entrar e conhecer a realidade por dentro, a partir de suas evidências, para

compreendê-las e descrevê-las de forma objetiva. Uma vez conhecida esta realidade em profundidade a pesquisa-ação foi a metodologia que permitiu analisar, avaliar e propor possíveis caminhos, bem como permitiu a ação conjunta do pesquisador e dos atores envolvidos, não ficando apenas no nível de levantamento de dados ou de relatórios a serem arquivados. “Com a pesquisa-ação os pesquisadores pretendem desempenhar um papel ativo na própria realidade dos fatos observados” (THIOLLENT, 2005, p. 18) e, portanto, tornar possível propor alternativas experimentadas, vivenciadas que possam servir a outros espaços extensionistas.

Importa, ainda, observar que participaram deste estudo alunos dos cursos de Extensão Universitária – turmas dos cursos de idiomas (2004 e 2006); de multiplicadores; estagiários dos cursos de Letras; professores pesquisadores do CenPE, ou seja, membros do Seminário Central; professores de Prática de Estágio Supervisionado e gestores (Presidente da FSJ, Diretora e Vice-Diretor das FIPH). Sujeitos esses cuja participação e envolvimento podem ser identificados ao longo do relato, no entrecruzamento das atividades que permearam o cotidiano da implantação da ação extensionista nas FIPH.

5.2 Instrumentos/técnicas de coleta de dados

No que se refere à prática do estudo de caso, André (2005, p. 47), embasada nas indicações de Nisbett e Watts (1978), esclarece que seu desenvolvimento se caracteriza em três fases: exploratória ou de definição dos focos de estudo; fase de coleta de dados ou de delimitação do estudo; e fase de análise sistemática dos dados. No entanto, considerando-se que o processo de pesquisa qualitativa não adota visões fragmentadas, isoladas, estanques, essa estudiosa chama atenção para o fato de que

Essas são apenas linhas gerais ou grandes referências para a condução dos estudos de casos, pois a pesquisa é uma atividade criativa e como tal pode requerer a conjugação de duas ou mais fases em determinados momentos, ênfase maior em uma delas em outros e superposição em muitos outros. (ANDRÉ, op.cit., p. 47).

Corroborando, Trivinhos (1987, p. 137) sugere que a pesquisa qualitativa desenvolve-se “em interação dinâmica retroalimentando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados, e esta, em seguida, é veículo para nova busca de informações.”

Assim sendo, a segunda fase – a de “coleta de dados” – teve lugar após terem sido delineados os contornos do estudo, ou seja, os caminhos que se pretendiam percorrer para a implantação da extensão universitária nas FIPH. Como propõe André (2005, p. 51), a seleção dos aspectos mais relevantes e a determinação do recorte são aspectos cruciais para atingir os propósitos do estudo e propiciar uma compreensão da situação investigada.

Assim, não se poderia afirmar decisivamente que os instrumentos usados para realizar a coleta de dados na pesquisa qualitativa divergem daqueles que são empregados na investigação quantitativa. De fato, questionários, entrevistas (entre outros) são recursos neutros até que o pesquisador lhes dê vida, desenhando-os de acordo com determinada teoria. Uma característica peculiar da pesquisa qualitativa é não separar as etapas do processo de coleta de informações, que é permeado pelas reflexões do observador que vai avançando na busca dos significados e explicações do fenômeno.

No entanto, sem dúvida, o pesquisador qualitativo, que concebe a participação como um dos princípios de seu fazer científico, embasa-se em técnicas e métodos que, conciliados, podem tornar-se veículos importantes para que alcance os objetivos que determinou para desenvolver o trabalho. Nesse contexto, “a flexibilidade para conduzir o processo da pesquisa deve ser um requisito essencial da mentalidade do investigador”. (TRIVINHOS, 1987, p. 40). E, sobre esse aspecto, Bardin (1977, p. 95) elucida que se trata de “estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso.”

O processo de coleta de dados no estudo de caso, de acordo com Yin (2001, p. 121-129) é uma tarefa difícil; de fato, mais complexa que a de outras modalidades de pesquisa, em cuja maioria utiliza-se uma técnica básica para a obtenção de dados, embora outras técnicas possam ser aplicadas de modo complementar. André (2005, p. 37) também chama atenção para esse fato e citando o próprio Yin corrobora:

Alguns podem pensar que esse é um tipo de pesquisa mais simples e mais fácil do que outros, mas na verdade pode ser exatamente o contrário. Yin (1989, p. 56), por exemplo, acredita que “as demandas do estudo de caso sob o ponto de vista intelectual, pessoal e emocional são maiores do que as de qualquer outra estratégia de pesquisa”.

No estudo de caso,

um ponto muito importante da coleta de dados [...] é a oportunidade de utilizar muitas fontes diferentes para a obtenção das evidências. [...] Na verdade, a maioria dos melhores estudos baseia-se em uma ampla variedade de fontes [...]. O estudo de caso inerentemente lida com uma ampla variedade de evidências, ao passo que outras estratégias não. (YIN, 2001, p. 121).

De fato, como corroboram Lüdke e André (2001, p. 19),

Ao desenvolver o estudo de caso, o pesquisador recorre a uma variedade de dados, coletados em diferentes momentos, em situações variadas e com uma variedade de tipos de informantes. Assim, [...] ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.

Um aspecto primordial nesse processo é garantir a qualidade dos resultados alcançados e conferir-lhes significância, exigindo acuidade por parte do pesquisador ao conduzir a ampla variedade de técnicas utilizadas para a coleta de dados, especialmente evitando que o estudo fique subordinado à sua subjetividade. Com efeito, nos estudos de caso, o pesquisador pode valer-se de dados obtidos mediante análise de documentos, entrevistas, depoimentos pessoais, observação espontânea, observação participante e, até mesmo, de análise de artefatos físicos.

Dessa forma, para o êxito deste estudo, foi inicialmente realizado um levantamento bibliográfico através da seleção e da análise de autores que asseguraram uma fundamentação teórica ao problema investigado; encaminhando a escolha dos instrumentos e técnicas

metodológicas que garantissem melhor compreensão e interpretação dos dados e que – ao mesmo tempo – se compatibilizassem e permitissem o diálogo com as abordagens eleitas.

Um aspecto fundamental e propulsor no início dessa fase – mesmo antes de serem estruturados os instrumentos de coleta de dados que deveriam ser utilizados e em quais situações – foram os momentos em que a pesquisadora e os interessados na pesquisa, demais membros do Centro de Pesquisa e Extensão¹⁰ (CenPE), se reuniram para discutir e examinar os objetivos do projeto de implantação da extensão nas FIPH, bem como a organização e o desenvolvimento das atividades extensionistas. Sessões essas que encaminhariam, posteriormente, seguindo orientações de Thiollent (2005), a constituição do **seminário central**. De acordo com esse teórico,

O seminário central reúne os principais membros da equipe de pesquisadores e membros significativos dos grupos implicados no problema sob observação. O papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação. O seminário desempenha também a função de coordenar as atividades dos grupos “satélites” (grupos de estudos especializados, grupos de observação, informantes, consultores etc.). (THIOLLENT, 2005, p. 63).

O seminário centraliza todas as informações coletadas e discute as interpretações. Suas reuniões dão lugar a “atas”¹¹ com as informações reunidas, bem como elaboram diretrizes de ação (submetidas aos interessados) dentro da perspectiva teórica adotada. Dentre as principais tarefas do seminário, Thiollent (op. cit., p. 64) indica:

1. Definir o tema e equacionar os problemas para os quais a pesquisa foi solicitada.
2. Elaborar a problemática na qual serão tratados os problemas e as correspondentes hipóteses de pesquisa.
3. Constituir os grupos de estudos e equipes de pesquisa. Coordenar atividades.
4. Centralizar as informações provenientes das diversas fontes e grupos.

¹⁰ Para maior esclarecimento do trabalho realizado no CenPE, encontram-se em anexo as páginas do *site* da FSJ, contendo detalhes sobre a organização, o funcionamento e os projetos que vêm sendo realizados por este centro de pesquisa e extensão (anexo A).

¹¹ As atas das sessões realizadas durante os seminários estão arquivadas no CenPE e disponíveis para consulta pelos participantes do processo. Para fins comprobatórios deste estudo, encontram-se cópias xerocopiadas no apêndice A.

5. Elaborar as interpretações.
6. Buscar soluções e definir diretrizes de ação.
7. Acompanhar e avaliar as ações.
8. Divulgar os resultados pelos canais apropriados.

E, ainda, buscando respaldo em Ortsman (1978, p. 230), Thiollent (op. cit., p. 64) complementa que, dentro do funcionamento normal do seminário, os pesquisadores devem dispor aos participantes os conhecimentos de ordem teórica ou prática para facilitar a discussão dos problemas; bem como elaborar as atas de reuniões, os registros de informação coletada e os relatórios de síntese; um outro aspecto fundamental é manter uma atitude colaborativa em relação aos demais participantes, criando e aplicando, no desenrolar do projeto, modalidades de ação.

Dessa forma, nosso seminário central foi constituído pelos professores-pesquisadores (membros do CenPE), pelas professoras de Prática de Ensino de Língua Portuguesa/Língua Inglesa e pela diretora das FIPH.

Thiollent (2005, p. 65) chama atenção para alguns cuidados em relação ao seminário dentro da proposta de pesquisa-ação como, por exemplo, o fato de que

Organizar um seminário de pesquisa não consiste apenas em reunir algumas pessoas ao redor de uma mesa. O trabalho deve ser metodicamente organizado, sob pena de não funcionar. Não basta deixar falar aquelas que falam muito. É preciso, em cada instante, procurar informações pertinentes relacionadas com o assunto focalizado.

Nesse encaminhamento, por conseguinte, houve em nossas reuniões a preocupação em estabelecer um espaço de estudo no qual prevalecesse a participação coletiva.

Considerando-se a prática instituinte da extensão propriamente dita, foi utilizada – desde o início do trabalho de campo – a técnica da **observação participante** que, conforme esclarece Chizotti (1998, p. 90), “é obtida por meio do contato direto do pesquisador com o fenômeno observado para recolher ações dos atores em seu contexto natural, a partir de sua perspectiva e seus pontos de vista.”

No caminho dessa observação, percorremos uma trilha reflexiva na qual procuramos, sempre que possível e necessário, voltar à literatura pertinente, epistemologicamente embasada nos teóricos que se dedicam à questão da extensão. “Relacionar as descobertas feitas durante o estudo com o que já existe na literatura é fundamental para que se possam tomar decisões mais seguras sobre as direções em que vale a pena concentrar o esforço e as atenções.” (LÜDKE e ANDRÉ, op. cit., p. 47).

A observação participante nos permitiu ser um ator com diferentes papéis, aliando às funções de professora (nas aulas de Inglês) e de coordenadora do programa de extensão, a função de pesquisadora. Assim sendo, foi possível olhar o desenvolvimento da prática extensionista por dentro, identificando seus pontos positivos e negativos, bem como ficar atenta a dados relevantes que emergiram no cotidiano e que foram permitindo identificar sentimentos como desejo, expectativas, necessidades, preferências, medos, ansiedades, julgamentos e outros aspectos pertinentes ao processo da aprendizagem. Exemplificando, no início (em 2004), uma das turmas se subdividiu, abrindo espaço para o Inglês biomédico, justamente a partir de observação e informações no contato com o cotidiano do curso; modalidade essa que já se tornou tradição em nossos cursos de extensão.

Posto isso, esta técnica possibilitou acompanhar cotidianamente os dados relevantes que pudessem emergir nos cursos de extensão. Foi através dos dados coletados na observação participante que pudemos, posteriormente, configurar o relato do caso.

André (2005, p. 52), citando Stake (1995, p. 60), ressalta que as observações de campo dirigem o pesquisador para a compreensão do caso, sendo, portanto, necessário dar-se especial atenção ao contexto para propiciar ao leitor “a sensação de ter estado lá”. Por outro lado, ainda, um registro acurado dos fatos servirá para futuras análises e para o relatório final. O pesquisador deve ter o cuidado em deixar a ocasião dizer qual é a história, a situação, o problema. E, André (op. cit., p. 52-53) adverte: “Algumas vezes pode parecer que não há uma

estória a ser contada, que não há o que aprofundar [...]. A estória começa a tomar forma durante as observações, mas geralmente só emerge na fase final do relatório.”

A observação participante possibilita, além disso, o encaminhamento e a avaliação do desempenho não apenas do programa, mas também dos protagonistas da pesquisa no desenrolar do processo da aprendizagem. Preocupação essa, própria da pesquisa etnográfica, que foi essencial, pois possibilitou conviver diretamente com os atores, tentar compreender o significado que atribuíam à realidade que os cercava enquanto sujeitos envolvidos no processo; permitindo abrir espaço para a criação de um laboratório de idéias compartilhadas, apontando caminhos que deveriam ser tomados ou mesmo redirecionados.

No entanto, vivenciar simultaneamente diferentes funções foi uma tarefa complexa que envolveu um dilema, ou seja, o de exercer o duplo papel de extensionista e de pesquisadora: na função de extensionista, mergulhada e envolvida na prática cotidiana da extensão, nossa ação está vinculada ao nosso olhar, nossos sentimentos, nossas categorias de percepção, nossos valores, crenças e interesses. Tudo isso pode, obviamente, influenciar a visão que se tem de uma realidade local e de seu contexto; no papel de pesquisadora, foi preciso, num dado momento, distanciar dos sentimentos, das emoções, enfim das relações que a nossa intervenção pode causar, para apreender o objeto de estudo em toda a sua extensão e profundidade, compreendendo os modos de pensar, sentir, agir dos sujeitos-atores, bem como suas crenças, valores, costumes, dentre outros, e diagnosticar dificuldades; reforçando, assim, a idéias de Lüdke e André (2001, p. 15) de que o pesquisador deve se colocar numa situação ímpar para compreender e explicar o comportamento humano.

Os dados coletados no cotidiano da pesquisa, no campo, através da observação participante foram importantes e necessários para elucidar uma melhor compreensão do universo pesquisado e aumentar a riqueza das descrições e até corroborar os resultados dos dados coletados junto aos atores sociais. O instrumento utilizado para as anotações de registro

das observações foi o **diário de campo**, que Thiollent (2000b, p. 64) considera, assim como a observação participante, como técnica antropológica. As notas de campo, como definem Bogdan e Biklen (1994, p.150),

são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa do decurso da escolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. [...] Nos estudos de observação participante este termo refere-se colectivamente a todos os dados recolhidos durante o estudo, incluindo as notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens e outros materiais. Usamos [...] o termo no seu sentido mais estrito.

Trivinões (1987, p. 154) assinala que

Na pesquisa qualitativa, o registro das informações representa um processo complexo, não exclusivamente pela importância que nesse tipo de investigação adquirem o sujeito e o investigador, mas também pelas dimensões explicativas que os dados podem exigir.

Na verdade, as noções de anotações de campo são usadas com diferentes níveis de abrangências, podendo ser entendidas como todo o processo de coleta e análise de informações, ou seja, abrangendo descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações sobre tais fenômenos e a compreensão global da situação de estudo. Segundo o teórico acima, este sentido “amplo” faz das anotações de campo uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa.

Desse modo, referindo-se ao conteúdo das notas de campo, Bogdan e Biklen (1994) sublinham dois tipos de materiais: “O primeiro é descritivo, no qual a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, suas próprias idéias e preocupações” (op. cit., p. 154).

Para o desenrolar desta pesquisa, houve uma dupla interação, ou seja, descrever para levantar as evidências e refletir sobre essas evidências como caminhos norteadores para a implantação das atividades extensionistas nas FIPH. Para tanto, procuramos ficar em “estado de alerta intelectual”, profundamente atentos ao processo de descrever certos fenômenos da

forma mais verdadeira possível, envolvidos no processo inteiro da pesquisa, uma vez que cada fala, cada diálogo que se observa pode sugerir uma idéia, a possibilidade de novas buscas, a necessidade de formular novas indagações. Esta forma de anotar os dados permite ao pesquisador refletir sobre os aspectos positivos, as falhas que, no decorrer do estudo, apontam a necessidade de corrigir algumas técnicas, de proceder de outra maneira. Por outro lado, não se perde, ainda, a oportunidade de voltar ao referencial teórico e fazer observações, por exemplo, se determinados fenômenos confirmam parcial ou totalmente o embasamento teórico, se é preciso aprofundar alguns aspectos da teoria, como a teoria viabiliza a prática. Dessa forma, é possível manter a metodologia adotada coerente aos objetivos propostos, procurando, sempre que possível, relacionar a prática aos referenciais teóricos que embasam os caminhos investigativos, ou seja, com o individual, o institucional e o social.

É pertinente elucidar que não há a necessidade da existência de um registro específico das reflexões as quais são realizadas no mesmo texto no qual estão registradas as observações. De fato, propõe Trivinõs (1987, p. 157), “as reflexões do observador ficam registradas de forma brevíssima, numa frase, numa palavra, numa breve oração.”

Referindo-se a outras técnicas e/ou procedimentos, André (2005, p. 53) destaca entrevistas, observação e análise documental como principais métodos de coleta de dados no desenvolvimento dos estudos de caso; contudo, aponta outras formas que podem ser associadas a essas, como por exemplo, questionários, testes, dados estatísticos ou outros, ainda. “O importante é não perder de vista os pressupostos que orientam o estudo de caso do tipo etnográfico”, comenta a autora.

Assim sendo, foi aplicado um primeiro **questionário** (apêndice B) com perguntas fechadas e abertas, bem como escolhas múltiplas (no início de agosto de 2004), com as primeiras turmas dos cursos de idiomas (envolvendo 44 sujeitos), que permitiu diagnosticar a realidade do universo pesquisado, saber o porquê da procura pelo curso de extensão, as

expectativas e perspectivas dos atores em relação ao curso, entre outras possibilidades. No que se refere às perguntas fechadas bem como às de escolhas múltiplas, referiam-se a dados objetivos, com o propósito de controlar variáveis e prover evidências para maior clareza do estudo de caso. Referindo-se ao questionário, Thiollent (2000b, p. 66) propõe: “Antes de ser aplicado em grande escala, as pessoas selecionadas na amostra ou intencionalmente, o questionário é testado ao nível de um pequeno número de pessoas representativas, o que permite melhorar a formulação e tirar algumas ambigüidades de linguagem.” Seguindo tal orientação, o questionário, antes de ser aplicado aos respondentes, foi ajuizado por três educadoras¹² e cujos pareceres (bem como sua experiência profissional) encontram-se no anexo B neste estudo. Dentre as três, duas são professoras de Língua Inglesa – ambas com experiência no método de Inglês Instrumental –, sendo que uma delas atua na extensão universitária na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); a terceira é pedagoga e coordenadora do CenPE. Assim sendo, o questionário foi reestruturado de acordo com a orientação de avaliadores experientes e, de fato, a coleta de dados através do questionário foi relevante, pois as informações advindas dos pesquisados trouxeram uma luz para o encaminhamento do curso no que se refere à metodologia de ensino sendo aplicada, à continuidade da ementa proposta (ou até mesmo de seu redirecionamento), bem como de objetivos que pudessem atender satisfatoriamente às perspectivas de todos.

Aproximando-se o final do curso (no início de novembro/2004) foi pedido aos sujeitos-atores que escrevessem um depoimento pessoal (*self-report* – apêndice C)¹³, uma técnica que, segundo Bachelor (1986), consiste em pedir por escrito aos sujeitos do universo

¹² Ana Claudia Peters Salgado: professora de Língua Inglesa e Literaturas de Língua Inglesa, Didática de Língua Estrangeira e de Linguística Aplicada da UFJF, em Juiz de Fora (MG).

Maria Inês Duarte: professora de Língua Inglesa em colégios de Ensino Fundamental e Médio, em Juiz de Fora (MG).

Carmem Helena Barradas Calito: professora de Metodologia da Pesquisa na graduação e na pós-graduação na Universidade do Estado de Minas, em Carangola (MG).

¹³ Este instrumento, antes de ser aplicado, foi avaliado pela Professora Doutora Maria Helena Wyllie L. Rodrigues – da disciplina Instrumentação para a Pesquisa Qualitativa em Educação – no Programa de Doutorado em Educação da UFRJ/2003, tendo sido feitas as alterações de acordo com sua orientação. Essa avaliação se encontra no anexo C.

pesquisado que expressem (também por escrito) o que sentem em relação a um certo fenômeno ou à situação de estudo. Neste tipo de procedimento, o pesquisador encaminha questões ao(s) protagonista(s) de modo a pedir-lhe(s) que descreva(m) em detalhe – isto é, que expresse(m) sentimentos, atitudes – uma situação que vivenciou/vivenciaram.

Quanto à confecção do *self-report*, ficamos atentos a um cuidado essencial que foi o de evitar, no enunciado da proposta, “indicadores” das informações que desejávamos coletar como resposta. Fundamental é que o pensamento do pesquisador não influencie aos respondentes, isto é, que evite os vieses que podem conduzir ao que desejamos “ouvir”. Ao optarmos pela busca de dados, tendo o *self-report* como mediador e fonte, devemos deixar o participante à vontade para revelar o que sentiu em relação àquilo que vivenciou e não guiá-lo de acordo com nossas próprias expectativas. A análise de conteúdo é que revelará o impacto do curso sobre a comunidade, como por exemplo, se o curso foi importante ou não, em que medida o foi ou deixou de ser. É relevante, ainda, ressaltar que os dados revelados através da aplicação desse instrumento podem trazer à tona outros aspectos nos quais talvez nem tenhamos pensado, contribuindo, assim, para um considerável enriquecimento da pesquisa.

Esse método comporta três variações metodológicas de acordo com o número de sujeitos envolvidos; assim, a investigação pode contar com um sujeito, vários sujeitos, ou até mesmo com o próprio pesquisador e um ou diversos sujeitos.

A pretensão, através do *self-report*, foi investigar se o curso atendeu às expectativas dos alunos, saber como se sentiram ao participar das atividades nas aulas, colher sugestões para sua melhoria e continuidade, uma vez que a própria procura no ano seguinte dependeria do nível e da qualidade do curso.

É fundamental delimitar os focos da investigação, uma vez que não é possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. André (2005, p. 51)

sublinha que a “seleção dos aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo e uma compreensão da situação investigada”.

Nesse sentido, um segundo questionário (apêndice D) foi aplicado com alunos da turma de 2006 (envolvendo 64 depoentes) dos cursos de Inglês/Espanhol/Português Instrumental e de Qualificação em Tradução/Inglês. A meta, agora, através da aplicação desse instrumento, era avaliar o impacto dos cursos de extensão sobre o entorno social; avaliar como o aluno chegou ao curso de extensão: até que ponto a procura é em relação às primeiras turmas? Como esses atores divulgaram a notícia? Sobretudo, saber se, hoje, os cursos respondem ao impacto produzido. E, por outro lado, ainda, conhecer quem são os indivíduos que procuram a extensão universitária.

Como sublinha André (2005, p. 51), “No estudo de caso do tipo etnográfico, que objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação, a entrevista se impõe como uma das vias principais.” Dessa forma, esse instrumento também foi utilizado, na fase final da coleta de dados, em maio/junho de 2006. A **entrevista** utilizada foi a **semi-estruturada**, na qual o entrevistador, apesar de formular o roteiro das perguntas previamente, tem uma participação ativa, podendo fazer perguntas adicionais para esclarecer questões para melhor compreender o contexto. Trivinões (1987, p. 145-146) considera a entrevista semi-estruturada como “um dos principais meios que tem o investigador para realizar a Coleta de Dados.” O autor assim a define:

Podemos entender por entrevista *semi-estruturada*, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

No enfoque qualitativo, ainda de acordo com Trivinões (1987, p. 146), as perguntas fundamentais que constituem, em parte, esse tipo de entrevista, não emergiram a priori; são

resultados não apenas da teoria que sustenta a ação do investigador, como também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa. Assim sendo, as entrevistas foram realizadas com o objetivo de estudar o impacto, os pontos positivos dos cursos extensionistas sob o ponto de vista dos gestores e dos multiplicadores¹⁴ – elementos importantes no processo de implantação da extensão nas FIPH –, com o intuito de apreender o conceito de extensão no imaginário desses sujeitos-atores, saber se os cursos atendem à expectativa das pessoas envolvidas; de que maneira o curso está contribuindo para a inclusão sócio-profissional de seus participantes. Assim, foram entrevistados os gestores – o Presidente da FSJ, a Diretora e o Vice-diretor das FIPH – e 10 multiplicadores dos cursos de extensão. Um dos membros do seminário central, a própria Diretora da instituição, contribuiu nesse processo entrevistando alguns dos multiplicadores. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas na íntegra, sendo relevante ressaltar que foram mantidas as idiossincrasias de linguagem, geralmente encontradas em situações normais de conversação.

No que se refere à validação do segundo questionário e da entrevista semi-estruturada, esses instrumentos foram testados por um dos membros do seminário central – professora de metodologia científica dos cursos de graduação¹⁵.

5.3 Procedimentos de análise de dados

Analisar mensagens por dupla leitura onde uma segunda leitura se substitui à leitura “normal” do leigo, é ser agente duplo, detetive, espião... (BARDIN, 1977, p. 9).

Para encaminhamento, “organização e análise dos dados” foi utilizado o método de Análise de Discurso de Bardin (op. cit.). A análise de conteúdo tem seus primórdios no início do século XX, desenvolvendo-se nos Estados Unidos, numa época em que o rigor científico ao qual se recorre é o da medida e o material analisado é basicamente jornalístico. De fato, a

¹⁴ Os recortes dos enunciados das entrevistas com os gestores e multiplicadores encontram-se no apêndice E.

¹⁵ Professora-pesquisadora Lúcia Alvim Couto – Mestre em Cognição e Linguagem.

análise de conteúdo tem uma longa história. Na década de 20, depois da Primeira Guerra Mundial, pode-se considerar que esse método alcançou forças sistematizadas, devido aos estudos de Leavell sobre a propaganda utilizada em tal evento bélico, adquirindo, então, as formas organizadas de um método de investigação. A Segunda Guerra Mundial aguçou o desenvolvimento da propaganda, o que permitiu ao método de análise de conteúdo alcançar importância, uma vez que várias disciplinas, como a Linguística e a Psicologia Clínica, entre outras, mostraram preferência pelo seu emprego.

Na verdade, quanto à maturidade do método em relação à sua utilização e à sua fundamentação teórica, pode-se dizer que foi organizado através dos pontos de vista de Berelson e Lazarsfeld¹⁶, em 1948, quando esses autores publicaram uma obra sobre a análise de conteúdo determinando, entre outros aspectos, as regras e os princípios de análise. Posteriormente, em 1955, na “Conferência de Alport”, em Illinois, em que se reuniram especialistas de áreas diversas com experiências em análise de conteúdo, emergiram tentativas de aprofundar significado, regras, pressupostos etc. do método, constituindo-se em um verdadeiro *corpus* de orientações sobre o método, que foram publicadas em 1959.¹⁷ Um novo aperfeiçoamento, ainda, da análise de conteúdo como instrumento de pesquisa foi alcançado por estudos realizados por um grupo de cientistas¹⁸, em 1966, na Pensilvânia, cujas reflexões foram publicadas em 1969.

De acordo com Bardin (1977, p. 34),

A análise de conteúdo é um *conjunto de técnicas de análise das comunicações*. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

E, como explicita, ainda, essa teórica

¹⁶ BARDIN, op. cit., nota 9, p. 18.

¹⁷ ibidem, notas 10, 11, p. 20.

¹⁸ ibidem, nota 17, p. 24.

A intenção da análise de conteúdo é a *inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)*. O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios de “documentos” que pode descobrir ou suscitar [isto é] documentos suscitados pelas necessidades de estudo (por exemplo: respostas a questionários de inquéritos, testes, experiências, etc.). (BARDIN, 1977, p. 38-39).

Porquanto, para analisar a implantação de práticas extensionistas nas FIPH, compreender e interpretar os dados coletados nesse cotidiano, optamos pelo método de análise de conteúdo por constituir-se num conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos extremamente diversificados, representados pelo mesclar de significações, idéias, motivações, valores, crenças presentes no cotidiano dos atores e determinando sua prática na sociedade; sobretudo, viabilizando uma hermenêutica controlada, embasada na dedução, ou seja, na inferência.¹⁹ Nesse sentido, Bardin esclarece:

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não-aparente, o potencial do inédito (do não-dito) retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de “desocultação” responde a esta atitude de *voyer* de que o analista não ousa confessar-se e justifica sua preocupação, honesta, de rigor científico. (op. cit, p. 9).

Trivinõs (1987, p. 160) caracteriza a análise de conteúdo com algumas particularidades essenciais, sendo uma delas o meio para estudar as “comunicações” entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das “mensagens”.

Bardin distingue três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. A etapa de leituras – uma primeira familiarização com o material – constitui uma espécie de pré-análise, que se propõe a determinar o panorama da situação, que se fundamenta basicamente na organização do material, referindo-se, após concepção das hipóteses sobre determinado apoio teórico, às técnicas que empregaremos para coletar as informações; a segunda fase – a exploração do material – submete o material de documentos que compõe o *corpus* a um estudo aprofundado

¹⁹ Bardin define inferência como operação lógica, pela qual se admite uma proposição em virtude de sua ligação com outras proposições já aceitas como verdadeiras. (ibidem, p. 39).

e embasado pelas hipóteses e referenciais teóricos; nesta fase ocorrem procedimentos fundamentais, como a codificação, a classificação e a categorização; na terceira, a do tratamento dos resultados obtidos e interpretação, alicerçada nos materiais de informação, que se iniciou já na etapa da pré-análise, é a fase em que os resultados brutos são tratados de maneira a tornarem significativos e válidos. Este é um momento complexo, no qual o pesquisador não deve deter sua atenção apenas no conteúdo revelado nos dados, mas procurar desvelar o conteúdo oculto presente nas mensagens. Assim, “o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. (BARDIN, 1977, p. 101).

“A maioria dos procedimentos de análise organiza-se [...] em redor de um processo de categorização.” (op. cit., p. 117). Bardin descreve categorização como uma operação que classifica os elementos que constituem um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (isto é, analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, então, são rubricas (marcas) ou classes que reúnem um grupo de elementos – os quais, no caso da análise de conteúdo, constituem unidades de registro – recebendo um título genérico; agrupamento esse que é organizado de acordo com os caracteres comuns desses elementos. Assim sendo, dentre os critérios de categorização apresentados por Bardin, elegemos, para nossa análise, o “critério semântico de categorização”, do qual emergem categorias temáticas, ou seja, como explicita a referida teórica: “consiste em descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição podem significar alguma coisa para o objectivo analítico escolhido.” (op. cit., p. 105).

Categoria, evidencia ainda essa estudiosa, pode ser definida como toda unidade mais global (tema) que comporta um sentido comum amplo e caracteriza, de um mesmo modo geral, a variedade de enunciados, isto é, unidades de classificação, de registro de sentido, que

porventura estejam ali reunidos a despeito de suas eventuais diferenças de formulação; é uma espécie de denominador comum que naturalmente traduz um conjunto de enunciados que se assemelham, sem forçar o sentido. Quaisquer que sejam os critérios estabelecidos, o objetivo primordial de toda categorização é o de “fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos”. (BARDIN, 1977, p. 120).

Em análise de conteúdo, a mensagem pode ser submetida a uma ou várias dimensões de análise. “Classificar elementos em categorias, impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento, é a parte comum existente entre eles”, chama atenção Bardin (op. cit., p. 118).

Seguindo essas direções – encaminhando nosso levantamento de categorias de análise dentro do critério semântico –, as categorias emergiram a partir da incidência e/ou prevalência de dados coletados através dos instrumentos metodológicos anteriormente enunciados (questionários, depoimentos pessoais e entrevistas).

As categorias foram definidas aprioristicamente, ou seja, foram antevistas, buscando-se subsídio e fundamentação na Taxonomia de Bloom, que se adequava aos dados a serem coletados, sobretudo considerando-se as questões abertas do questionário e os depoimentos pessoais, no que se referia ao registro para estudar motivações de opiniões, de desempenho, de atitudes, valores, crenças, tendências etc. dos participantes dos cursos de extensão universitária das FIPH.

Benjamin Bloom (apud RODRIGUES, 1994) e sua equipe criaram uma divisão de objetivos educacionais identificados em três domínios, isto é:

1. Cognitivo – implicando objetivos que enfatizam lembrar ou reproduzir algo que foi aprendido, ou que envolvem a resolução de alguma atividade intelectual para a qual o indivíduo tem que determinar o problema essencial e, então, reorganizar o material ou combinar idéias, métodos ou procedimentos previamente aprendidos.

2. Afetivo – envolvendo objetivos que enfatizam o sentimento, emoção ou grau de aceitação ou rejeição. Tais objetivos são expressos como interesses, atitudes ou valores.
3. Psicomotor – objetivos que enfatizam alguma habilidade muscular ou motora.

O domínio cognitivo é, dentre os três, o mais frequentemente usado e, de acordo com a taxonomia dos objetivos educacionais de Bloom, este domínio envolve seis níveis: conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese, avaliação. Nesse sentido, os processos caracterizados pela taxonomia devem representar resultados de aprendizagem, ou seja, cada categoria taxonômica representa o que o indivíduo aprende, não aquilo que ele já sabe, assimilado do seu contexto familiar ou cultural.

Quanto aos objetivos do campo afetivo, as categorias se manifestam através de níveis como: recepção, resposta, valorização, organização e caracterização com um valor ou por meio de um complexo de valores.

“A idéia central é a de que aquilo que os educadores querem que os alunos saibam (definido em declarações escritas como objetivos educacionais) pode ser arranjado numa hierarquia do menos para o mais complexo.”²⁰ Turra et al. (1986), fazendo um estudo do sistema de classificação proposto por Bloom, salientam que a delimitação primária dos objetivos nesses três domínios já era conhecida desde os tempos de Aristóteles. Esses campos “sempre coexistem, pois a pessoa é uma unidade funcional que se revela através do pensar, do agir, do sentir”. (TURRA et al. op. cit., p. 76).

De fato, o que nos interessava, na coleta de dados, localizava-se justamente nos domínios cognitivo e afetivo de Bloom, ou seja, nossa meta era conhecer a opinião e os sentimentos dos depoentes a respeito da extensão universitária: como pensam, compreendem, interpretam, analisam, avaliam e sentem a viabilidade da implantação. Tal perspectiva ia ao

²⁰ CLASSIFICAÇÃO DE BLOOM. Disponível em <<http://webquest.futuro.usp.br/recursos/bloom.htm>> Acesso em 04 de jul. 2006.

encontro do que pressupõe Bardin (1977, p. 106), no que concerne ao critério de categorização semântico, pois como ela mesma salienta,

o tema é geralmente utilizado como unidade de registro para estudar motivações e opiniões, de atitudes, de valores, de crenças e tendências etc. As respostas a questões abertas, as entrevistas [...] etc., podem ser, e são freqüentemente, analisadas tendo o tema por base.

Nesse encaminhamento, fazendo recortes de enunciados dos dados brutos e desvelando os “núcleos de sentido” que emergiram das informações desses dados coletados através dos referidos instrumentos, orientando-nos nos domínios cognitivo e afetivo de Bloom, chegamos à grade final que conduziu ao quadro de dimensões composto pelas categorias e subcategorias correspondentes: (1) **dimensão cognitiva**, da qual emergiram as seguintes subcategorias: conhecimento, compreensão, avaliação; (2) **dimensão prática**, manifestando as seguintes subcategorias: cotidiano, acadêmico, profissional, visão de mundo; (3) **dimensão afetiva** e subcategorias: desejo, satisfação e outros sentimentos (isto é, ansiedade, confiança, gratidão). Esses dados estão apresentados no Quadro 1 (apêndice A), que originou a Tabela 1 (apêndice B) na qual foram quantificados. Nesse sentido, importa ressaltar que os tratamentos qualitativo e quantitativo dos dados se complementaram para dar à investigação maior segurança e confiabilidade aos resultados.

Por conseguinte, com os dados coletados no campo foi possível dar um desenho ao relato do nosso estudo da implantação da extensão universitária nas FIPH – uma configuração própria, única de uma instituição consciente da importância e da necessidade de abrir suas portas para melhor servir ao entorno social a que pertence. Dessa forma, a discussão em torno da análise desses dados será apresentada no sexto capítulo.

CAPÍTULO 6

PERCORRENDO A HISTÓRIA DAS FACULDADES INTEGRADAS PADRE HUMBERTO: da origem à extensão

6.1 Relato do Caso

Falar sobre a implantação da extensão nas Faculdades Integradas Padre Humberto (FIPH) e analisar o sentido que essa prática adquire nesse contexto e como se efetiva, torna relevante retomar alguns momentos significativos de sua história²¹, até mesmo para se entender seu papel social. Ademais, por se tratar de uma pesquisa de cunho etnográfico, historicizar a instituição investigada possibilita melhor configurar o estudo de caso, uma vez que é essa etnografia que vai permitir o desenho das dimensões sócio-educativas e culturais das FIPH.

As FIPH têm seus primórdios em 1968, quando foi criada a Fundação Educacional e Cultural São José (FSJ), na cidade de Itaperuna, no Noroeste Fluminense, que era mantenedora da Faculdade de Filosofia de Itaperuna – embrião do complexo educacional constituído hoje.

Essa fundação emerge como fruto do trabalho profícuo de um sacerdote alemão, que veio para o Brasil em caráter missionário – Padre Humberto Lindelauf, educador dotado de espírito arrojado – que soube aproveitar o momento de efervescência no cenário social e cultural, na época, em nosso país, cuja política educacional propiciava a abertura de instituições de ensino superior. De fato, esse novo momento epistemológico demarcaria os

²¹ Para o relato deste breve histórico das Faculdades Integradas Padre Humberto, buscou-se respaldo na pesquisa realizada pela atual Diretora das Faculdades Integradas Padre Humberto – Professora Suely de Paula Coutinho – em sua Dissertação de Mestrado, fundamentada em Análise Documental e na História Oral, intitulada “**História e Memória da Fundação Educacional e Cultural São José**: uma abordagem administrativa e educacional” (2006). Esse documento foi relevante para a construção do caso. De fato, como confirma André (2005, p. 53), “Documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para a triangulação dos dados.”

rumos da educação brasileira; e é na intensidade desse clima que surge a Lei da Reforma Universitária, nº 5.540 de 1968, apoiando a criação de faculdades privadas e isoladas, tanto nas capitais como nas cidades do interior do país.

Referindo-se à cidade de Itaperuna – suas condições históricas e sociais – descortinava-se um universo promissor que vislumbrava a importância e a necessidade do surgimento de uma instituição de educação superior para abrigar uma clientela significativa, oriunda da implantação de ginásios e de modalidades do ensino médio que já vinham se expandindo anteriormente.

Ciente da exigência legal de se criar uma entidade mantenedora para suprir recursos patrimoniais, financeiros e administrativos para a abertura da Faculdade de Filosofia de Itaperuna (popularmente conhecida pela sigla FAFITA), bem como o suporte legal ao seu funcionamento perante a inspeção estadual, Padre Humberto foi buscar apoio junto ao Poder Público Municipal. Dessa forma, através da Deliberação número 1386 de 13 de dezembro de 1967, foi criada a Fundação São José, posteriormente alterada para Fundação Educacional e Cultural São José (FSJ), instituída em Assembléia Geral; sendo, após aprovação dos estatutos, eleito o primeiro Conselho Diretor, sob Presidência do próprio Padre Humberto Lindelauf.

A FSJ – como entidade mantenedora, tendo sido decretada pelo Poder Público Municipal como de direito privado sem fins lucrativos – tem, desde então, direcionado seus lucros e investimentos tanto para a melhoria na parte física (bem precária no início), quanto, sobremaneira, para a qualificação de seus profissionais.

Como sublinha Coutinho (2006, p. 40),

Sob a ótica de seu mentor, Padre Humberto e contando com a participação, o apoio e a força decisiva do Conselho Deliberativo e Diretor, a Fundação persistiu e se consolidou congregando um corpo docente qualificado e organizando a documentação exigida pelos órgãos normativos para autorizar o funcionamento da FAFITA.

A aprovação pelo Conselho Estadual de Educação, que autorizou o funcionamento da Faculdade, deu-se no Parecer nº 665/68 concluído pelo relator Plínio Leite, que atestava o

atendimento pleno de todos os requisitos exigidos para o funcionamento da Faculdade de Filosofia, aprovado pela Câmara de Ensino e pelo então Secretário de Educação e Cultura, através do Ato de 26/04/68, publicado no Diário Oficial de 04/05/68.

A entidade que ora se constituía, sem fins lucrativos, contou – além dos esforços do espírito criativo de seu fundador – com o empenho de outros instituidores, ou seja, conselheiros, presidentes, grupos de professores pioneiros e, ainda, da comunidade local.

Assim sendo, em maio de 1968, a Faculdade de Filosofia de Itaperuna vislumbrou o florescer de sua existência, quando, após o primeiro concurso vestibular, iniciaram-se suas atividades letivas com os cursos de Letras, Ciências Sociais, Pedagogia e Matemática. Todos funcionando no Ginásio São José – também obra do missionário alemão – que abrigava meninos carentes da periferia, para encaminhá-los tanto na perspectiva educacional, quanto para treinamento profissional em carpintaria e gráfica; ambas servindo ao próprio colégio e à Faculdade.

No final desse mesmo ano, a Conferência São José do Avaí doou o prédio em que funcionava o Hospital São José do Avaí para a Faculdade de Filosofia, em local privilegiado, no centro da cidade, onde funciona até hoje. Prédio esse que, com o passar dos anos, vem sendo reconstituído e ampliado com a compra de imóveis vizinhos, graças à visão empreendedora dos Presidentes da FSJ.

Dá por diante foi o trabalho de formar o corpo docente; foi preciso reunir um número considerável de professores, os quais foram buscados, inclusive, em outras localidades como Campos dos Goitacazes, Muriaé e cidades do Espírito Santo.

Dessa forma, percorrendo a evolução de sua história, permeada por lutas e percalços, houve o reconhecimento, nas décadas de 70 e 80, dos cursos ministrados por essa instituição, dentro das vias legais, no Conselho de Educação, em Parecer favorável nº 4.126/74 de 04 de dezembro de 1974 e homologado pelo Ministro da Educação na época. Em 19 de março do

ano seguinte, deu-se a conquista maior quando o Presidente da República concedeu o reconhecimento dos cursos pelo Decreto nº 75.514 – D.O.U. de 20 de março de 1975, ou seja: Licenciatura Plena em Ciências Sociais, Matemática, Letras (Português e Inglês), Pedagogia (matérias pedagógicas e Administração Escolar) e Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Alguns anos depois, outras habilitações foram também reconhecidas para o curso de Letras (Português e Literatura) e Pedagogia (Orientação Educacional e Supervisão Escolar) pelo Decreto nº 85.608 de 03 de dezembro de 1980, no D.O.U. de 02 de janeiro de 1981.

Após a criação dos primeiros cursos, a FAFITA – por um período de vinte anos – manteve apenas os cursos voltados para licenciatura curta e plena, preparando profissionais da educação para atuar com qualificação nos cursos correspondentes, atualmente, ao Ensino Fundamental (séries finais) e Médio.

Referindo-se a esses cursos, visando-se melhor atendimento às demandas escolares, idealizou-se a criação da Escola de Aplicação, que se tornou realidade pela Portaria DAT. nº 4.025/EC de 07/03/83, pela SEE, Portaria nº 1321/86. Escola essa que vem se expandindo e, no momento, oferece todos os cursos de educação básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Técnico (este último, em várias modalidades: *Design* de Interiores, Enfermagem, Informática, Patologia Clínica, Química, Radiologia, Secretariado). Outrossim, esta escola de aplicação destina-se, sobretudo, de acordo com a finalidade expressa na nomenclatura, a atender aos objetivos das práticas de estágio supervisionado dos alunos dos cursos de licenciatura.

De fato, no olhar de Coutinho (2006, p. 62),

A Faculdade de Filosofia, a cada ano transcorrido, foi fortalecida como instituição que dignificou o cenário da educação da cidade, da região do Estado do Rio de Janeiro. A transparência do seu funcionamento e a integridade de sua missão revitalizaram com os ventos da liberdade, da criatividade, do questionamento de si própria, do crescer de idéias e do inconformismo frente à injustiça e à exclusão social.

Nesse sentido, a instituição – em seus quase quarenta anos – vem enfrentando desafios, às vezes marcados por movimentos de pouco progresso, assolados por crises financeiras, que, no entanto, não a desestimulam a continuar lutando para escrever sua própria história e registrar sua ascensão no cenário itaperunense e região fronteiriça. De fato, a cidade de Itaperuna, apesar de pequena, torna-se um pólo importante no noroeste fluminense, por possuir recursos maiores que atendem às demandas do volumoso número de outros municípios situados ao seu redor.

Reforça-se a importância de que a Fundação como mantenedora de instituições de ensino tem tido oferta de cursos adequados às aspirações e às condições econômicas da comunidade. O levantamento do perfil das demandas sociais é sempre observado quando a instituição tem a iniciativa de agregar um curso novo aos já oferecidos. (COUTINHO, 2006, p. 41).

É nessa perspectiva que outras faculdades, outros cursos, vêm sendo incorporados à FSJ. Em 1987, foi criada uma segunda faculdade a ser mantida por essa fundação educacional – a de Ciências Humanas e Sociais Padre Humberto (FACITA), reconhecida pela Portaria Ministerial nº 748, de 06/05/93, D.O.U. 10/05/93; desta vez abrigando um curso de bacharelado e não licenciatura como os que já vinham sendo oferecidos.

Posteriormente, a averiguação no mercado regional revelou a importância e a necessidade da implantação de mais um curso – o de Comunicação Social, na habilitação jornalismo – que seria vinculado à FACITA, diante do grande número de jornais (em torno de trinta) e rádios (aproximadamente quarenta) que não possuíam jornalistas com formação superior. Prosseguindo essa trajetória, em 2000 foi autorizado o curso de Tecnologia em Informática, constituindo a Faculdade de Informática de Itaperuna (FAINITA), reconhecido pelo Parecer CEE nº 1.182 de 17/12/2002. Este curso, como evidencia Coutinho (op. cit., p. 67),

veio contribuir para a modernização geral das instituições, com a presença de profissionais conectados às novas tecnologias [...]. Propôs-se a reformulação curricular dos outros cursos, introduziu-se o sistema de informatização dos serviços de escrituração, informatização da biblioteca, Central de Processamento de Dados e inaugurou-se o CenPE.

Além disso, a aquisição de laboratórios de Informática, para atender às necessidades do referido curso, encaminhou o oferecimento da disciplina de Informática Educativa para os cursos de magistério e foram adquiridos *softwares* para serem utilizados em certas disciplinas, em programas de estágio, como os de Ciências Contábeis e Comunicação Social, por exemplo.

O curso de Tecnologia em Informática, ainda, mantém uma Empresa Júnior, ou seja, Empresa Júnior de Empreendimentos Computacionais e Tecnológicos (EJECT), instalada nas dependências da instituição, cuja função é prestar serviços à comunidade educacional e regional; sendo conduzida pelos próprios alunos do curso com o suporte do Corpo Docente e Coordenação.

No que se refere à Faculdade de Filosofia, novos horizontes descortinaram-se quando, em 2002, foi autorizado o funcionamento do curso de História pelo Parecer CEE nº 863 de 06/08/02, D.O. 02/09/02 e, logo em seguida, no ano seguinte, o curso de Geografia pelo Parecer CEE nº 018/2003, DE 28/01/03, D.O. 07/04/03.

Porquanto, esse conglomerado de cursos que agora constituíam a estrutura das três faculdades mantidas pela FSJ, funcionando independentes, suscitou no grupo de gestores a possibilidade de mudança para uma categoria mais elevada, de Faculdades Integradas. Inicialmente, a pretensão era a denominação Faculdades Integradas São José; no entanto, durante a tramitação no Conselho de Educação, no momento de votação na sessão plenária da Câmara de Ensino Superior, um conselheiro impediu por já haver um outro estabelecimento de porte semelhante no Estado do Rio de Janeiro. Assim sendo, por consenso do Conselho Diretor da Fundação surgiu a nomeação de Faculdades Integradas Padre Humberto (FIPH), desta vez, aprovada pelo Parecer do Conselho Estadual de Educação nº 108/2003 de 10/04/2003, publicação no D.O. de 05/09/2003; o que propiciou novamente reverenciar-se o espírito impulsivo e dedicado de seu mentor – o sacerdote alemão.

O ano de 2006 iniciou com mais conquistas: a criação de dois novos cursos – o de licenciatura plena em Letras, com a habilitação em Língua Portuguesa e Língua Espanhola, pelo Parecer CEE nº 220/2005 e o curso de Graduação em Psicologia com formação de Psicólogo, pelo Parecer CEE nº 221/2005, homologado em 12/05/06, D.O. de 24/05/2006.

Faz-se mister, ainda, ressaltar nesta narração que as FIPH vêm oferecendo à comunidade acadêmica alguns cursos de pós-graduação *lato sensu*, desde 1986, mantendo cursos como Docência no Ensino Superior, Psicopedagogia, Auditoria e Perícia Contábil, Redes de Computadores, Educação Matemática e Língua Portuguesa.

É meritório o reconhecimento de toda a sociedade de que a FSJ é a grande propulsora da ciência e das letras e que tem promovido o desenvolvimento cultural da região. O ineditismo do modelo administrativo que implantado como fundação persiste até o momento e, hoje, nos moldes do seu moderno estatuto continua mais fortalecido. (COUTINHO, 2006, p. 41).

Essa instituição isolada de ensino superior vem, assim, escrevendo os capítulos de sua história – uma história única, atravessada por muita luta e empenho, desafios, mas também por avanços e conquistas; em seu enredo registra uma trajetória institucional que visa, sobremaneira, viabilizar um ensino democrático para servir e beneficiar a formação de jovens capazes de atuar com autonomia e competência na atual sociedade plural e multicultural. Não se aliena diante dos desafios postos com o novo momento histórico por que passa o país, conscientizando-se da importância de contribuir para a construção do conhecimento novo ou, até mesmo, para reformular verdades existentes.

Nesse sentido, a criação do Centro de Pesquisa e Extensão (CenPE), em 2002, veio propiciar um momento de fundamental importância para a instituição, trazendo uma proposta de renovação e atualização das atividades docentes e discentes. Tendo em vista essa nova estrutura, a meta principal dirigiu-se para a implantação do programa de desenvolvimento da pesquisa e iniciação à investigação científica e do programa de extensão, visando desenvolver um processo sistemático de produção científica, objetivando dinamizar e incentivar a pesquisa e a extensão nas diferentes áreas do conhecimento, procurando desenvolver uma capacitação

de professores que atenda às exigências do mundo atual, seja no nível do conteúdo que ministra, na produção acadêmica, seja na qualidade dos serviços prestados à comunidade.

As atividades de pesquisa foram estruturadas em duas linhas ou grupos de pesquisas: “Educação, Sociedade e Linguagem” e “Políticas Públicas”. Já foram elaborados cinco projetos na primeira linha de pesquisa citada e um na segunda. No momento, estão em andamento três projetos na linha de “Educação, Sociedade e Linguagem” e um na de “Políticas Públicas”.

Nesse contexto, portanto, instalava-se a necessidade de se institucionalizar a extensão universitária, já que as atividades que vinham sendo desenvolvidas, até então, eram todas voltadas para práticas investigativas. Outro fator marcante para o encaminhamento da ação extensionista, como foi ressaltado na introdução, é a visão prospectiva de que as FIPH tornem-se um Centro Universitário, o que demanda o comprometimento da instituição com o tripé ensino/pesquisa/extensão. Tal fato, na oportunidade, instigou o empenho na construção do projeto de pesquisa que originou esta tese de doutorado e que se instrumentaliza através do estudo ora relatado.

Dessa forma, na reunião²² do CenPE, realizada em março de 2004, o projeto teve seu marco inicial, estabelecendo-se que as atividades extensionistas se iniciariam com o curso de Inglês Instrumental. Uma escolha, como já foi salientado anteriormente na introdução, embasada não tão somente por nossa longa experiência como professora de Língua e Literatura Inglesa, mas também pela demanda de que, apesar de haver um número significativo de cursos de Inglês em Itaperuna, nenhum deles oferecia esta abordagem. Emergia, por conseguinte, a possibilidade do benefício direto e imediato à comunidade.

Desencadeava-se, assim, uma corrida contra o tempo, uma vez que a proposta era iniciar os cursos em abril. Nesse contexto, ressaltamos o interesse, o empenho e a participação

²² Reunião essa registrada em ata (nº 21), no apêndice A.

atuante dos gestores da instituição, cientes da importância que o tema assume para auxiliar a instituição de ensino superior a construir sua própria identidade. Portanto, contamos com o apoio da diretora e do vice-diretor nos vários momentos da divulgação dos cursos extensionistas, como por exemplo, entrevistas na rádio local mais ouvida pela comunidade, idas às salas de aula de todos os nossos cursos, divulgando o início das atividades extensionistas, bem como esclarecendo aspectos importantes da função que ora se instituía. Nesse ritmo, em duas semanas, já possuíamos um número razoável de matrículas e as atividades iniciavam-se com o curso de Inglês Instrumental.

A metodologia adotada para os cursos é a abordagem Instrumental, visando atender indivíduos de diferentes áreas, idades; enfim, toda comunidade, e tem como objetivo principal capacitar o aluno, num período relativamente curto, a ler e compreender o essencial para o desempenho de determinada atividade. O foco do curso está nas estratégias de leitura e compreensão de textos da área de interesse. O termo Inglês Instrumental é parte de um movimento maior na área de ensino de línguas estrangeiras denominado para fins específicos (*Language for Specific Purposes – LSP*), no qual se insere o ensino de qualquer língua estrangeira com foco nas necessidades específicas do aprendiz, objetivando o uso da língua-alvo para desempenho de tarefas comunicativas, sejam elas de produção ou compreensão oral ou escrita naquela língua. (VIAN JR., 1999, p. 437).

No Brasil, de modo geral, esta é uma das inúmeras abordagens do ensino da língua estrangeira (especialmente da língua inglesa), que trata o idioma sob a perspectiva técnica e científica e/ou de caráter geral, focalizando o emprego de estratégias específicas. O arcabouço metodológico no qual o ensino de Inglês Instrumental está fundamentado é em boa parte resultado de mais de vinte anos de pesquisas realizadas pelo Conselho Britânico com apoio do Ministério da Educação e colaboração de lingüistas ingleses e brasileiros, principalmente da Universidade de São Paulo (USP) e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-

SP). Seu objeto de ensino são os textos científicos, técnicos, de vestibular, de cursos de graduação, de pós-graduação, de treinamento profissional e outros do gênero. O estudo da gramática é sempre associado a textos. Portanto, essa é uma modalidade de aprendizado voltada para um público que precisa utilizar o idioma para alguma atividade específica, como por exemplo, prestar um concurso ou ler notícias técnico-científicas (não traduzidas).

Essa abordagem difere da convencional, na qual o professor conduz os alunos através do antigo passo-a-passo, próprio da visão tecnocrática; procurando desenvolver a autonomia, por meio da qual os aprendizes assumem responsabilidade por sua aprendizagem, combinando tarefas e atividades de modo eficiente e com maior motivação. (CELANI, 1994).

A metodologia do Inglês Instrumental tem como premissa básica levar o aluno a descobrir suas necessidades acadêmicas e profissionais dentro de um contexto autêntico, oriundo do mundo. Por conseguinte, o curso típico de abordagem instrumental é elaborado a partir do levantamento de ações em que o conhecimento da língua permite ao aluno desempenhar melhor função lingüística específica. Os professores organizam as aulas de acordo com as necessidades dos alunos. As aulas podem ser individuais ou em grupo, mas os grupos conseguem um aprendizado mais rápido, pela própria troca de conhecimentos. A duração dos cursos varia entre cerca de 60, 80 ou 120 horas, dependendo do grau de conhecimento do aluno e são ministradas semanalmente.

Assim, segundo Celani (op. cit.), o professor é visto como um facilitador do processo numa ação conjunta com os alunos, que se tornam parte atuante, selecionando e avaliando sua própria aprendizagem; um processo consciente e voluntário que tanto encaminhará à autonomia quanto à independência. O aluno não aprende apenas um conjunto de estratégias, mas, principalmente, adquire uma rede de estratégias para lidar com o texto. A compensação está no empenho de que cada aula será diferente, uma vez que os alunos, suas peculiaridades e necessidades são sempre diferentes. Evita-se, assim, cair no desânimo da rotina.

Aulas fundamentadas nessa abordagem possibilitam um trabalho consistente e dinâmico, através de um conjunto coeso e coerente de textos e atividades voltadas para o ensino do idioma. Essa abordagem demanda um material pedagógico que oriente o aluno a aprender a aprender. Desse modo, o aluno precisa, para assumir o controle sobre o seu processo de aprendizagem, aprender a superar as dificuldades que possivelmente confrontará ao ler um texto em língua estrangeira, desenvolvendo estratégias que lhe permitam resolver os problemas de compreensão, tanto no nível do conteúdo do texto quanto no nível lingüístico.

Durante as aulas, o processo de leitura é concebido como uma interação entre o leitor, o texto e o contexto; o aluno torna-se um leitor ativo, um bom usuário de estratégias e aprendiz cognitivo – ao mesmo tempo, autor, construindo significados, fazendo inferências e interpretações. A essência da aprendizagem fundamenta-se em conectar novas informações ao conhecimento anterior sobre o assunto, a estrutura ou o gênero textual e as táticas de aprendizagem. A construção de significados depende, de algum modo, da metacognição, da habilidade do leitor de refletir e controlar o processo de aprendizagem (isto é de planejar, monitorar a compreensão e revisar os usos das estratégias e da compreensão), assim como suas crenças sobre o desempenho, esforço, responsabilidade e, sobretudo, de seu espírito crítico-reflexivo.

Na verdade, os cursos de Inglês Instrumental tornam-se cada vez mais difundidos no mundo globalizado, principalmente pela sua característica primordial de atender às necessidades específicas do aprendiz, estando relacionado à sua área de atuação, além de desenvolver a linguagem apropriada ao seu contexto de acordo com habilidades específicas demandadas por suas necessidades acadêmicas e/ou profissionais.

Nesse sentido, nosso curso de Inglês Instrumental teve uma procura significativa, provavelmente, como já evidenciamos acima, diante do prestígio que a Língua Inglesa desfruta, no momento, tanto nos negócios, como na ciência e na tecnologia. Iniciou com três

turmas não apenas de alunos das FIPH – principalmente, dos cursos de Letras, História, Comunicação Social, Ciências Contábeis e Informática –, mas também das demais instituições de ensino superior de Itaperuna.

Essa demanda deu-se por motivos diversos: desde professores universitários visando objetivos científicos e acadêmicos, buscando subsídios para enfrentar a prova de proficiência em Língua Estrangeira, nas seleções de Mestrado e Doutorado, bem como profissionais de diversas áreas (especialmente, Informática, Jornalismo, Administração de Empresas e/ou Economia); sobressaindo-se profissionais da área biomédica (médicos, estudantes de Medicina, fisioterapeutas, estudantes de Fisioterapia, odontólogos, estudantes de Enfermagem e de Farmácia), o que estimulou a abertura de uma turma específica de Inglês Técnico na área biomédica. Houve, também, alunos interessados em aprender o idioma para enfrentar concursos públicos, vestibular ou, até mesmo, cidadãos comuns, desejando aprender uma segunda língua para satisfação pessoal ou por motivos de viagem.

Grupos, portanto, que apontam para um caminho possibilitador da produção do conhecimento na interface universidade/comunidade, vislumbrando-se como proposta viável para (re)significar o contexto de democratização do conhecimento, abrindo caminhos para a aprendizagem de saberes também àqueles que necessariamente não freqüentaram ou não freqüentam os cursos regulares na educação superior. Essas turmas, de fato, ao término do curso (120 horas/aula) no final do ano, conseguiram ler, com eficiência, textos de suas áreas específicas.

No segundo semestre de 2004, em agosto, iniciou-se a primeira turma de Francês para conversação e a de Português Instrumental, ambas tendo continuidade em 2005. A perspectiva era a de disseminar a notícia, expandir a proposta. Assim, o coordenador do Curso de Comunicação Social/Jornalismo visitou as turmas de Inglês Instrumental, entrevistando professores, multiplicadores e alunos, de um modo geral, para divulgar no Boletim

Informativo da Instituição (agosto de 2004, anexo D) e apontar a importância da função que ora se implantava.

No ano seguinte (2005), expandimos para quatro turmas de Inglês Instrumental, sendo uma delas de Inglês biomédico, uma nova turma de Português Instrumental e uma de Espanhol, esta última trazendo em seu bojo uma peculiaridade – a de atender à Terceira Idade e cujo método era através de música. Referindo-se ao Francês, permaneceu a turma anterior, mas não abrimos uma segunda turma.

Em 2006, ampliaram-se as perspectivas, reafirmando-se em nosso imaginário a importância da abertura de nossas portas para a comunidade e o reconhecimento de que a extensão universitária não se coloca apenas como mais uma atividade acadêmica. Inauguramos nossas atividades extensionistas, neste ano, com três turmas de Inglês Instrumental (uma delas – Inglês biomédico), duas turmas de Espanhol – com uma significativa procura, diante do acréscimo da Licenciatura Português/Espanhol no curso de Letras – e, ainda, atendendo à demanda da comunidade, o curso de Qualificação em Tradução (Inglês). As atividades do segundo semestre foram acrescidas com duas turmas de Francês.

No contexto dessa ampliação, cabe sobremaneira ressaltar a abertura de outros cursos, além dos de idiomas (sustentação inicial de nossa prática extensionista), ou seja, de Educação Especial e de Libras (Língua brasileira de sinais) – pioneiros na região noroeste-fluminense –; este último com duas turmas. A implantação de cursos como esses realimentam o programa de extensão das FIPH; a notícia dos cursos de línguas já implantados originou a demanda para outras modalidades, gerando assim um processo de retro-alimentação.

O programa de extensão das FIPH tem como objetivo implantar um processo de produção acadêmica intimamente ligado às circunstâncias da pesquisa e do ensino desenvolvidos na Instituição, procurando vincular suas atividades aos interesses da sociedade

na qual está inserida, visando estabelecer um processo de articulação do conhecimento que atenda às necessidades sociais em relação ao que é produzido nas faculdades da FSJ.

O compromisso, portanto, no que se refere ao programa de extensão é formular uma política que combine o máximo de qualidade acadêmica com o máximo de compromisso social e, seguindo a trilha de Santos (2003, p. 228-229), é preciso que o conteúdo das atividades extensionistas seja edificante e que haja a abertura preferencial das salas de aulas, laboratórios (de línguas e informática – como os que possuímos –, por exemplo), da biblioteca, do auditório e, inclusive, das instalações de lazer, aos membros participantes do processo. Dessa forma, caminhamos, como na proposta desse teórico, na busca de uma prática extensionista na qual a troca de saberes não científicos e científicos possa enriquecer o contato comunicativo e argumentativo (op. cit., p. 229), pressupondo-se que as representações de saberes são, na verdade, representantes de práticas sociais, como já foi elucidado neste estudo, no Capítulo 2.

Por outro lado, mister ainda se faz ressaltar, o programa de extensão da FSJ – no intuito de caminhar em direção a uma política de extensão que, além de prestadora de serviços, esteja aberta à criação de novos contextos de cooperação entre universidade e sociedade – segue uma orientação de atividades não rentáveis. De fato, Santos (2005, p. 74) assevera que “para que a extensão cumpra este papel é preciso evitar que ela seja orientada para actividades rentáveis, com o intuito de arrecadar recursos extra-orçamentários.”

Outro aspecto relevante, também, no que concerne ao desenvolvimento do programa de extensão das FIPH, refere-se à sua filiação ao Fórum de Extensão das IES Brasileiras, em maio de 2005, diante do compromisso oficial da Instituição com a implantação da extensão. Esta filiação foi realizada via Internet pelo CenPE, através do *site* desse órgão que, após análise de nossa proposta extensionista, considerou-a apta a filiar-se a ele. Nesse âmbito, nossas atividades extensionistas caminham de acordo com orientações provindas da política

do referido Fórum (já comentadas no Capítulo, 3); algumas, inclusive já estão sendo implementadas. É, ainda, compromisso das FIPH encaminhar suas atividades extensionistas, dentro do possível, na direção das ações consideradas pertinentes pelo Fórum, quais sejam, aquelas que atentam para:

- i. a manutenção de um compromisso com a transformação social, objetivando a construção de um processo de emancipação/autonomia da comunidade onde a intervenção é realizada;
- ii. o envolvimento de professores e alunos no planejamento e execução das ações;
- iii. o envolvimento da comunidade externa no desenho da intervenção, considerando sua fala quanto à avaliação do problema e da metodologia empregada na intervenção;
- iv. o envolvimento de grupos de pesquisa, em especial das Universidades nas ações de intervenção;
- v. o privilégio de ações interdisciplinares;
- vi. a compatibilização da intervenção à Missão, ao Projeto Institucional e ao Plano de Desenvolvimento Institucional, bem como ao projeto pedagógico dos cursos oferecidos pelas IES;
- vii. a socialização dos resultados da intervenção nos espaços acadêmicos tradicionais, como as salas de aula e os laboratórios;
- viii. a interlocução com outros atores sociais com vistas à disseminação do conhecimento e da informação, tornando-os acessíveis à sociedade.

No que tange à estrutura administrativa da IES, seja universidade, ou de qualquer outra natureza, a institucionalização da extensão deve ser concretizada com a adoção de uma série de medidas, dentre as quais citaremos as que já estão sendo introduzidas na FSJ:

- i. existência de um órgão na estrutura administrativa da IES que trate, exclusivamente, da Extensão;

- ii. existência de uma política de extensão que garanta a autonomia do órgão responsável pela extensão;
- iii. elaboração e execução das atividades de extensão de forma articulada com o ensino e a pesquisa;
- iv. representação da extensão nos órgãos colegiados superiores da IES;
- v. consideração das atividades de extensão no cômputo das horas semanais dos professores;
- vi. definição de mecanismos que incentivem a participação do alunado nas atividades de extensão;

E, ainda, o Fórum aponta caminhos para a concretização dos passos acima mencionados, os quais citamos alguns que já fazem parte da nossa prática extensionista, a saber:

- i. proposta de resolução ao órgão competente da IES, definindo o funcionamento da extensão;
- ii. sugestão de edital para selecionar e aprovar os projetos apresentados para possível execução;
- iii. sugestão de bolsa para os alunos envolvidos nos projetos desenvolvidos (de acordo com as características e disponibilidade financeira definida pela IES);
- iv. sugestão de edital para selecionar os alunos que se envolverem nos projetos com bolsa;
- v. sugestão de envolvimento de maior número de alunos (para além do número de bolsas aprovadas), na condição de voluntários, assegurando-lhes todavia o cômputo da carga horária para fins de atividades complementares.

Essas orientações do Fórum de Extensão das IES Brasileiras confirmam-se no pressupostos do marco referencial teórico que elegemos para seguir em nossa trajetória

extensionista, isto é, Boaventura de Sousa Santos (2003, 2005), cuja forma de olhar a extensão converge com uma série desses fundamentos propostos pelo Fórum, como, por exemplo (retomando aspectos já enunciados neste trabalho, p. 63-65), quando esse teórico elucida a importância de a universidade criar espaços de interação com a comunidade circundante, definindo prioridades sobre a prática extensionista, disponibilizando seu espaço físico (salas de aula, laboratórios etc.), dialogando com associações, abrindo suas portas aos membros participantes das associações e ações sociais com as quais esteja envolvida; mobilizando não apenas seus professores e estudantes, mas também funcionários; e ainda quando Santos afirma que se deve priorizar o desempenho do *know-how* ético, privilegiando a aprendizagem de outros saberes no processo de extensão.

6.1.1 Atividades extensionistas e formação prático-pedagógica no contexto do Estágio Supervisionado

A implantação de práticas extensionistas abriu espaço para um novo modelo de estágio supervisionado no curso de Letras das FIPH, numa proposta transversal que vai ao encontro do encaminhamento sugerido no Plano Nacional de Extensão, no que se refere à contribuição da extensão para reformular concepções e práticas curriculares e para rever o conceito de sala de aula. (NOGUEIRA, 2005, p. 41). Proposta essa que emerge na perspectiva de formação de professor sob o olhar reflexivo. Uma prática que envolve reflexão como fonte de aprendizagem, que conduz seus destinatários a refletirem na ação – elucidação de um conhecimento tácito (SHÖN, 2000); uma prática que rompe com a transmissão de saberes compartimentados e aprimora competências e habilidades para o ideal comprometimento com aprendizagens mais compartilhadas. Uma prática, ainda, de acordo com Freire (2003, p. 55) que deve

correr o risco da aventura dialógica, o risco da problematização para não cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à “domesticação” dos homens e instrumentaliza a invasão cultural.

Assim posto, a contribuição de Shön, ou seja, a de trazer para a cena educacional o componente da reflexão, torna-se imprescindível num momento em que é, de fato, preciso reinventar a prática pedagógica, nesta sociedade moderna que reivindica, de maneira insistente, a formação de indivíduos e instituições mais reflexivos.

À luz desse raciocínio, a função social e política do educador é instituir práticas investigativas na vida escolar, pois é estratégia fundamental de aprendizagem reconstrutiva e de gestão da autonomia do sujeito na produção do conhecimento. Essa posição é defendida por DEMO (2001, 2002), um dos nossos autores que muito contribui sobre a questão da pesquisa como característica fundamental na formação de educadores.

Nesse encaminhamento, André Morin (2004, p. 22) corrobora:

Nota-se que, para o docente que participa em pesquisas, há uma melhora do ensino graças à tomada de consciência de uma prática eficaz, com sede de conhecimento sobre os métodos e abertura a uma mais vasta cultura geral, além da atualização das informações. [...] O docente como ator participante se faz guia e observador; mostra sabedoria e liderança; anima, utiliza uma abordagem socrática ou interativa e torna-se sensível às necessidades dos alunos, colaborando com eles.

E, também sublinham Falcão e Andrade (2003, p. 102): “A pesquisa deve alimentar o ensino, pois necessitamos produzir novos conhecimentos para poder ensiná-los. [...] A extensão representa uma oportunidade para os estudantes se confrontarem com a complexidade dos desafios concretos e de seus contextos [...]”

Assim posto, como sugere Mendes (2001, p. 8),

Por esse entendimento, os programas de formação deveriam considerar não somente aquilo que o professor deve saber, o domínio dos saberes disciplinares e saberes pedagógicos, que possam ser articulados em torno dos problemas da prática de ensino, mas favorecer processos coletivos de reflexões e intervenção na prática pedagógica.

Nesse sentido, almejamos a possibilidade de que as práticas de estágio supervisionado no curso de Letras estejam interligadas como na perspectiva do conceito do PROEXTE, isto é, “a relação ensino/extensão supõe transformações substantivas no processo pedagógico.

Alunos e professores constituem-se sujeitos do ato de aprender, levando à demonstração e à socialização do saber acadêmico”. (apud NOGUEIRA, 2005, p. 51).

Na verdade, essas reflexões nos levam a ponderar que é através de ensino indissociado da pesquisa e da extensão a forma de garantir não apenas a autonomia intelectual de nossos alunos, mas também de melhor prepará-los para os desafios impostos pela sociedade.

Ressaltamos, no entanto, que esse processo não é obrigatório, cabendo ao próprio aluno, através de reflexões levantadas durante as aulas pelos professores de prática de ensino, eleger sua participação nas práticas de estágio supervisionado que envolvem a ação extensionista.

Nesse encaminhamento, diferentes atividades permeiam as práticas desses alunos-professores. Há alunos que freqüentam o curso de extensão para consolidar, aprimorar e ampliar o conhecimento (teoria) e a prática que já adquirem no curso regular de Letras. Conhecimento e experiência que serão posteriormente transformados em prestação de serviço, com os alunos da Escola de Aplicação das FIPH (EAP), do Ensino Fundamental e Médio, durante aulas de reforço que são ministradas em horário extra-escolar; computando-se esse trabalho como carga horária para o estágio supervisionado. Essa vivência se estende para a sala de aula, no momento das discussões que envolvem a troca de experiências (e acabam envolvendo os demais alunos) e, ainda, se amplia nas reuniões realizadas com a professora de prática, quando se faz o encontro da teoria e da prática.

Sublinhamos, também, nesse contexto, a participação dos alunos bolsistas – da iniciação à investigação científica – que se tornam “multiplicadores” na comunidade acadêmica. Cada projeto de extensão tem direito a dois bolsistas. Os multiplicadores bolsistas são selecionados por edital (modelo no apêndice F). Ainda, visando ao envolvimento de maior número de alunos (para além do número de bolsas aprovadas), há aqueles na condição de voluntários, sendo-lhes também assegurado o cômputo de carga horária para fins de

atividades complementares de estágio. Esses multiplicadores exercem um papel relevante nos meandros dessa prática transversal, divulgando os cursos na comunidade interna e externa, ministrando e repondo aulas, acompanhando alunos com maior dificuldade e, sobretudo, participando da parte científica, quando se reúnem quinzenalmente com a coordenadora do projeto de extensão e com as professoras de prática pedagógica, constituindo, assim, grupo de pesquisa que reflete tanto sobre o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, quanto sobre os pressupostos teóricos da extensão universitária, contribuindo para a busca de soluções, definir diretrizes, bem como acompanhar e avaliar essas ações.

A participação desses professores-alunos é fundamental no processo das atividades extensionistas, que pressupõem o envolvimento do corpo discente. (SANTOS, 2003). Na verdade, seu caráter é marcado por uma concepção que articula teoria e prática, o que exige – dos docentes e discentes envolvidos – atitudes embasadas no princípio de que quem ensina aprende e quem aprende ensina.

No que se refere aos universitários, um dos pressupostos fundamentais no seu envolvimento nas práticas de extensão, buscando respaldo em Santos (2003, p. 228), é prepará-los para se sentirem capazes de promover o diálogo entre o saber hegemônico e o senso comum, para começarem a ter uma consciência que se adquire em práticas situadas nas fronteiras da competência profissional.

Enfim, esse modo de entrelaçar as atividades de extensão ao estágio supervisionado, na verdade, abre a possibilidade de um leque de opções para a prática de estágio nos cursos das FIPH; um novo caminho a ser examinado e adotado pelos demais cursos.

6.1.2 Sobre a divulgação das práticas extensionistas

Vale ressaltar, ainda, no contexto deste relato, que traz à tona a história da implantação da extensão nas FIPH, que quando este projeto de pesquisa se encontrava em fase embrionária, surgiu a oportunidade, em maio de 2004, de enviar um artigo para o 2º

Congresso Nacional de Extensão Universitária, intitulado “Uma vertente instrumental da Extensão: o ensino de idiomas como um bem cultural”, que foi selecionado pela Comissão Científica do evento para exposição em pôster e publicação em anais, no período de 12 a 15 de setembro/2004, na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), em Belo Horizonte.

Embora essa experiência se encontrasse em fase experimental, não permitindo ainda uma discussão dos dados, foi um bom presságio; um indicador de que o caminho que vinha sendo percorrido, apontava a possibilidade de conjecturar o acontecer da proposta, ou seja, implantar cursos permeados por uma prática concreta e operacional. Além disso, a oportunidade de ouvir e dialogar com alguns autores, presentes nesse evento, como Thiollent, André Morin, Nogueira e Sales, contribuiu para a creditação do projeto.

Ainda, referindo-se ao trabalho apresentado no referido Congresso, o Jornal local – O Itaperunense – divulgou a participação das FIPH nesse evento (anexo E) – importante por ser em nível nacional –, destacando a existência do Centro de Pesquisa e Extensão e o significado de sua função junto à sociedade itaperunense e seu entorno.

Sublinhamos, também, a publicação de mais dois artigos, os quais consideramos desdobramentos do projeto de extensão das FIPH: um vinculado à nossa participação no VIII Congresso Ibero-Americano de Extensão Universitária, que se realizou no Rio de Janeiro – de 27 a 30 de novembro de 2005 – através de apresentação oral e publicação no livro “Navegar é preciso...transformar é possível”, sob o título: “Metodologias participativas nas práticas de extensão universitária: construindo caminhos para a transformação”; o outro publicado na Revista Interagir: pensando a extensão da Universidade do Rio de Janeiro (UERJ) em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF), n. 6, com o título: “Construindo caminhos para as práticas extensionistas no contexto das metodologias participativas: relato de uma experiência” (anexo F).

Esclarecemos que essas publicações foram produzidas paralelamente à construção do estudo, e que vieram se constituir em partes da presente tese, servindo para legitimar o projeto na medida em que passaram pelo crivo crítico de outros fóruns de debate.

Um fator de primordial relevância no contexto da ação extensionista refere-se à divulgação das práticas realizadas. No entanto, como Mendes (2004) chama atenção, é próprio do imaginário extensionista não valorizar suas atividades; por isso, essa estudiosa conclama que é preciso criar institucionalmente mecanismos de visibilidade das ações/projetos que se realizam, divulgando-os. Assim posto, pretendemos caminhar nessa linha de pensamento, instituindo anualmente (na Semana Acadêmica) espaço de amostra das nossas atividades de extensão, através de palestras e/ou mesas redondas, mostrando os projetos, ilustrando através de pôsteres, *data show*, criando a cultura do relatório, da prestação de contas, entre outros; sobremaneira, na perspectiva de incentivar a criação de novos projetos que venham enriquecer nosso extensionismo.

Nesse sentido, em maio deste ano (2006), durante o lançamento da Revista Transformar – que contou com a participação do corpo docente e discente de todos os cursos das FIPH –, ocupamos um espaço especial, exclusivo, no qual a própria diretora “prestou contas” à comunidade acadêmica interna e externa (pois havia convidados de outras instituições) divulgando as ações que têm sido empreendidas pelo nosso trabalho extensionista.

Enfim, um aspecto relevante, nesse contexto, é que a extensão nas FIPH é um processo de construção conjunta, instituindo seu próprio modelo com o engajamento, o interesse e o apoio dos atores sociais envolvidos no desenvolvimento deste projeto na instituição, incluindo não apenas o corpo docente e o discente, mas também a equipe técnico-administrativa, como a própria presidência, a direção e funcionários, de um modo geral; o que

vai ao encontro de Santos (2003) quando esse teórico propõe que, sempre que possível, a prática extensionista deve incluir estudantes e, até mesmo, funcionários.

6.2 O diálogo das metodologias participativas com o Projeto de Extensão das Faculdades Integradas Padre Humberto

É chegado o momento de colocar em cena a análise de implantação de práticas extensionistas nas Faculdades Integradas Padre Humberto. Embora se caracterizando como um estudo de caso, ao focalizar essa Instituição de Ensino Superior, pretendemos também que os dados resultantes da pesquisa possibilitassem oferecer elementos para problematizar a concepção de extensão universitária de forma mais abrangente, especialmente, enfocando a proposta de elaboração de projetos na perspectiva das metodologias participativas. Afinal, explicitar o significado da extensão e superar a imprecisão que cerca o tema suscita a importância de se construir uma prática extensionista mobilizadora, (re)pensando e buscando novos significados para os trabalhos de extensão, como na visão encaminhada pelas diretrizes do PROEXTE,

no sentido de que a política de extensão de cada universidade propicie a participação da comunidade universitária, privilegiando ações integradas com as administrações públicas e com entidades da sociedade civil, de forma a atender demandas expressivas da população. (NOGUEIRA, 2005, p. 51-52).

A articulação da metodologia do estudo de caso com a da pesquisa-ação, amparou-se, como já enfatizamos no capítulo anterior, no empenho de não apenas levantar dados, elaborar relatórios e conhecer a realidade, mas também de avaliar caminhos possíveis e viáveis (experimentando e vivenciando a partir de ação conjunta) para instituir uma prática extensionista que reflita, que aja, que produza; concebida a partir da definição de um ideal participativo, crítico e emancipatório.

Destacamos como referencial que marcou os momentos de pesquisa-ação no estudo, a técnica do seminário, que assegurou ao projeto o cunho de pesquisa participante como

proposta que o estruturou, que se constituiu como centro das discussões e cujo papel primordial é, segundo Thiollent (2005, p.63-66) ordenar e coordenar as atitudes, analisando-as, questionando-as e tomando decisões adequadas às resoluções dos problemas colocados.

Esclarecemos, portanto, que só foi possível uma aproximação entre pesquisa-ação e práticas extensionistas nas FIPH a partir do seminário enquanto espaço participativo que se instituiu como fórum de argumentação. Igualmente, esta técnica possibilitou combinar, em nosso fluxo metodológico, pesquisa e ação, no qual procuramos não perder de vista o olhar sobre o conjunto, enquanto iam sendo instituídos nossos cursos extensionistas.

Assim posto, recorrer ao seminário orientado pela pesquisa-ação (THIOLLENT, 2000b, 2005), mostrou-se pertinente por contemplar um espaço dialógico e interativo, propiciando o compartilhamento de idéias rumo à tomada de decisões, condução da investigação e do processo como um todo. É nesse sentido que o seminário constituiu-se um fórum de discussão e interpretação – centro de referência – no qual as informações reunidas encaminharam as diretrizes da pesquisa e originaram as decisões.

Dentre as diversas tarefas do seminário, ressaltamos sua importância como meio de difundir os resultados que serviram, não apenas à produção de materiais de natureza teórica, mas também empírica (através de levantamentos e análises), bem como didática, visando-se aos interesses da comunidade acadêmica interna e externa. Como propõe Thiollent (2005, p. 63), “a partir do conjunto de informação processada, o seminário produz material. Parte deste material é de natureza ‘teórica’ (análise conceitual etc.), outra parte é de natureza empírica (levantamentos, análise da situação etc.)” E Teles (2003, p. 117) elucida:

o seminário deve procurar ser o pólo concentrador das divulgações, reunindo os pesquisadores e os atores sociais representativos e interessados na situação-problema, no sentido de avaliar a pertinência da manutenção ou não das hipóteses apresentadas, esclarecendo, ainda, as variáveis a serem definidas numa perspectiva a futuras corroborações.

Ademais, o seminário, dentre suas atribuições, tem a propriedade de guiar nossas decisões de forma mais próxima da razão, contribuindo para que nossas inferências, ou seja,

generalizações e deduções, tenham como base fundamental atitudes de escuta e diálogo: “[...] ouvir a fala dos interlocutores é a fonte principal do processo”, corrobora Thiollent (2003, p. 59).

No sentido de reencaminhar aspectos da organização do projeto apresentado à Banca Examinadora, em 9 de junho de 2005, o **primeiro seminário**²³ – seminário central – foi instituído (pelos professores-pesquisadores do CenPE) a partir de agosto de 2005, após a qualificação da tese. A partir de então, os novos rumos que o estudo assumiu seguiram uma trajetória norteada pelo seminário central. Cabe ressaltar (para fins de pertinência e veracidade do relato) que desde o início o projeto se manifestou através de ação embasada na participação e no empenho dos membros do CenPE. Nesse sentido, esse primeiro seminário teve por finalidade fazer uma releitura crítica do projeto apresentado, com base nas orientações e recomendações feitas pela Banca Examinadora durante a Qualificação – como já evidenciamos acima –, sobremaneira, ressaltando-se os direcionamentos sugeridos pela Professora Doutora Sônia Regina Mendes dos Santos (UERJ) – extensionista atuante no contexto universitário brasileiro, membro do Fórum Nacional de Pró-Reitores das IES Públicas Brasileiras – e, posteriormente, pela Professora Doutora Ana Canen (UFRJ) – estudiosa da pesquisa-ação no contexto do multiculturalismo –, em cujas experiências procuramos nos respaldar.

Uma vez reunido o grupo para os ajustes necessários ao projeto, um dos aspectos evidenciados e discutidos diz respeito ao problema. Todo o grupo viu a necessidade de reformulação desse problema e a relevância de delinear hipóteses que não haviam sido formuladas anteriormente.

Em relação ao problema o grupo sugeriu sua reformulação, chegando ao consenso de que seu sentido estava amplo e deveria ser mais bem definido. Portanto, foi reencaminhado

²³ As atas dos seminários encontram-se no apêndice A.

em termos de um novo formato, recorrendo a um desenho de extensão universitária no qual as atividades extensionistas estivessem atreladas à prática de estágio supervisionado, na busca do entrelaçamento ensino/pesquisa/extensão.

Quanto às hipóteses, diante da sugestão de formulá-las, emergiram falas diversas, uns argumentando o fato de que na pesquisa de linha interpretativista (em virtude da imprecisão característica das situações sociais) seria dispensável esse tradicional esquema que implica a formulação de hipóteses, bem como comprovação (ou refutação); outros consideraram a importância de formulá-las, especialmente, embasados na perspectiva de que o raciocínio hipotético encaminhado pela pesquisa-ação seria, certamente, um procedimento diferente da pesquisa convencional. Prevaleceu, num consenso geral, a segunda opção, com respaldo em Thiollent (2005, p. 60-63), que nos confirmou que o uso de um procedimento hipotético não está excluído.

De fato, a concepção de que na linha interpretativista de pesquisa não existem hipóteses requer repensar com cuidado sobre essa proposição e compreender as hipóteses como “possíveis soluções a um problema colocado na pesquisa, principalmente ao nível observacional”. (op. cit., p. 61). E Thiollent ressalta, ainda, que a hipótese desempenha um papel fundamental na organização da pesquisa para que a partir de sua formulação, o pesquisador identifique as informações necessárias, evitando a dispersão e focalizando determinados segmentos no campo da observação. (op. cit., p. 61). No contexto da pesquisa-ação, Thiollent considera que é possível operar a partir de determinadas instruções ou diretrizes que, embora desempenhem uma função semelhante, possuem um caráter bem menos rígido. No entanto,

a substituição das hipóteses por diretrizes não implica que a forma de raciocínio hipotético seja dispensável no decorrer da pesquisa. [...] Sem abandonarmos o raciocínio hipotético parece-nos perfeitamente cabível a formulação de quase-hipóteses dentro de um quadro de referência diferente e principalmente qualitativo e argumentativo. (THIOLLENT, 2005, p. 36).

Esse modo de raciocínio hipotético, como melhor explicita Thiollent, trata de definir problemas do conhecimento e da ação, cujas possíveis soluções são concebidas a partir de dois momentos: o primeiro, o da definição das suposições, isto é, “quase-hipóteses” e o segundo, o do “objeto de verificação”, isto é, da metodologia.

Referindo-se à metodologia, foi exposta para o grupo a mudança do eixo metodológico – também fundamentada nas orientações provindas da qualificação (como elucidamos anteriormente). Nesse sentido, optamos por desenvolver uma metodologia híbrida (explicitada em detalhes no capítulo 5 – da Metodologia) baseada em dois eixos:

1. Através do estudo de caso do tipo etnográfico, tomando a concepção de André (2001, 2005), pretendemos compreender profundamente e retratar a implantação da extensão universitária nas FIPH como instância particular em sua complexidade e totalidade, buscando analisar o conceito de extensão adotada e a situação no seu acontecer natural.
2. Através da pesquisa-ação, tomamos por base as indicações participativas apresentadas por Thiollent (2000a, 2000b, 2003, 2005) envolvendo ação conjunta do pesquisador e dos atores envolvidos, na perspectiva de instaurar um modelo de extensão embasado numa construção dialógica e interativa.

Discutimos, ainda, neste seminário, o aspecto que considera a questão da seleção dos multiplicadores. No que concerne a esses sujeitos-atores, no primeiro ano de funcionamento do curso de Inglês Instrumental (2004), os alunos foram selecionados pelas professoras de Língua Inglesa, utilizando como critério o desempenho desses professores em formação em sala de aula. Por tratar-se de uma abordagem ainda não desenvolvida no contexto educacional itaperunense, esses multiplicadores participaram do curso como alunos-professores (três ao todo) – bolsistas da iniciação à investigação científica –, passando somente a partir do ano seguinte (2005) a atuar como multiplicadores. Dessa forma, por decisão do seminário central,

a partir de 2006 os multiplicadores – seguindo orientação do Fórum de Extensão das IES Brasileiras – seriam selecionados por edital (modelo no apêndice F) .

Este seminário, de fato, foi de fundamental importância, por ter trazido uma nova dimensão para o projeto a partir da reformulação do problema, da construção das hipóteses e da definição da metodologia. Embora os membros do CenPE já participassem dos aspectos situacionais que se apresentavam no contexto de nossas atividades extensionistas, através das reuniões de rotina desse centro de pesquisa e extensão, somente agora se estabelecia um planejamento coletivo das ações extensionistas realizadas com a participação desses atores sociais, tornando-se a pesquisadora do projeto uma participante ativa. Corroboramos, assim, seguindo as pegadas de Thiollent (2005, p. 19) que haveria “durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores sociais”.

No **segundo seminário**, reunimo-nos – a diretora acadêmica, pesquisadores do CenPE, professores envolvidos com o Estágio Supervisionado do curso de Letras e a coordenadora da Comissão Própria de Avaliação (CPA) – em setembro de 2005, com o propósito de fazer uma leitura crítica do Programa de Extensão²⁴ e submetê-lo ao grupo para análise e aprovação dos objetivos, das políticas de ação, das metas e das atividades a serem realizadas. Esse programa foi fundamentado em documentos que têm se constituído como base conceitual e operacional para instrumentalizar a extensão nas instituições de ensino superior, como o PROEXTE e o Plano Nacional de Extensão Universitária – as duas políticas de extensão elaboradas pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores das IES Públicas Brasileiras – e, ainda, nas orientações de institucionalização da extensão elaboradas pelo Fórum de Extensão das IES Brasileiras (no qual somos filiados). Após a leitura, foram apresentadas as sugestões, que foram incorporadas ao texto original para compor a versão final.

²⁴ Para melhor organização do estudo, este documento encontra-se no apêndice L.

Esclarecemos que, anterior ao primeiro seminário, já havíamos iniciado nossa coleta de dados com as primeiras turmas dos cursos extensionistas (a partir de agosto de 2004). Foi esse material que serviu de base para a realização do **terceiro seminário**, em dezembro de 2005, que teve por objetivo explorar o material existente, tratando de questões pertinentes à metodologia, especialmente para rever a análise inicial dos dados brutos coletados. Em vista disso, esse seminário teve por função rever o processo, com vistas a tomar conhecimento dos primeiros passos na análise dos dados que comporia o estudo, analisar o material já existente e dar continuidade ao trabalho de coleta de dados com as próximas turmas.

Mister se faz ressaltar que esses dados coletados – através de questionário e depoimento pessoal (*self-report*) – já haviam sido *a priori* categorizados em dimensões: cognitivas, práticas, críticas e afetivas (inspiradas nos objetivos educacionais de Bloom) e dos quais emergiram subcategorias. Para tanto (relembrando) elegemos o método de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Partimos dos recortes (trechos dos enunciados) para rever o exercício da categorização/subcategorização que já havia sido construída. Após uma leitura crítica e argumentativa, emergiu a necessidade de reorganizar essa lista, na perspectiva de oferecer melhores alternativas para a categorização. O passo seguinte, então, seria a releitura de todo o material para identificar os pontos relevantes e iniciar o processo de reorganização das categorias descritivas que já haviam emergido anteriormente. Cientes da importância de sermos incansáveis em nossos cuidados para nos aproximarmos da realidade em nossa análise de conteúdo, justamente, por se tratar de um longo e exaustivo trabalho que dependeria de muita reflexão, embasada nos referenciais teóricos, o seminário decidiu que essa tarefa deveria ser realizada em sessões posteriores, quantas fossem necessárias, para sucesso do empreendimento. Análise esta de grande relevância para o transcorrer da implantação da extensão nas FIPH, uma vez que os dados surgidos através dos referidos instrumentos apontariam possíveis caminhos para as questões/hipóteses levantadas no projeto, servindo

como farol que iluminaria novos caminhos a serem seguidos por nós, pesquisadores, doravante na implantação de outros cursos.

Ainda, neste mesmo seminário, o grupo chegou ao consenso, após dois anos da implantação dos cursos, que era chegado o momento fundamental para avaliarmos o seu “impacto”. Emergiu, assim, a instância de se coletar dados que evidenciassem se esses cursos vêm atendendo à expectativa das pessoas envolvidas. Para tal, os participantes do seminário optaram pela realização de uma entrevista (semi-estruturada) com os gestores (Presidente da FSJ, Diretora e Vice-Diretor das FIPH) e um questionário com alunos dos cursos de 2006.

Assim decidido, o grupo traçou alguns aspectos relevantes para a avaliação desse impacto e organizou os respectivos instrumentos, bem como, num consenso geral, indicou uma das participantes – professora de metodologia científica em diversos cursos das FIPH – para validar os instrumentos, considerando sua experiência nesta prática.

O **quarto seminário**, realizado em julho de 2006, teve como marco significativo analisar os resultados da Política de Extensão, cujo resultado foi incorporado à auto-avaliação institucional das FIPH, através do preenchimento do Quadro 3 – Avaliação da Política para a Extensão (apêndice J). Participaram deste seminário, além da equipe que constitui o seminário central (isto é, a Diretora Acadêmica, professores-pesquisadores do CenPE, professores de Prática de Ensino, coordenadora da Comissão Própria de Avaliação – CPA), os coordenadores dos diversos cursos das faculdades integradas.

De acordo com Branco e Guimarães (2003, p. 31)

Evidencia-se [...] ser imprescindível, na *práxis* da extensão, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da mesma, com discussões e estudos sobre o processo que está sendo desenvolvido, garantindo a ampliação do conhecimento e a consolidação de atividades acadêmicas relevantes para a instituição e para a sociedade.

Nesse sentido, o grupo, considerando a responsabilidade e o compromisso diante da formulação de um documento deste porte, e tendo em vista os “indicadores” da proposta de auto-avaliação institucional, buscou respostas, ou seja, evidências para esses indicadores na

prática extensionista das FIPH. No que se refere ao primeiro indicador, “regulamentação das atividades de extensão”, evidenciamos que estas se acham regulamentadas pelo Centro de Pesquisa e Extensão (CenPE), bem como no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) no item: Política de Extensão.

Quanto aos aspectos relevantes do segundo indicador – “conformidade das atividades extensionistas com o PDI” –, após uma releitura do trabalho que vem sendo desenvolvido, foi possível considerar que, na prática, essas atividades estão de acordo com os objetivos propostos na política de extensão no PDI; assim como o formato dos cursos, metas, ações e a integração com a comunidade escolar e extra-escolar. Como evidências, por exemplo, apontamos os cursos extensionistas servindo aos alunos da comunidade escolar e extra-escolar (trazendo alunos de outras instituições, especialmente, referindo-se ao Inglês Técnico na área biomédica, Educação Especial e Libras, por não existirem outros no entorno social), bem como dos graduandos em Letras, atuando tanto como multiplicadores, quanto na prática de estágio supervisionado, vinculada à extensão.

O terceiro indicador, ou seja, “articulação da extensão com a pesquisa, o ensino e o entorno social”, demandou uma reflexão mais longa por parte do grupo, procurando analisar essa articulação de modo acurado, donde conseguimos evidenciar a articulação da extensão:

1. Com a Pesquisa: através desta tese de doutorado, cujo objeto de estudo é a implantação da extensão universitária na instituição e análise dessa prática sendo instituída; um outro aspecto, ainda, na articulação com a pesquisa, refere-se à atuação da Professora (pesquisadora, multiplicadora) que implementou e desenvolveu um curso de extensão em Língua Portuguesa na perspectiva da Lingüística Aplicada, em conexão com o seu projeto de pesquisa, o qual vem desenvolvendo junto ao CenPE, isto é, “A língua falada no município de Itaperuna”. E, ainda, é pertinente ressaltar que essa articulação gerou um artigo escrito pelas próprias alunas da iniciação à investigação científica e que será publicado na Revista Transformar (do

CenPE), número 4/2006, intitulado “A relação do pronome *nós* e da forma *a gente* na língua falada e escrita da cidade de Itaperuna”.

2. Com o ensino: na medida em que a atividade extensionista oportuniza aos multiplicadores (alunos da Licenciatura em Letras) a vivenciarem a prática pedagógica em disciplinas curriculares como Português, Inglês e Espanhol. Também, por receber alunos de diferentes cursos da graduação.

3. Com o entorno social: atendendo à demanda de estudantes de todos os níveis de ensino de outras Instituições Escolares, bem como de profissionais e de pessoas que, em seu cotidiano, precisam de conhecimentos oferecidos nesses cursos.

No que tange ao quarto indicador – “impacto da extensão sobre a comunidade escolar e extra-escolar” – pelas evidências levantadas, foi possível, à equipe do seminário, verificar que os cursos extensionistas realmente trouxeram uma transformação para o contexto acadêmico, não apenas interno das FIPH, mas também, de certo modo, para a comunidade itaperunense e seu entorno. Evidências essas que se consolidam na grande procura dos cursos de Inglês (pioneiro), bem como Espanhol, Português. Igualmente, por cursos que foram criados como, Educação Especial, Libras e, também, pela solicitação de outros cursos em função da realidade, sobremaneira, acadêmico-profissional.

Ainda, a análise dos impactos conduziu o grupo a refletir sobre os “efeitos” do programa de extensão que, como explicita Mendes (2004), se referem a outros impactos, esperados ou não, que afetam o meio social no qual se realizou. Nessa perspectiva, podemos constatar os efeitos de nosso programa na continuidade dos cursos extensionistas, bem como na demanda por outras modalidades, como o de Educação Especial e o de Libras. Constatações essas que permitiram ao grupo, reunido neste quarto seminário, assegurar que houve uma implementação do programa que tem logrado aprendizagem institucional e que nos estimula a criar condições para a continuidade da experiência.

6.3 Análise e interpretação dos dados

No estudo de caso, como sublinha André (2005, p. 36), “as formas de análise dos dados e da elaboração do relatório final não estão absolutamente prontos em roteiros para serem seguidos, havendo necessidade de que o pesquisador se baseie em seus próprios talentos, criatividade e suas habilidades pessoais”. Tal premissa enseja-nos, através da análise dos dados, a desvelar os bastidores de nossa investigação e a colocar em cena a trama que enredou nossa história.

O itinerário percorrido na implantação da extensão universitária nas FIPH iniciou-se com a pesquisa bibliográfica – para conhecer e apreender as condições ontológicas e epistemológicas da extensão – e neste percurso, embasados nos referenciais teóricos, pesquisando e agindo empiricamente de modo participativo, solidário, num movimento reflexivo-na-ação – constatar como a teoria sustenta a prática; vieram as descobertas que nos conduziram à transformação – grande expectativa do estudo. Trajetória essa que ora nos conduz ao relatório que narra a análise dos dados coletados durante o desenrolar da institucionalização de práticas extensionistas nas FIPH e que nos permitiu avaliar criticamente a implementação e o desenvolvimento de uma proposta extensionista voltada para o ensino de línguas estrangeiras.

6.3.1 Do questionário e do depoimento pessoal (*self-report*) com as primeiras turmas

Nossa prática foi fundamentada a partir de uma ação conjunta, ou seja, construída com a participação dos demais membros do seminário central, que constituiu um laboratório de idéias compartilhadas. As sessões do seminário para realização desta tarefa (num total de aproximadamente seis) realizaram-se entre fevereiro e março de 2006. Não tivemos acesso a uma fórmula pronta, definitiva. Dessa forma, ao emergirem dúvidas, procurávamos buscar as

melhores alternativas para categorizar os dados, fazendo-se mudanças necessárias, buscando os cuidados que nos conduziriam a uma maior aproximação da realidade.

Iniciamos o empreendimento de nossa tarefa analítica, especialmente, refletindo sobre o que ressalta Bardin (1977, p. 119): “o processo classificatório possui uma importância considerável em toda e qualquer actividade científica. [...] A categorização tem como primeiro objectivo [...] fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos.” Nesse sentido, procuramos relevar e adotar, em nosso processo de categorização, as qualidades que um conjunto de categorias deve possuir, segundo a referida teórica (BARDIN, 1977, p. 119-121), tais como:

- a) exclusão mútua – esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais de uma divisão. Posto isso, as categorias não devem possuir elementos suscetíveis de ser classificados em duas ou mais categorias;
- b) homogeneidade – este princípio está interligado ao anterior, pois um único princípio de classificação deve governar a sua organização, isto é, num mesmo conjunto categorial, só se pode funcionar com um registro e com uma dimensão da análise.
- c) pertinência – uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e quando pertence ao quadro teórico definido.
- d) objetividade e fidelidade – a escolha e a definição das categorias devem ser bem estabelecidas, evitando-se as distorções da subjetividade dos codificadores. O organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve precisar os índices (indicadores) que determinam a entrada de um elemento numa categoria.
- e) produtividade – um conjunto de categorias é produtivo se fornece resultados férteis: em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exatos.

Assim sendo, partindo dos recortes dos dados coletados através do primeiro questionário e dos depoimentos pessoais (*self-report*), foram revistos e analisados os agrupamentos que originaram as categorias preliminares quanto à sua relevância e acuidade.

Alguns enunciados que não se adequavam eram discriminados para serem, na etapa seguinte, discutidos e reanalisados. Portanto, no decurso dos encontros, as categorias e as subcategorias iam sendo submetidas à análise do grupo, que as avaliava e reavaliava, revendo dados de enunciados ainda não definidos, não classificados, para se chegar a um consenso sobre eles segundo suas nuances, garantindo-lhes uma representação segura dentro da grade. Dúvidas surgiam e eram discutidas até serem dirimidas para que o enunciado em pauta fosse incluído com o mínimo de hesitação e ambigüidade na devida categoria e/ou subcategoria. Para isso, retomamos todas as etapas recorrendo, sempre que necessário, aos dados brutos, reexaminando-os para constatar se, de fato, correspondiam ou não às dimensões nas quais estavam sendo inseridos. Preocupou-nos, sobretudo, a análise de conteúdo, procurando compreender, como propõe Bardin (op. cit.), o sentido tal como é dado pelos respondentes, buscando sempre interpretá-lo no contexto global em que o enunciado estava inserido. Nossa meta, além disso, foi também quantificar os dados, visando à possibilidade de constatar e interpretar com maior segurança e precisão a classificação do material.

Em cada encontro, conferíamos enunciado por enunciado. A cada resposta dissonante, o grupo (re)pensava numa categoria ou subcategoria para melhor inserir o enunciado, seguindo assim os passos da orientação de Bardin, quando ressalta que é fundamental reorganizar os primeiros agrupamentos de enunciados em conjuntos cada vez mais homogêneos: isso significa “redução”. Nesse sentido, é relevante ressaltar que tivemos, realmente, a oportunidade de vivenciar a teoria corroborando a prática, uma vez que, em nosso processo de reexaminar o conjunto inicial de categorias, mudanças ocorreram: observamos que os dados anteriormente inseridos na categoria que originou a “dimensão

crítica” e suas correspondentes subcategorias (Visão de mundo e Cidadania) melhor se encaixavam na “dimensão prática” e, ainda, no transcorrer das modificações que iam ocorrendo em nossa análise, os dados que se manifestaram na categoria Cidadania mesclaram-se em outras subcategorias.

Caminhando nessa trajetória, orientando-nos (como foi salientado) nos domínios cognitivo e afetivo de Bloom, tomando cuidados para verdadeiramente nos aproximarmos da realidade do nosso estudo, chegamos à grade final que nos conduziu ao quadro de dimensões composto pelas categorias e correspondentes subcategorias que nos pareceram ser adequadas (**Quadro 1 – Opiniões e sentimentos dos alunos em relação ao curso de idiomas da extensão universitária nas FIPH**, apêndice G) e que gerou a **Tabela 1** (apêndice H), configurando a frequência absoluta e percentual desses dados, visando conferir confiabilidade aos resultados. Por conseguinte, tendo esses domínios como pressupostos, os dados que emergiram foram categorizados em três dimensões, conforme passamos a analisar. Antes, porém, salientamos que para percorrer os passos de uma análise de conteúdo, é preciso estar ciente de que a categorização por si só não esgota a análise. É fundamental ir além, ultrapassar a simples descrição; para isso, tivemos que recorrer aos fundamentos teóricos, na perspectiva de fazer ligações, analogia, que permitissem apontar os achados do estudo.

Os dados inseridos na **dimensão cognitiva** (FA²⁵ 44; FP²⁶ 100%) envolveram a resolução de atividades intelectuais, implicando reorganização ou combinação de idéias, métodos ou procedimentos previamente aprendidos. Enquanto categoria, essa dimensão abrangeu as seguintes subcategorias que dela emergiram: (1) conhecimento (FA 8; FP 18,18%), referindo-se a questões que envolvem observar, recordar ou reconhecer informações, idéias, meios e critérios de aprendizagem, domínio do assunto; (2) compreensão (FA 5; FP 11,36%), abrangendo as questões de interpretação/compreensão, tradução do

²⁵ FA = Frequência Absoluta, refere-se ao número total de respostas.

²⁶ FP = Frequência Percentual, refere-se ao percentual do total de respostas.

conhecimento para um novo contexto, comparação, análise e aplicação dos conhecimentos adquiridos; (3) avaliação (FA 31; FP 70, 45%), implicando julgamentos em termos de indicação interna (julgar, argumentar, validar, decidir) e de critérios externos (julgar, argumentar, comparar, padronizar, apreciar), verificação de valores, sobretudo, fazer escolhas embasadas em argumentação.

Considerando-se a **dimensão prática** (FA 41; FP 93,18%), foi também adaptada dos objetivos educacionais de Bloom, especificamente do domínio cognitivo – nível da “aplicação” – no qual os indivíduos usam informação, métodos, conceitos, teorias (em novas situações), bem como utilizam conhecimento adquirido para resolver situações-problema. As seguintes subcategorias se manifestaram: (1) cotidiano (FA 7; FP 15,90%), referindo-se à aplicação do conhecimento adquirido em situações específicas e concretas da vida diária; (2) profissional (FA 14; FP 31,81%), referindo-se à utilização do conhecimento adquirido no meio profissional; (3) acadêmica (FA 13; FP 29,54%), envolvendo aplicação do conhecimento não apenas no meio escolar, mas também extra-escolar, ou seja, estudos de uma forma geral. Esta dimensão revelou-se, ainda, através de dados que demonstraram uma visão crítica dos depoentes, comprometida com a importância da emancipação, do diálogo com a realidade, da gestação de uma cidadania que maneje o conhecimento com qualidade, advindo daí mais uma subcategoria: (4) visão de mundo (FA 7; FP 15,90%), referindo-se ao diálogo entre o conhecimento adquirido e o contexto social imediato e mediato, bem como à contribuição dos cursos extensionistas para a inserção no meio social.

Já a **dimensão afetiva** (FA 29; FP 65,90%), que seguiu a proposta do domínio afetivo de Bloom, revelou através dos dados coletados, os sentimentos, a emoção e até mesmo o grau de aceitação dos sujeitos-atores; expressando seus interesses, atitudes e valores. Como propõe Turra (1986, p. 76) “é interessante [...] registrar que o julgamento, a eficácia das atividades educativas está mais vinculado às atitudes e aos valores que persistem ao longo da vida”.

Categoria esta que abrigou subcategorias, como: (1) desejo (FA 12; FP 27,27%), referindo-se às expectativas do aluno em relação ao curso; (2) satisfação (FA 8; FP 18,18%), relacionando-se à participação/motivação, isto é, à valorização do curso, do professor, sobremaneira, envolvendo o “gostar” e o “prazer”; (3) outros sentimentos (FA 9; FP 20,45%), revelando o interesse pessoal, a ansiedade, a confiança e a gratidão dos protagonistas.

É pertinente, após esta apresentação das categorias/subcategorias que se fizeram revelar nesta análise, chamar atenção para a quantificação dos dados que, como elucidamos acima, visaram à fidedignidade dos resultados. Considerando-se o domínio cognitivo, Rodrigues (1994) afirma que, de acordo com a Taxonomia de Bloom, este é o mais freqüente. De fato, tal aspecto pôde ser corroborado na quantificação revelada em nosso universo pesquisado, isto é, os 44 respondentes demonstraram uma preocupação com a construção do conhecimento, com a compreensão, a interpretação e a avaliação dos resultados da aprendizagem, sobretudo, vinculados à aplicação desse conhecimento (através da dimensão prática); o que pode ser melhor visualizado na Tabela 1 (já especificada acima). O domínio afetivo também se revelou, com menor freqüência; porém não deixou de apontar a importância que essa dimensão assume para a eficácia das atividades educativas.

A inserção da extensão universitária nas FIPH delineia-se como uma nova perspectiva de construir um fazer diferenciado nesta instituição de ensino superior, referindo-se tanto ao encaminhamento de um ensino para o desenvolvimento da consciência crítica, quanto à importância de assumir seu compromisso social. Nesse contexto, como pesquisadores “no meio da cena investigada, participando dela e tomando parte na trama da peça” (LÜDKE e ANDRÉ, 2001, p. 7), há quase três anos, nos debruçamos, agora, sobre os dados coletados (já dimensionados nas categorias e subcategorias acima registradas) no transcorrer dessa experiência, para interpretá-los e analisá-los, contemplando a ótica de Bardin (1977) – como

ponto de partida para revelar e desvendar a complexidade que permeia o cotidiano da implantação da ação extensionista na referida instituição.

Dando início à análise dos dados coletados com as primeiras turmas (três turmas de Inglês Instrumental e uma de Francês Instrumental), ou seja, do questionário e dos depoimentos pessoais, sublinhamos que, na verdade, a intenção de todos os instrumentos utilizados nos diferentes momentos da investigação é a de estar avaliando a prática que vem sendo implantada. O ambiente dos cursos de extensão favorece a aprendizagem? Favorece à aquisição do conhecimento? A prática extensionista das FIPH legitima sua função social na comunidade? De fato, como propõe Mendes (2004), a avaliação objetiva detectar dificuldades e obstáculos, bem como reproduzir recomendações que possibilitem corrigir rumos do programa e disseminar aprendizagem. E essa estudiosa sugere, ainda, que é preciso pensar: qual o benefício que a atividade traz para a comunidade?

As categorias e subcategorias que emergiram dos dados, de acordo com sua prevalência, encaminharam a análise interpretativo-compreensiva na perspectiva de percebê-los sob aspectos como “ambiente de aprendizagem”, “formas de aprender”, “expectativas” e, até mesmo, dados referentes à “personalidade do professor”. Dessa forma, os relatos (doravante exemplificados) que foram selecionados para corroborar as dimensões e subcategorias nas quais foram inseridos, reúnem aspectos significativos presentes na fala da maioria dos pesquisados.

Considerando-se o “ambiente de aprendizagem”, os dados inseridos nesse bloco, de acordo com nossa compreensão, quase sempre estão ligados à **dimensão cognitiva**, quando o aluno avalia o ambiente de aprendizagem, mas também à **dimensão afetiva**, ora vinculando-se à satisfação, ora a outros sentimentos, tais como gratidão e satisfação. Referindo-se a esta última, os relatos abaixo expressam a satisfação dos depoentes:

Foi uma experiência interessante, o ambiente é interessante. (R 1)²⁷

[...] me sinto à vontade, tranqüila e aberta a aprender. (R 3)

Estou muito satisfeito [...] a proposta do curso é super interessante. (R 11)

Muito satisfeita com o ensino, o ambiente, a proposta e o material moderno.
[referindo-se ao curso de Francês] (R 40)

Considerando-se o Respondente 22, este descreve o ambiente de aprendizagem também na perspectiva afetiva, no que se refere à subcategoria outros sentimentos, expressando gratidão: “Hoje, graças ao ambiente de aprendizagem criado durante o curso, [...] ambiente esse onde se tem direito de errar, de compartilhar medos e dificuldades, de aprender verdadeiramente [...]”

Já os relatos a seguir, ligados à dimensão cognitiva, expressam o olhar avaliativo em relação ao ambiente de aprendizagem:

Os textos são interessantes e a maneira como se estuda é prazerosa e nos ajuda o tempo todo a superar nossas dificuldades com a língua. [...] que não tem lista de verbos, nem emprego de preposição, mas que nos faz LER, independente de toda aquela gramática e a “decoreba” dos cursos tradicionais de que já participei. (R 17)

[...] o ambiente, a metodologia, os professores e o material usado têm me permitido aprender o inglês de forma agradável e dentro de minhas possibilidades e limitações. (R 22)

Com a divisão dos grupos (da área biomédica e não) o curso passou a ser ainda mais dinâmico. [...] As gramáticas foram bem lembradas ao serem abordadas de forma diferente, logo aparecendo em “textos” (científicos) como exemplo. Achei proveitoso e acredito conseguir ler melhor inglês hoje que quando entrei. (R 31)

Depoimentos e argumentos como esses trazem julgamentos que indicam a questão da relevância do ambiente favorável à aprendizagem, estabelecem comparações e fazem apreciações, apontando perspectivas nas quais a aprendizagem é avaliada. Nesse sentido, Targino de Araújo e outros (2003, p. 45), ponderam a importância de garantir a autonomia intelectual dos alunos, respeitando a natureza de seus processos cognitivos; um ensino que contribua para a formação de seres pensantes, criativos, curiosos, exigentes em seus

²⁷ Para resguardar a identidade dos depoentes foi atribuído um código numérico para cada respondente (R).

questionamentos, inquietos, preparados para enfrentar a incerteza, construindo e reconstruindo conhecimento, tornando-se competentes para atuar neste mundo em contínuas transformações. Como no dizer de Santos (2003, p. 228), para se sentirem competentes para dialogar com o saber hegemônico.

No encaminhamento dessa reflexão, o desejo maior do nosso contexto extensionista, relacionado ao ambiente de aprendizagem, pensando como Falcão e Andrade (2003, p. 83), é olhar o indivíduo como “um ser absoluto. Ator principal do processo educativo, sendo ele aluno ou professor, agente externo ou membro da comunidade, o indivíduo nunca poderia ser considerado um meio, pois ele é um fim em si mesmo”.

No que diz respeito às “formas de aprender”, os dados demonstraram que estão vinculados à dimensão cognitiva, num preenchimento de suas três subcategorias correspondentes (ou seja, conhecimento, compreensão e avaliação). Seguem amostras de alguns trechos das respostas ao questionário e/ou depoimentos pessoais. Depoimentos esses nos quais é possível observar as características do domínio cognitivo de Bloom, constituindo a subcategoria Conhecimento, envolvendo observar, recordar, reconhecer informações e critérios de aprendizagem.

O idioma é usado o tempo todo, o que ajuda a fixar a matéria. (R 1)

Compartilhar conhecimentos enriquecendo ainda mais a sua prática cotidiana. (R 3)

[...] técnicas bem explicadas que facilitavam a compreensão da mensagem. (R 4)

Conheci técnicas de leitura que me ajudaram a interpretar textos da língua inglesa de uma maneira mais prática. (R 11)

[...] maior domínio da língua [...] Achei que poderia melhorar minha leitura (e o meu inglês de um modo geral). (R 24)

Escrever, ou seja, estruturar textos em inglês. Encontro dificuldades... (R 25).

Os relatos que tratam das “formas de aprender”, vinculadas à aplicação dos conhecimentos adquiridos, comparando-os, analisando-os para aplicar em um outro contexto,

construindo novos saberes, manifestaram-se através da subcategoria Compreensão, como é possível corroborar abaixo:

A proposta do curso em relação às técnicas de leitura é muito boa, podendo ser aplicadas até em textos de Português. (R 1)

Ao construir meu texto (tradução) dou-lhe mais beleza e “conteúdo” quando insiro, não só o meu conhecimento da língua, mas também a minha “carga cultural”. (R 5)

[...] para conseguir interpretar o que está sendo lido e “amarrar” toda a gramática que já estudei desenvolvendo a fala, um diálogo. (R 7)

Aprendi a ler textos científicos e entender com maior clareza a língua inglesa. (R 26)

Além de me fazer compreender textos, ainda que eu não saiba o significado (tradução) exata de algumas palavras, o curso me ensinou a contextualizar. (R 33)

Rodrigues (1994) ressalta que dentre os três domínios dos objetivos educacionais, na proposta de Bloom, o cognitivo é o mais freqüentemente usado. Fato esse que se confirmou na quantificação revelada em nosso universo pesquisado, no que se refere à subcategoria Avaliação (isto é, FA 31; FP 70, 45%), sobremaneira, tratando-se das “formas de aprender”. Nesse sentido, dizem-nos os atores ao julgarem nossa prática extensionista, quer em nível interno – argumentando (decidindo, validando), quer pautados por critérios externos (comparando, apreciando):

[...] expansão do curso visando atender às demandas objetivas em prazo curto de tempo é bastante oportuna. (R 3)

Participar do curso de extensão universitária [...] foi importantíssimo pois abriu os meus olhos para uma outra face da leitura em língua inglesa. (R 5)

Esse curso fez com que as visões limitadas expandissem para uma visão crítica. (R 7)

Este último depoimento, nos leva a ressaltar, no contexto da dimensão cognitiva, a importância da atitude crítica diante da realidade. E, como sublinha Demo (2001, p. 93), uma atitude “preocupada com desvendar os fenômenos para além da superfície; é mister haver

construção – elaboração própria, individual e/ou coletiva, proposta dotada de autonomia.”

Ainda, outros relatos referentes à subcategoria em discussão, se fazem relevantes:

Esse processo oferece uma maior facilidade aos alunos universitários e até mesmo a pessoas que já exerçam uma profissão e precisam do inglês. (R 12)

[...] pode se adequar à falta de tempo que os médicos e os estudantes de medicina têm no dia-a-dia, além disso, ele focalizou o que mais me interessa, que é a leitura. (R 16)

O curso do Centro de Pesquisa e Extensão foi, sem dúvida, um curso estratégico, fundamentado e inteiramente bem elaborado, diante das dificuldades que as pessoas têm no aprendizado do inglês. (R 18)

[...] estando agora em sua etapa final, podemos concluir que as orientações recebidas nos favoreceram no domínio dessa prática [de leitura] e o nosso rendimento no dia-a-dia tem sido surpreendente. (R 24)

O curso de extensão atende completamente meus objetivos [...] Mostrou-me que é possível ler vários textos sem dominar completamente o inglês. (R 27)

Na minha ótica, o objetivo do curso era ser técnico e nos orientasse na tradução de textos principalmente em relação à nossa profissão (médica); uma tradução textual, não ao pé da letra e sim um entendimento do texto de um modo geral. (R 36)

Para mim está sendo de grande valia [...], pois é um curso de curto tempo e tem utilizado um método que facilita bastante as leituras, com isso a interpretação torna-se bem mais fácil. (R 37)

Minha participação foi de grande importância [...] adquirir novos e importantes conhecimentos [...] fará de mim um profissional mais capacitado, versátil e seguro e, portanto, com maiores chances no mercado de trabalho. (R 38)

Relatos como esses são importantes no que diz respeito à adequação do curso à realidade acadêmica e profissional dos protagonistas, como foi ressaltado em algumas falas, com relação à medicina, por exemplo. Esses dados nos permitem inferir que o curso se ajusta às demandas profissionais e acadêmicas, ao ritmo acelerado do momento epistemológico que adentramos, tanto no que se refere ao conhecimento quanto às exigências do mundo do trabalho. As reflexões desses alunos em relação às estratégias de ensino de língua utilizadas no curso vão ao encontro do que conclamam Branco e Guimarães (2003, p. 31) “ser

imprescindível, na *práxis* da extensão, [...] experimentar novas estratégias de ensino-aprendizagem, diferentes daquelas do ensino bancário, informativo, acrítico”.

E, ainda, essas falas dos depoentes, apontando a possibilidade de aplicação imediata do conhecimento adquirido no curso às suas práticas cotidianas (quer seja academicamente, quer seja profissionalmente), podem ser indicadores de que concretizamos, em nossa prática, o que propõe Thiollent (2005b), ou seja, a geração de conhecimentos auto-aplicáveis nas práticas dos interessados.

Em relação à **dimensão prática**, os dados nos remetem aos sujeitos da pesquisa em termos de resultados, corroborando a utilização do conhecimento adquirido para resolver situações do seu dia-a-dia, como apontam os seguintes fragmentos que se manifestaram através da subcategoria Cotidiano:

[...] aprender para comunicar-me. (R 5)

O curso foi um guia para mim [...] pois em todo lugar, na Internet, no cinema, nas lojas encontramos a presença dessa língua. (R 23)

Uma das mudanças mais significativas foi a de prestar mais atenção em filmes, músicas e pequenos textos em inglês. (R 27)

[...] nos mostrou um caminho fácil de seguir, com dicas essenciais tanto para o inglês técnico quanto para nosso cotidiano. (R 30)

O meu objetivo é poder comunicar pelo menos com os meus filhos e netos. (R 37)

Para comunicação em Francês com outras pessoas. (R 40)

Podemos considerar que declarações como essas convergem com a nova concepção de política extensionista nas universidades brasileiras atualmente, por exemplo, no que se refere à produção de saberes, tornando-os acessíveis a diferentes setores da população para que usufruam dos resultados produzidos pela atividade acadêmica, o que não significa ter que, necessariamente, frequentar seus cursos regulares (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2001), colocando-se, assim, não apenas como uma atividade acadêmica,

mas como uma concepção de universidade cidadã, aberta, ao divulgar o conhecimento produzido dentro dela.

Os respondentes revelaram a importância da aquisição de saberes adquiridos para aplicação em estudos, de um modo geral, não apenas no meio escolar, mas também extra-escolar; conseqüentemente, também destinado à operacionalização desse conhecimento para a vida profissional desses indivíduos; fazendo, assim, emergir as subcategorias Acadêmico e Profissional. De acordo com o referido Plano Nacional de Extensão Universitária, além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão favorece a visão integrada do social.

Como Santos (2003, p. 199-200), chama atenção, foi posta em questão a dicotomia entre a teoria e a prática (havendo prioridade absoluta da primeira) no pós-guerra e nos anos sessenta, quando esta ideologia universitária “viu-se frontalmente confrontada com a reivindicação do envolvimento da universidade e do conhecimento por ela produzido na resolução de problemas econômicos e sociais prementes”.

E Demo (1996, p. 28) ainda ressalta que para que nossa práxis extensionista seja pertinente nesse sentido:

A teoria precisa da prática para ser real. A prática precisa da teoria, para continuar inovadora. A diversidade de estruturas e movimentos é percebida logo na divergência natural da passagem: toda teoria é remodelada pela prática, quando não rejeitada; toda prática é revista, por vezes, refeita na teoria. Nenhuma prática esgota a teoria, nenhuma teoria dá conta de todas as práticas.

Vejamos alguns comentários que emergiram, no que diz respeito à subcategoria Acadêmico:

Foi uma experiência interessante por também ter adquirido técnicas de leitura, que acabo utilizando na faculdade [jornalismo]. Outro fator importante foi a segurança que adquiri. A gente deixa o medo de lado e segue em frente, falando e escrevendo em Inglês e alcançando coisas que pareciam distantes. (R1)

[...] para ler textos, apresentar trabalhos, fazer cursos. (R 14)

Através do curso de Inglês Instrumental consegui traduzir textos médicos com maior facilidade [...] traduzir em pouco tempo, enriquecer meu vocabulário. (R 21)

[...] para poder ler artigos e trabalhos publicados em Inglês. (R 27)

Evidenciamos, nesta categoria (Acadêmico), a grande necessidade do elenco em se instrumentalizar com eficiência para prestar provas em concursos, de um modo geral.

[...] para leitura de textos técnicos e para prestar prova de seleção de mestrado. (R 2)

[...] para prova de mestrado em primeiro plano. (R 4)

[...] para prestar exame de doutorado. (R 6)

[...] oferece o que mais me interessa – o inglês médico – é requisito em concursos de residência médica, será útil em toda minha vida profissional. (R 13)

era imprescindível que fizesse, pois só poderia qualificar minha dissertação estando proficiente na língua inglesa. (R 17)

Os cursos de mestrado e doutorado exigem a língua francesa. (R 39)

Quanto às falas que nos conduzem à subcategoria Profissional, ressaltamos:

[...] necessidade de saber outra língua, pois para se desenvolver profissionalmente, independente da área é preciso saber mais de uma língua. (R 7)

[...] ler melhor literatura médica, já que os novos livros e artigos são em inglês. (R 8)

[...] principalmente para aumentar meu conhecimento na área médica, poder ler *sites* americanos. (R 9)

Aprender para poder ler textos relacionados à minha carreira. (R 12)

[...] crescer na minha profissão. (R 15)

A área em que atuo exige inglês. (R 17)

No colégio onde trabalho a carência é muito grande de profissionais nesta língua. (R 20)

Revelou-se, ainda, nessa dimensão (Prática) uma visão crítica que gerou a subcategoria Visão de Mundo, da qual emerge, por parte dos pesquisados, um comprometimento com a aquisição de fundamentação teórica, atualização, complementação,

ou seja, de uma formação que prepare os indivíduos para dialogar com a realidade num mundo dominado pela informação. Thiollent (2000a, p. 19) enfatiza que

nesta virada de século, a sociedade se transforma: educação, informação e conhecimento parecem adquirir uma importância nunca vista antes em épocas anteriores. Dessa forma, o número de alunos do ensino superior tende a crescer, mas a demanda está insuficientemente atendida. A qualidade do ensino e da pesquisa precisa melhorar.

Nesse contexto, portanto, para atender a essas “expectativas”, respaldando-nos ainda no referido teórico, urge a necessidade de uma extensão bem conduzida, ativa, participativa, capaz de contribuir para estudos, experimentações ou ações coletivas sobre questões de maior relevância. (THIOLLENT, op. cit.). Alguns enunciados tomados dos depoentes apontam esse olhar crítico:

[...] propõe leitura de mundo [...] respeita a bagagem cultural, amplia horizontes. (R 3)

Este curso começa a abrir portas para uma nova realidade. (R 8)

Hoje, é necessário dominar outra língua que não seja a nativa. (R 23)

É importante saber uma segunda língua para aperfeiçoamento. (R 28)

Estar no curso de Inglês Instrumental me proporcionou a visualização de novos horizontes. (R 29)

Ademais, a extensão universitária, como no dizer de Falcão e Andrade (2003, p. 102), “representa uma oportunidade para os estudantes se confrontarem com a complexidade dos desafios concretos e de seus contextos, ao mesmo tempo em que estes estudantes estão cursando diferentes disciplinas”.

Tratando-se da **dimensão afetiva**, as subcategorias que emergiram demonstraram, em grande parte, aspectos relacionados às expectativas dos alunos; contêm o desejo por trás, expressando expectativas também no sentido prático (como foi salientado acima). Foi possível, ainda, inferir no conteúdo desses relatos/depoimentos um aspecto relacionado à “personalidade do professor”, envolvendo afetividade e competência. Na verdade, desvendar dados nessa dimensão torna-se relevante no contexto educacional, visando-se a um melhor

desempenho, sobretudo, diante da sociedade atual, que se apresenta contraditória no campo social, atrasada nas relações humanas e avançada na tecnologia. Não seria nossa função neste contexto a de promover o crescimento pessoal e nas relações humanas? Urge perceber a importância do emocional como característica fundamental do ser humano e realçar a sensibilidade – como sentimento, afetividade ou intuição emocional –, pois é por meio dela que o ser humano distingue e aprende valores.

Na subcategoria Desejo transparecem as expectativas dos alunos em relação ao curso, envolvendo questões de interesse pessoal, como também do “gostar”:

Quero aprender inglês... uma língua que eu gosto muito. (R 5)

[...] por gostar de idiomas, futuramente gostaria de ensinar esta língua e tentar um intercâmbio. (R 11)

Que seus multiplicadores abracem este exemplo [...] o sucesso é nosso também. (R 17)

Tenho mais vontade de aprender inglês hoje para continuar o progresso que consegui com este curso. (R 21)

Gosto da cultura francesa, pretendo fazer uma viagem à Europa. (R 42)

É, ainda, pertinente chamar atenção para o fato de que a sensibilidade humana não deve ser interpretada somente no âmbito da afetividade, mas também como um processo cognitivo, como corroboram algumas falas dos nossos protagonistas:

Quero escrever e falar fluentemente em inglês. (R 3)

[...] entender pelo menos o básico do inglês. (R 19)

[...] ter mais facilidade na leitura de textos. (R 20)

Quero desenvolver leitura crítica, dar continuidade aos estudos, desenvolver pesquisas para serem publicadas nesta língua. [...] oportunidade de estudar, aproveitar o tempo em que estou trabalhando fora da minha cidade. (R 25)

Que o curso de extensão nunca possa parar, mas que seja exemplo de continuidade e atualização. (R 43)

[...] para enriquecimento lingüístico-cultural. (R 44)

Depoimentos como esses reafirmam a importância da extensão universitária, no que se refere ao seu aspecto de gerar e disseminar o conhecimento a curto e médio prazo,

disponibilizando-o também àqueles que não estão regularmente matriculados na instituição de ensino superior. De fato, a extensão é a forma mais imediata (a curto e médio prazo) de difundir o conhecimento para a comunidade, não se restringindo somente a alunos da universidade, mas envolvendo também qualquer pessoa interessada. Nesse sentido, Demo (2002) chama atenção para o fato de que não tem sentido a universidade se encastelar no conhecimento e ficar hermeticamente fechada, não disponibilizando o conhecimento. O que esse teórico quer dizer é que esse conteúdo tem que ser consumido de imediato, ou seja, no nosso entender, na medida em que a pesquisa vai sendo germinada e os relatórios parciais elaborados, deve ser disponibilizada para a comunidade, não sendo preciso esperar a publicação – um processo longo, na verdade. A extensão, então, torna-se esse veículo que pode suprir essa lacuna. Ou seja, como também propõe Mendes (2005), a extensão não como um apêndice, mas como resultado de uma relação acadêmica de interdependência com o ensino e a pesquisa.

Satisfação é uma outra subcategoria no domínio afetivo e que se manifestou em depoimentos como os que seguem:

Estou muito satisfeita com o curso como um todo. (R 4)

Estou plenamente satisfeito com o despertar desse interesse pela leitura através do método utilizado. (R 9)

[...] muito satisfeita ... que este curso tenha continuidade mesmo depois de formar a amostra. (R 25)

De fato, a essência do ser humano é a busca da realização – mola mestra dos processos de motivação e mobilização dos indivíduos. Como sublinha Grossi (1998, p. 69),

O ser humano é marcado por essa necessidade essencial de construir a sua compreensão da realidade e a sua forma de atuação nela, porque não nascemos, como os animais, com inscrições instintivas que nos preparam para enfrentar a inserção e a nossa ação no mundo.

Há, portanto, de se ressaltar que a motivação e a predisposição despertam o indivíduo, não apenas para o processo do conhecimento como também para a consecução de tarefas, que passam a ter um novo significado, deixando de ser consideradas meras atividades mecânicas.

Ainda, nessa subcategoria (Satisfação) emergiram dados referentes à valorização do curso/da instituição/dos professores – estes últimos no que concerne à sua personalidade, mesclando competência e afetividade – bem como, até mesmo, envolvendo o “gostar” e o “prazer”. Podemos observar isso nas seguintes declarações:

[...] proposta do curso, conhecimento da capacidade da professora. (R 2)

A professora torna a aprendizagem significativa e nos envolve. (R 3)

A forma como a matéria é passada pela professora motiva-nos bastante a acreditar que é possível aprender inglês. (R 4)

Adorei o método, muito diferente. (R 14)

[...] por reconhecimento da capacidade intelectual da professora. (R 17)

O professor em especial é o ponto máximo da minha admiração. (R 40)

[...] pelo excelente conceito que esta instituição possui em relação ao corpo docente e ao ensino ministrado. (R 42)

Quanto a esses relatos é mister ressaltar a importância de o professor também estar motivado, energizado para ministrar a disciplina, pois – através da própria vivência – influencia de forma positiva os alunos, de modo que desfaçam noções pré-concebidas e se (re)descubra a alegria do conhecimento, despertando a curiosidade sadia, o espírito de observação e de pesquisa. É preciso estimular essa busca para que surja, também, o espírito científico. Por exemplo, como propõe Turra (1986, p. 76),

Um mestre que promove o verdadeiro desejo de aprender para além dos limites da escola, valoriza um dos objetivos mais preciosos e permanentes para o homem: capacidade de atualizar-se. Uma das maiores exigências do mundo mutável em que vivemos é a formação de homem com espírito de inquirição, dispostos a estudar para se manterem atualizados.

Ademais, como ainda reflete Mendes (2003, p. 8),

os professores precisam dominar conteúdos e processos para estimular o conjunto das capacidades humanas, não só cognitivas e intelectuais, mas

também sociais, afetivas, expressivas e comunicativas, sendo capazes de entender como todos interagem no processo de apreensão do conhecimento.

No que se refere à subcategoria Outros Sentimentos, destacam-se sentimentos como os de gratidão, segurança e confiança, que passamos a enunciar abaixo:

Sou muito grato à professora. (R 13)

[...] agradecer a oportunidade deste curso. (R 22)

Outro fator importante foi a segurança que consegui, a gente deixa o medo de lado. (R 1)

Agora me sinto muito mais seguro ao interpretar um texto. (R 13)

[...] me deixa mais seguro para enfrentar concursos públicos. (R 11)

[...] medo da língua inglesa que trava meu aprendizado. Agora estou quebrando meu “medo” e progredindo neste curso. [...] Meu objetivo é ler, entender e falar inglês. (R 17)

Caminhei por toda minha vida escolar sem saber inglês. Finalmente o mestrado e, agora, como fazer se a UENF exige proficiência em LI? [...] Cheia de medo fiz minha matrícula para ser “alfabetizada” [...] leitura de textos técnicos. [...] Já nas duas primeiras semanas de aula o medo desapareceu. (R 22)

Nas minhas aulas, onde eu trabalho, passei a colocar em prática as técnicas aqui adquiridas e conhecimento aqui dividido, me dando uma sensação maior de segurança diante das situações inesperadas. (R 29)

Este último relato chamou-nos atenção, ainda, sobre um aspecto revelado – “conhecimento aqui dividido” – que vem plenamente ao encontro do propósito essencial da extensão universitária, isto é, sua responsabilidade social no que tange à promoção da troca de saberes. No dizer de Santos (2003, p. 225), “a ‘abertura ao outro’ é o sentido profundo da democratização da universidade, uma democratização que vai muito além da democratização do acesso à universidade e da permanência nesta.”

Em relação ao sentimento de confiança, destacamos os seguintes fragmentos:

Acreditei no projeto, espero que a Fundação prossiga aumentando as opções. (R 4)

[...] por acreditar na qualidade do curso. (R 6)

A Fundação me passa credibilidade. (R 39)

No remate desta parte da análise dos dados da implantação de práticas extensionistas nas FIPH, fica a revelação de que através dos relatos, os sujeitos foram ao encontro de seus sentimentos, compreensões e experiências individuais, permitindo revelar suas opiniões e sentimentos em relação ao fenômeno pesquisado. Todos cresceram, todos progrediram, permitindo-nos pressagiar o êxito no empreendimento do nosso extensionismo.

6.3.2 Do impacto dos cursos de extensão na opinião dos alunos de 2006

A extensão incorporada ao contexto educacional das FIPH, desde 2004, estabelecia agora, em 2006, a necessidade de uma análise para averiguar o “impacto” – os pontos positivos – das atividades extensionistas no entorno social.

Como sublinha Mendes (2005), a extensão pretende uma educação aberta, flexível, capaz de uma ação transformadora que viabiliza o ensino e a pesquisa; no entanto, só terá essa ação transformadora se for avaliada. Também Thiollent (2003, p. 31) evidencia

ser imprescindível, na práxis de extensão, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da mesma, com discussões e estudos sobre o processo que está sendo desenvolvido, garantindo a ampliação do conhecimento e a consolidação de atividades acadêmicas relevantes para a instituição e a sociedade.

No que diz respeito aos “impactos”, Mendes explicita que estes se referem a alterações, a mudanças efetivas na realidade sobre a qual o programa intervém e por ele são provocadas. Nesse sentido, essa estudiosa suscita questionamentos como: o programa afetou e em que medida e sentido a característica da realidade que queria transformar?

Assim posto, para avaliarmos o impacto de nosso programa após quase três anos do seu início, como já elucidamos no capítulo referente à metodologia, optamos por uma coleta de dados realizada através de questionário com os alunos dos diversos cursos de idiomas e entrevistas com os gestores (o Presidente da FSJ, a Diretora e o Vice-Diretor das FIPH) e os multiplicadores (10 ao todo, incluindo dois que saíram em dezembro de 2005, por terem graduado). Os núcleos significativos dos dados coletados encontram-se, respectivamente no

Quadro 2 – **Categorização de dados brutos do 2º questionário com alunos de 2006** (apêndice I) e nos **Recortes de enunciados das entrevistas com gestores e multiplicadores** (apêndice E). É pertinente esclarecer que, para a elaboração do conteúdo de tais instrumentos foram considerados os resultados da análise dos dados que emergiram dos instrumentos (questionário e *self-report*) aplicados na primeira fase da coleta (com as primeiras turmas) e que permitiram um diagnóstico da situação do início do programa (registrado na seção anterior, 6.3.1), justamente na perspectiva de compará-la com a realidade atual e estudar os impactos.

Ressaltamos que a aplicação desse segundo questionário (com as turmas de 2006), na verdade, estava vinculada também à avaliação do impacto sobre os primeiros participantes do curso de extensão, uma vez que, se houve esse impacto, possivelmente esses atores levaram/divulgaram a notícia.

Referindo-se à análise interpretativo-compreensiva dos dados do segundo questionário, as categorias não foram antevistas, ou seja, emergiram dos dados e coincidentemente, em certos aspectos, vão ao encontro dos domínios cognitivo e afetivo de Bloom. Na verdade, ratificamos, buscar subsídio nessas dimensões, fundamenta-se no fato de que é pertinente do ser humano uma relação permutante, rotativa entre as instâncias razão/afetividade. Como assevera Demo (2001, p. 31) precisamos, na verdade, dos dois, pois

Enquanto a razão nos torna reticentes, desconfiados, distantes, a emoção nos leva a entregas totais, inventa envolvências profundas, arrasta paixões. Se algumas vezes, a emoção atrapalha o raciocínio – quando precisa ser frio –, outras vezes o torna tanto mais vivo, colorido, vibrante.

O alvo da proposta do segundo questionário (do qual participaram 64 depoentes – turmas de 2006) e da entrevista com os gestores e multiplicadores, (como já evidenciamos no item 5.2 da metodologia) é avaliar se os cursos de extensão têm contribuído para transformar nossa realidade acadêmica. Afinal, de acordo com Botomé (1996, p. 203), “a melhor expressão do compromisso da Universidade com a sociedade é o conjunto de características

do conhecimento que produz e dos processos de acesso que desenvolve em relação a esse conhecimento”.

Nesse sentido, nossa perspectiva é a de desenvolver um trabalho extensionista que venha realmente enriquecer nosso contexto acadêmico, tornando-se mais uma força para constituir a identidade da instituição. Daí a importância de analisar o “impacto” de nosso projeto extensionista, de avaliar sua relevância acadêmica e social, bem como (re)pensar essa prática, particularmente, considerando-se as sugestões que possam emergir. E, a partir dessa avaliação, não apenas detectar possíveis dificuldades e obstáculos, mas também produzir recomendações, corrigir os rumos do programa e disseminar aprendizagem.

No que concerne à avaliação de impactos, isso implica comparação com uma situação anterior. Justamente, nesse encaminhamento, nosso intuito é buscar – através dos instrumentos utilizados nesta segunda dimensão de nossa coleta de dados – evidências que apontem se o programa extensionista das FIPH tem sido canal oxigenador que provoca efetivamente mudanças no seu entorno social. Em que medida nossos cursos de extensão produziram um impacto nas primeiras turmas, repercutindo nas atuais? Evidências essas que se manifestaram nas categorias que se fizeram emergir dos dados no questionário.

As unidades significativas dos dados brutos dos enunciados que se inserem na categoria Motivação pelo curso (FA²⁸ 57; FP²⁹ 89,06%) referem-se ao motivo pelo qual o aluno procura o curso de extensão. Pode-se, portanto, a partir dos dados manifestados nessa categoria, inferir que houve uma significativa procura pelos cursos em decorrência da divulgação que, com toda probabilidade, ocorreu através da notícia propalada pelos primeiros participantes de modo favorável e positivo; o que, inclusive, pode ser corroborado com os relatos dos depoentes no Quadro 1 (apêndice G). Alguns fragmentos das falas dos

²⁸ FA = frequência absoluta, refere-se ao número total de respostas.

²⁹ FP = frequência percentual, refere-se ao percentual total de respostas.

respondentes nos confirmam isso, como por exemplo, alunos que estão participando do programa através de informação de amigos, professores ou mesmo de familiares.

Uma amiga já matriculada no curso me estimulou...

[...] através de uma amiga que iniciou o curso.

[...] por outros colegas que fizeram o curso.

[...] através de divulgação em sala de aula e dos colegas de classe.

[...] através de minha cunhada.

[...] por minha irmã.

Ainda, depoimentos como: “[...] pela ótima qualidade de ensino e aprimoramento na área de Inglês.”; “[...] pela divulgação na Rádio Itaperuna.”, são indicadores de que a notícia foi divulgada de forma positiva.

Foi possível, também, observar que um grande número de participantes optou por essa modalidade de curso atraído pela divulgação da própria instituição, por exemplo:

[...] por informação da própria faculdade.

[...] através do coordenador de curso.

[...] Por anúncios no mural e comunicação em sala de aula.

Tais depoimentos são evidências de uma real preocupação das FIPH em realizar uma ação extensionista que não seja meramente burocrática, mas que se torne uma alavanca de sua práxis acadêmica. De fato, de acordo com os referenciais teóricos, é fundamental que a instituição integre a extensão como dimensão inerente à sua prática, “para superar os problemas relacionados aos equívocos de atuação [...], insuficiências ou omissões conceituais [...]”, como assevera Botomé (1996, p. 202).

É interessante, ainda, ressaltar a presença de alunos que vão viajar para países latinos (Argentina e Espanha) e que vêm no curso de extensão a possibilidade de aprender e/ou aprimorar o idioma Espanhol. Esses alunos são da escola pública e ganharam bolsa de estudo

nos referidos países, como confirma o próprio aluno: “[...] através de uma iniciativa do curso de intercâmbio no qual eu passei e que me foi concedida uma bolsa de estudos.”

Vemos, nestes casos, a confirmação do atendimento, através de nossos cursos, direto e imediato à comunidade externa, ou seja, também àqueles indivíduos que não freqüentam os cursos de graduação; atendendo, assim, ao que propõe o Plano Nacional de Extensão Universitária no que concerne a uma proposta extensionista que “não se coloca apenas como uma atividade acadêmica, mas como uma concepção de Universidade Cidadã”. (apud NOGUEIRA, 2005, p. 92).

Preferência (FA 64; FP 100%) é uma outra categoria que emergiu concernente à escolha do curso, tanto pelo gostar e pelo interesse pessoal, quanto pela própria modalidade do curso, bem como às expectativas dos sujeitos-atores. Categoria esta que especialmente recai nos domínios cognitivo e afetivo de Bloom, uma vez que se sobressaem, na escolha dos alunos pelo curso, opiniões relacionadas ao gostar, ao interesse e, até mesmo, às expectativas desses atores.

No contexto dessa categoria, é interessante observar que a partir dos núcleos de sentido, os dados revelados se encaixariam no Quadro 1, referente às opiniões e sentimentos dos participantes (que emergiu do primeiro questionário e dos depoimentos pessoais), por estarem relacionados às necessidades cotidianas, acadêmicas e profissionais dos respondentes, bem como seus desejos, permitindo-nos inferir as expectativas, que se manifestaram nas entrelinhas.

Assim posto, alguns fragmentos das falas exemplificam essas necessidades, expectativas, desejos, ora vinculados à dimensão cognitiva, ora à afetiva. Por exemplo, os seguintes relatos nos remetem ao domínio cognitivo, vinculados à questão da avaliação, uma vez que envolvem julgamento. Relatos esses indicadores de que a abordagem de ensino de

idiomas utilizada atende às necessidades demandadas por nossa comunidade acadêmica, contribuindo, portanto, para a pertinência de nossas atividades de extensão.

Os meus amigos que fizeram este curso me indicaram e relataram ser muito bom.

[...] pela qualidade do ensino e aprimoramento da área de Inglês.

[...] por causa da ótima metodologia que oferece.

Já os trechos enunciados abaixo demonstram o interesse dos atores em aplicar – na sua prática cotidiana, acadêmica e profissional – o conhecimento adquirido no curso.

[...] para fazer mestrado.

Preciso aprimorar o Inglês, uma vez que trabalho com ele.

[...] porque me ajudaria nas dúvidas na faculdade.

Pretendo fazer especialização na área de Espanhol.

[...] aprender mais um pouco sobre a Língua Estrangeira.

E, ainda, na categoria Preferência, o elenco revelou dados que manifestaram seus desejos, interesses pessoais e expectativas, encaminhados para a dimensão afetiva, como pode ser confirmado abaixo:

[...] porque adoro Inglês...

[...] interesse em adaptar à língua.

[...] por inclinações pessoais.

A meta, por conseguinte, em nossa trajetória extensionista é atender a essas demandas e expectativas, sobremaneira seguindo a trilha dos ideais de Freire (2001, p. 27), o que requer

ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer [...]. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

Quanto às duas outras categorias, Dificuldades (FA 47; FP 73,43%) e Sugestões para os próximos cursos (FA 46; FP 71,87%), as informações que emergiram também foram relevantes, uma vez que os dados revelados na primeira – indicando bloqueios, impedimentos

para a aprendizagem – possibilitam reorientar e melhor encaminhar esse processo; quanto à segunda, a perspectiva é, através das sugestões que emergiram, criar cursos que atendam às necessidades da comunidade/população. No que concerne a essas sugestões para outros cursos, estas abrangeram desde cursos de idiomas, com uma significativa procura: Francês, Italiano Alemão e, até mesmo, Latim Instrumental, além de sugestões para outras áreas variadas do conhecimento, como: Informática, Saúde Pública, Telejornalismo, Direito e Mecânica.

Considerando-se as Dificuldades, percebemos no elenco uma expectativa em relação a perder o medo e aprimorar/aperfeiçoar a questão do ler, escrever e falar; referindo-se à habilidade oral, aperfeiçoar a pronúncia parece ser o desejo da maioria. Outro obstáculo, também, referiu-se ao vocabulário e, conseqüentemente, à tradução, como corroboram os seguintes enunciados:

Hoje, preciso aumentar meu vocabulário e perder o medo de falar em inglês.

[...] na área de conversação, pois não conheço muitas pessoas que estão dispostas a falar [inglês] sem vergonha e medo de errar.

Em relação ao espanhol, por não ter tido contato algum anteriormente, surgem dificuldades na pronúncia.

A minha maior dificuldade é a oralidade, pois o Espanhol é bem parecido com o Português, mas sua pronúncia é bem mais detalhada.

[...] traduzir melhor os textos médicos.

Ainda tenho dificuldades na hora de escrever o texto em português.

Essas declarações tornam-se importantes indicadores da realidade em que atuamos, bem como aspectos que precisamos (re)dimensionar em nossa prática de sala de aula. Por outro lado, ainda, torna-se relevante assinalar que a abordagem instrumental é um caminho pertinente no contexto da extensão universitária, especialmente, por ser voltada para um público que não tem tempo para frequentar cursos convencionais e precisa aprender a língua de forma rápida. Desse modo, abre as portas para o atendimento tanto para indivíduos com

conhecimento do idioma, como para quem tem como base apenas o inglês aprendido no ensino médio.

Citando Nogueira (2005, p. 100), podemos dizer que, de certa forma, vemos nossa atividade extensionista sendo direcionada, preferencialmente, no sentido de atender às demandas da população de um modo geral; sobremaneira, considerando-se que seja possível, além de viabilizar um ensino em curto prazo de tempo, sem custos dispendiosos (como ocorre na maioria dos institutos particulares de idiomas), ampliar o acesso a um tipo de conhecimento praticamente inviável para grande parte da população. E, conseqüentemente, concorrendo para tornar-se um espaço que contribui para a “superação das formas de exclusão e marginalização que ainda existem no país”. (NOGUEIRA, op. cit., p. 113).

Os depoimentos abaixo demonstram que, de acordo com a bagagem que esses atores trazem, alguns já indicam a possibilidade do sucesso.

[...] dificuldade na escrita e conversação. Mas o curso me ajudou em muitos aspectos.

Por enquanto, não vejo dificuldades, acho até legal tudo o que estou aprendendo aqui. Estou gostando de tudo!

Minha expectativa era aprender a ler e minha expectativa foi suprida.

[...] nenhuma dificuldade, pois o curso trabalha de uma forma muito agradável e compreensível essa língua (Inglês) com muitas pitadas de gramática e está me ajudando muito.

[...] nenhuma, o curso atendeu as minhas expectativas.

A análise das respostas a esse questionário nos permite prognosticar a viabilidade e a credibilidade da ação extensionista nas FIPH, assim como sua ampliação em vários campos do conhecimento, como forma de aprofundamento e atualização. Nesse sentido, tomamos como pressuposto o que preconiza Gurgel (2003, p. 23):

Não se pode esquecer que a extensão universitária sela um compromisso em maiores ou menores proporções, da universidade com a sociedade civil, [...] e assim sendo, é importante que se lembre não só de levar seu meio, mas de trazer à instituição universitária para um diálogo mais profundo e permanente, os atores sociais que com ela interagem. (grifo do autor).

É relevante, ainda, trazer à consideração, ponderações como as de Edgar Morin (2001), em seu estudo sobre “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, no que diz respeito à relevância de um conhecimento pertinente, que nos prepare para nosso destino planetário, ou seja, um conhecimento que nos capacite a enfrentar as incertezas e a imprevisibilidade. Santos (2003, p. 223) corroborando, explicita que

estamos numa fase de transição paradigmática, da ciência moderna para uma ciência pós-moderna. Trata-se de uma fase longa e de resultados imprevisíveis. [...] A universidade que se quiser pautada pela ciência pós-moderna deverá transformar os seus processos de investigação, de ensino e de extensão [...]

Nessa mesma linha, uma outra reflexão levantada por Gurgel (op. cit., p. 27) é que “as grandes questões estão colocadas como desafios para todos que fazem a extensão universitária e querem concretamente um mundo de paz, justiça, onde caibam todos e todos tenham o direito de ser felizes.” Portanto, o caminho buscado nas FIPH, considerando que a extensão não é algo estático, pré-estabelecido, a perspectiva é promover a interlocução com os atores sociais, favorecendo uma ação extensionista que emana da inspiração de atender às necessidades de uma comunidade através de respostas a essas exigências acadêmicas, profissionais e, até mesmo, cotidianas.

6.3.3 Do impacto das atividades extensionistas sob o ponto de vista dos gestores e dos multiplicadores

Ainda, para análise do impacto do programa de extensão das FIPH, elegemos também como co-participantes do estudo, os gestores (Presidente, Diretora e Vice-Diretor) e dez multiplicadores – vinculados ao programa. O instrumento empregado para coleta das informações sobre o fenômeno investigado foi, como já elucidamos anteriormente, a entrevista semi-estruturada, na medida em que esse tipo de entrevista permite colher as informações baseadas em um discurso livre emitido pelo entrevistado, “seguindo

espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador [...]”. (TRIVINÓS, 1987, p. 146).

Em virtude do contato ético firmado com os participantes, serão mantidos em anonimato. A duração de cada uma das entrevistas situou-se em torno de trinta minutos, tendo sido realizadas nos meses de maio e junho de 2006. A transcrição dos depoimentos das fitas cassete foi feita extraindo-se os discursos como teriam acontecido, ou seja, não eliminando e nem alterando qualquer parte ou mesmo as palavras dos relatos (pois eles deveriam se revelar por inteiro em sua dimensão de totalidade). Após a descrição obtida dos discursos dos atores entrevistados, lendo e relendo descrições foram feitos recortes contendo as “unidades significativas” que comporiam nossa análise compreensivo-interpretativa, através da palavra desse elenco imerso no cotidiano da ação extensionista nas FIPH.

Assim sendo, através da palavra dos gestores e dos multiplicadores, iniciamos nosso caminhar rumo à análise do impacto, ou seja, dos pontos positivos, do fenômeno extensionista em nossa instituição, cujos referenciais emanam dos pilares teóricos eleitos para dar suporte ao estudo. À medida que os relatos foram sucedendo, as convergências nos discursos dos protagonistas sobre a prática de extensão nas FIPH se fizeram presentes em torno dos seguintes pontos críticos:

- i. o sentido atribuído à extensão;
- ii. os pontos positivos (impacto): para a instituição, para a comunidade interna e externa, para os multiplicadores.

Esses pontos, na verdade, indicam as unidades significativas para as quais nosso olhar vai estar voltado e que serão, então, especificados no decorrer da análise compreensivo-interpretativa que ora se faz acontecer. Não é nossa intenção analisar em separado, de maneira linear, os núcleos de significação que se revelaram dos discursos dos atores, mas sim de

analisar a totalidade do fenômeno interrogado. Entretanto, a título de visualização, eles se fazem presentes através dos Excertos, das entrevistas, no apêndice E.

Revisitando os referenciais teóricos, cumpre lembrar, como afirma Nogueira (2005, p.

11) que repensar a extensão enquanto uma atividade acadêmica significa

entendê-la como o instrumento que vai possibilitar a democratização do conhecimento produzido e ensinado na universidade e atender às demandas mais urgentes da população. Ao mesmo tempo, ela se constitui em uma forma privilegiada, por meio da qual a universidade avalia e submete à avaliação da Sociedade o conhecimento que produz, pelo confronto com situações concretas.

Nesse contexto, levantamos alguns questionamentos que consideramos relevantes para avaliar nossa ação extensionista: essa ação está promovendo uma relação pertinente entre a instituição e seu entorno social? O conhecimento gerado possibilita a operacionalização na prática? Os cursos estão atendendo às expectativas/perspectivas das pessoas envolvidas?

Escutemos, agora então, a palavra dos gestores, ao conceituarem a extensão universitária nas FIPH.

Presidente: Como presidente da Fundação São José, eu tenho o orgulho e a honra de ter em nossos cursos qualidade, e ampliando a quantidade de cursos oferecidos para a comunidade, pros alunos de um modo geral. Os cursos de extensão universitária das Faculdades Integradas Padre Humberto estão cumprindo as três finalidades da educação superior, que são: ensino, aproximadamente 40 anos, pesquisa – através de revistas científicas e extensão universitária, equiparando às grandes universidades brasileiras. [...] Os cursos [de extensão] aqui oferecidos pelas Faculdades Integradas Padre Humberto não são oferecidos por outra instituição da região, quer dizer, é prioridade da fundação prestar esse serviço. [...] cursos que têm nos dado a oportunidade de cumprir a função social das Faculdades Integradas Padre Humberto e da Fundação São José, junto à sociedade acadêmica e comunidades de toda região Noroeste-Fluminense.

Diretora: Os cursos de extensão universitária aqui nas FIPH têm se desenvolvido melhor do que nós esperávamos [...] bem frequentados e atendendo muito bem nossa expectativa ou indo além [...]. O crescimento da oferta desses cursos, porque começamos modestamente e, este ano, estamos implementando outros cursos e temos mais expectativas de outros cursos além desses que estamos oferecendo; por exemplo, este ano, além dos cursos de idiomas em outras modalidades que não oferecemos no ano passado, nós estamos oferecendo o curso de tradução em Inglês que é uma novidade que está sendo muito bem aceito pelo nosso alunado e pela comunidade externa. Também estamos oferecendo o curso de conversação em Inglês, estamos oferecendo mais de um horário, três horários do curso de Espanhol para atender às demandas dos nossos alunos, as possibilidades

deles freqüentarem os curso e temos também o prazer de dizer que estamos oferecendo Educação Especial, um curso muito bem freqüentado, muito esperado pela nossa comunidade porque aqui não há outro curso de Educação Especial, na nossa região, não só em Itaperuna, na região, então, a nossa clientela estava aguardando há muito tempo este curso. E, também, a grande novidade, o curso de Libras, a Língua Brasileira de Sinais, que está sendo pra nós um motivo de muito orgulho, uma satisfação imensa de vermos a aluna surda-muda ensinando a língua de sinais para nossos alunos, para nossa comunidade, um curso que também está com um número de alunos enorme e com pedido de formação de outras turmas.

Mister se faz ressaltar, neste depoimento, a participação da multiplicadora surda-muda, o que nos remete a Santos (2005, p. 76-81), quando esse teórico se refere à “ecologia de saberes” – uma área que, segundo ele, “constitui uma decisiva inovação na construção de uma universidade pós-colonial”. A ecologia de saberes é algo que implica uma revolução epistemológica da universidade, tratando-se de uma abertura de “fora para dentro”, de modo a favorecer o diálogo com a multiplicidade de saberes produzidos na sociedade, os saberes leigos, populares tradicionais. Como melhor explica Santos (2005, p. 76-78),

a ecologia de saberes é, por assim dizer, uma forma de extensão ao contrário, de fora da universidade para dentro da universidade. Consiste na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares tradicionais, urbanos, camponeses [...] que circulam na sociedade. [...] Implica uma vasta gama de ações de valorização, tanto do conhecimento científico, como de outros conhecimentos práticos, considerados úteis, cuja partilha por pesquisadores, estudantes e grupos de cidadãos serve de base à criação de comunidades epistêmicas mais amplas que convertem a universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes.

Nesse sentido, é possível fazer uma ligação dessa concepção de Santos com a atividade exercida pela referida multiplicadora em nosso contexto extensionista, embasados no fato de que embora esta multiplicadora não esteja regularmente matriculada nos cursos das FIPH, vem de “fora da instituição” suprir o processo de articulação do conhecimento, trazendo para “dentro da instituição”, visando atender às necessidades da comunidade, um conhecimento que as FIPH não produzem. Outrossim, vemos concretizado e operacionalizado, em nosso programa, um dos pressupostos fundamentais da extensão que se vincula à questão do fluxo da troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular,

assegurando a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2001)

Já o Vice-Diretor assim se expressou:

A gente que conhece esse campo por ter formação acadêmica... Quando entrei na Fundação São José e nas Faculdades, eu já tinha conhecimento da existência da extensão universitária, participei, inclusive, na graduação de um projeto de extensão universitária em que se vinculava o curso de História [...], então eu já tinha conhecimento. Quando eu entrei aqui, eu vi, a não existência desse setor que veiculasse essa atitude da extensão universitária. Nesse sentido é importantíssimo a gente ressaltar o quanto essa extensão universitária, criada a partir de parâmetros formulados [...] em vínculo com o CenPE pôde estar suprimindo essa necessidade existente nas Instituições de Ensino Superior, especificamente aqui na Fundação São José. Dessa forma, pra mim não tendo acompanhado toda história, óbvio, da Fundação São José, foi um dos marcos importantes que revolucionou mesmo, no sentido literal da palavra revolucionar. [...] Atendendo à comunidade por âmbitos muito mais diversificados do que ela mesma poderia imaginar, trazendo a instituição para dentro da sociedade poderia até ser redundante tá dizendo isso daí, mas ela tá tanto levando a instituição pra dentro da sociedade, quanto trazendo a sociedade pra dentro da instituição. Nesse ponto é uma revolução porque não limita faixa etária, não limita formação acadêmica, não se vincula a uma formação profissional, ela completa formações profissionais, ela se vincula a quem quer se aperfeiçoar. Ela dá uma chance a quem quer ter um algo mais no seu *curriculum*, mas não é esse o ponto. É sim, levar conhecimento apurado, acadêmico, científico, que tenha o respaldo para todo âmbito populacional desde os mais novos aos mais velhos. (grifo nosso).

Podemos perceber que está presente no discurso desses gestores a importância e a necessidade de, através da extensão, legitimar a função social das FIPH na comunidade, de teorizar a extensão, de comprometê-la e desenvolvê-la, como no dizer de Nogueira (2005, p. 11),

com qualidade acadêmica tão importante quanto as outras atividades, o ensino e a pesquisa, considerando que as três funções da universidade compõem o processo acadêmico que se estende desde a produção e a sistematização do conhecimento até a transmissão dos resultados.

Através desses depoimentos, ainda, emerge a instância de que a prática de extensão nas FIPH caminha no rumo da nova concepção que essa função adquire a partir do Fórum de Pró-Reitores das IES Públicas Brasileiras, ou seja, está buscando promover uma relação dialógica entre instituição de ensino superior e comunidade.

Retomando o depoimento da Diretora, no que se refere à implantação de outros cursos, como o de Educação Especial e o de Libras (Língua brasileira de sinais) – iniciados em março/2006, por exemplo, estes já constituem um processo de retro-alimentação em nossas atividades extensionistas, envolvendo promoção humana, mobilização não só interna, mas também externa; novos cursos que vieram de uma outra forma, através de outras demandas. Cursos, portanto, que emergem como resposta do próprio resultado causado pelos primeiros – os de línguas. Isso significa que a notícia está chegando extramuros. Além desses, já constam na agenda do CenPE, para início em setembro (2006), o curso de Informática Inclusiva e Geração Nota 10 (visando à valorização e estimulação da Terceira Idade).

No que concerne ao curso de Libras, é relevante ressaltar ainda, um fato que nos foi revelado através da observação participante: uma aluna do curso de medicina que está freqüentando este curso, teve a oportunidade de já por duas vezes, durante seu plantão de emergência, atender pacientes surdos e se comunicar com eficiência através da linguagem de sinais. Foi-nos relatada a satisfação dos pacientes com relação ao atendimento; esses indivíduos tiveram, naquele momento, garantida sua cidadania. Fato esse que, sobremaneira, aponta a possibilidade de considerarmos que a atividade extensionista das FIPH tem realmente contribuído para promover a transformação do seu entorno social; o que pode ser corroborado, ainda, no depoimento do Vice-Diretor das FIPH:

[...] é um parâmetro legal que a legislação hoje obriga mesmo, mostra claramente, mas entre obrigar e conseguir fazer bem feito, eu acho que o que a gente pode estar avaliando hoje é que realmente a extensão universitária conseguiu dar esse respaldo pra instituição. Não simplesmente pra suprir uma necessidade legal de uma instituição de ensino superior, mas porque ela realmente está trazendo a comunidade aqui pra dentro ou mesmo revolucionando, transformando a concepção que o nosso próprio aluno, o nosso próprio usuário hoje do sistema educacional de ensino superior, tem da instituição como um todo. Acho que a palavra certa é a revolução e/ou transformação da instituição de ensino superior das Faculdades Integradas Padre Humberto com o contributo da extensão universitária. (grifo nosso).

De fato, como propõe Botomé (1996), uma das condições essenciais para o desenvolvimento e o progresso do trabalho extensionista é superar os equívocos na realização

dessas atividades, para, assim, melhorar a concepção que as pessoas têm sobre ela. Nesse sentido, confirmamos através desse depoimento do Vice-Diretor, ao elucidar aspectos da ação extensionista nas FIPH, o empenho e o compromisso da instituição diante da responsabilidade que se impõe ao se implantar esta outra função.

Quanto à fala dos multiplicadores, referindo-se ao conceito de extensão, é possível também perceber nos discursos desses atores que conseguem captar e entender o sentido dessa prática, assim como defini-la.

Multiplicador 4: [...] alunos de outras faculdades que vêm pra cá conhecer esses cursos. Esse curso tá sendo bem comentado na cidade toda, [...] temos um aluno que vai pra Argentina, que tá fazendo curso de extensão em Língua Espanhola e temos uma aluna que também vai estar, são dois alunos que vão estar viajando para o exterior e que estão aproveitando muito bem o curso, falando bem, estudando e isso é muito bom pra Instituição porque é o nosso trabalho sendo reconhecido lá fora.

Multiplicador 5: Eu acho que esses cursos, tanto pra faculdade quanto para população, pra nossa comunidade, eles tão abrindo oportunidades para certo tipo de pessoas, porque algumas não têm condições de pagar um curso de Inglês, então esses cursos de extensão universitária da Fundação São José, eles estão abrindo mesmo oportunidades pra pessoas que não têm conhecimento de uma Língua Inglesa ou de um outro curso qualquer, o Espanhol e o Francês, de estarem fazendo esse curso de uma maneira mais acessível pra eles, serem bem qualificados também.

Multiplicador 6: Eu, como aluna do 3º período de Letras, vejo a grande importância que tem o curso de extensão universitária não só pra nós, alunos, mas também pra toda comunidade porque é uma oportunidade bem interessante de integração dos alunos, eu agora participando do grupo, dando aula, então é uma oportunidade muito interessante de integração entre os alunos de graduação poder oferecer esse curso de extensão, de ser aberto também à comunidade.

Multiplicador 7: Eu posso falar mais do curso de Língua Portuguesa, que é o curso que eu ministro, curso de extensão universitária e nós temos tido sucesso com o curso, muita procura [...], às vezes são alunos até de outras instituições, alunos que fazem Direito, alunos que fazem o curso de Enfermagem em outras escolas e eles querem fazer o curso. [...] a instituição está de parabéns [...] inclusive nas questões didáticas, nas questões pedagógicas, nas questões de atendimento a esses alunos que nos procuram, e por todo esse direcionamento [...]

Multiplicador 8: Eu acredito que os cursos de extensão universitária são importantes não só pra própria faculdade, como pra toda comunidade, principalmente pra comunidade. É uma oportunidade que as pessoas têm de estarem se reciclando, de estarem estudando, fazendo curso que aí no mercado, aí fora, têm um preço bastante elevado. [...] Eu acho que é de

fundamental importância a existência desses cursos aqui na Fundação hoje. [...] Eu acho que o curso foi uma idéia, assim, fabulosa. Eu acho que é um projeto que tem demonstrado muita qualidade tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos que estão aprendendo e querem aprender e é um projeto que, na minha concepção, não deve acabar

Multiplicador 9: A extensão universitária é de suma importância para o desenvolvimento acadêmico de qualquer instituição que ministre cursos de nível superior, por quê? Primeiro, ela promove a integração, a comunidade tanto acadêmica quanto a externa promove essa integração, também mostrando que o conhecimento acadêmico não se restringe somente ao âmbito acadêmico. Ele é aplicável e retornável para a comunidade que é a principal missão de qualquer universidade. [...] Eu creio que o próprio título, o rótulo, curso de extensão universitária, esse nome extensão eu acho que ele engloba todos os pontos, só crescimento mesmo; desenvolvimento, não somente da instituição mas como eu já falei, e torno a dizer de nós, professores, dos alunos, tanto os nossos alunos e também dos alunos da comunidade e também da universidade, tá dando esse retorno efetivo pra comunidade. Além do que, conhecimento, a pesquisa no âmbito acadêmico ela se fecha em si mesma não, pelo contrário, o propósito, um dos principais objetivos da pesquisa é exatamente estar mediando o conhecimento, ampliando o conhecimento e difundindo o conhecimento pra mais variadas formas. (grifo nosso).

O depoimento do multiplicador 3 (abaixo) converge com a opinião deste último, no que tange à pertinência de a universidade disponibilizar e disseminar o conhecimento que produz. Nesse sentido, Demo (2005, p. 9) evidencia que “a idéia é fundamental proposta de teoria e prática da pesquisa que ultrapasse os muros da academia [...] para não encerrá-la em sofisticadas operáveis apenas por castas superiores e raras.” E, também, Santos (2003, p. 201) confirma:

[...] o apelo à prática teve uma vertente [...] sócio-política, que se traduziu na crítica do isolamento da universidade, da torre de marfim insensível aos problemas do mundo contemporâneo, apesar de sobre eles ter acumulado conhecimentos sofisticados e certamente utilizáveis na sua resolução.

Multiplicador 3: Já faz algum tempo, isso não só aqui em Itaperuna, mas nas grandes universidades, que chegou-se à conclusão de que a Universidade, a academia não pode estar separada da comunidade, muito pelo contrário, ela tem que buscar essa integração com a comunidade porque não adianta você ter uma ilha de saber ali, de pessoas sábias de pessoas de que estão trabalhando o conhecimento isoladamente, sem direcionar, sem dividir isso, sem compartilhar isso com a comunidade do seu entorno. Então eu vejo por esse lado também. (grifo nosso).

Esses relatos, na verdade, acham-se confirmados nos fundamentos do Plano Nacional de Extensão (2001) quanto à necessidade de se perceber a extensão como um mecanismo que articula o ensino e a pesquisa, através de um processo de educação superior crítico, com o uso

de meios de educação de massa que preparem para a cidadania com competência técnica e política.

Cumpra, portanto, lembrar – como assevera Santos (2005, p. 73) – que a área de extensão vai ter no futuro próximo um significado bastante promissor. Neste momento em que o capitalismo global pretende transformar a universidade numa ampla agência de extensão a seu serviço, a reforma da universidade precisa conceder uma nova centralidade às atividades de extensão, atribuindo às universidades uma participação ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na defesa da diversidade cultural; cabendo, sobremaneira, considerar-se que a extensão envolve uma vasta área de prestação de serviços que tem a sociedade, em geral, como destinatária.

Thiollent (2005, p. 112) também chama atenção para a responsabilidade social, no sentido de que as universidades “são incitadas, por meio de diversas medidas compensatórias, a uma maior abertura para reduzir a exclusão social reproduzida pelo sistema de ensino”. Uma idéia fundamental, embora já antiga, a ser reafirmada, segundo ele, é a de que “a extensão não é transferência ou simples ‘transplante’ de conhecimento; ela é, antes de tudo, criação e compartilhamento”. (op. cit., p. 118).

Esse teórico adota a perspectiva de que nos projetos de extensão é necessário promover a dialogicidade, que é uma preocupação em torno da comunicação de mão dupla que se estabelece entre diversos grupos implicados no processo de extensão. Portanto, recomenda que para seguir essa abordagem dialógica, os extensionistas partidários dessa corrente devem ficar atentos para que o diálogo não vire monólogo, aliás, preocupação constante na obra de Paulo Freire (2001) – a partir da qual emergiu a concepção de uma extensão dialógica, de um processo de ida e volta entre universidade e sociedade, como também evidencia Gurgel (2002, p. 199).

A voz dos multiplicadores quando comentam sobre os pontos positivos da ação extensionista das FIPH, em relação à comunidade interna e externa, corrobora esses referenciais.

Multiplicador 2: [...] pra comunidade, eu acho assim, a gente partindo pro lado financeiro, pensando nesse lado que a gente sabe que a maioria não tem condições de pagar um curso, e eu posso falar pelo inglês instrumental que se o aluno, não só o professor, se o aluno se dedicar ele tem como aprender muito porque o curso não é só pro aluno participar da aula aqui, ele tem as funções, ele tem que participar, tem que fazer em casa, então quer dizer, se for um aluno interessado, ele vai aprender muito e é uma oportunidade pra aquele que não tem condições de pagar...

Multiplicador 3: Eu acho que o principal ponto positivo é que esses cursos são abertos à comunidade fora da academia, fora da faculdade e trazer pessoas que não são normalmente alunos da faculdade pra fazer cursos aqui dentro é sempre positivo, porque é uma forma de você integrar o saber universitário, o saber acadêmico, de possibilitar o acesso a esse saber a outras pessoas que, às vezes, não fazem parte da comunidade acadêmica ainda e até uma forma de fazer com que essa pessoas venham a se interessar em dar seguimento aos seus estudos e até fazer uma faculdade, no caso daqueles que ainda não têm, esse é o principal ponto positivo que eu vejo.

Multiplicador 1: Eu acho que pra comunidade essa chance de ter um curso de extensão na cidade, que não tinha, tinha as faculdades, mas não tinha isso, e a comunidade em si e os próprios estudantes que vêm pra cá, aqui tiveram oportunidade de adquirir esse curso. Eles fazem e gostam bastante do curso, isso é bom. Pra mim foi muito interessante em vários aspectos. Primeiro porque eu aprendi muito estudando pra passar pros alunos e, segundo lugar, eu consegui o emprego que eu tô hoje por causa do curso.[...] quando [é] visto no meu currículo que eu era bolsista aqui e que era multiplicadora, deu um crédito a mais. Eu consegui entrevistas, eu fui chamada pra outros lugares por causa desse curso que me deu uma sustentação muito grande. [...] A Fundação tá trazendo pra cidade com esses cursos, cursos que a gente teria que ir buscar muito longe e que não teria, às vezes, condições de buscar; ela tá trazendo de forma de fácil aquisição pra todo mundo tanto pra parte financeira quanto na parte de proximidade e tudo; igual o curso que vocês trouxeram agora de tradução e na parte de espanhol, nossa é interessantíssimo. Eu sempre tive muita vontade de me especializar na parte de tradução e agora tá aqui na minha porta... antes eu tinha que... ir pro Rio porque só lá que tinha, agora tem aqui na minha cidade, no lugar que eu me formei, nossa! Isso é maravilhoso, isso eu acho muito interessante e com pessoas muito capacitadas. [...] Por causa do curso de extensão a *People* me chamou pra poder trabalhar [...] eles queriam uma professora que pudesse trabalhar com inglês pra informática e o fato de eu ter o curso de extensão ajudaria; aí me chamaram e quiseram que eu fosse por causa do curso, foi única e exclusivamente porque quando viram lá que tinha curso de extensão em inglês instrumental [...] Valeu., valeu muito, foram dois anos que me ensinaram muita coisa. (grifo nosso).

Este depoimento, em especial, é uma evidência da repercussão positiva da nossa prática extensionista no seu entorno social, de que caminhamos na perspectiva da universidade cidadã, atendendo ao princípio que, de acordo com o Plano Nacional de Extensão, para a formação do profissional cidadão, é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar.

Cabe ressaltar que é a partir da instituição do Fórum de Pró-Reitores das IES Públicas Brasileiras, que a extensão passa a ser concebida como uma práxis que não mais se limita ao espaço físico da dimensão tradicional, mas que dialoga com espaços dentro e fora da universidade, promovendo relações transformadoras entre a universidade e a sociedade, através de um processo educativo, social, cultural e científico que contribua para a autonomia e emancipação dos indivíduos, no que tange ao conhecimento e às relações sociais, firmando-se como elo de ligação entre o acadêmico e o popular, fundando-se como um processo mediado pela realidade social e a experiência do pensar e do fazer. (PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2001; NOGUEIRA, 2003, 2005).

Passando a analisar os pontos positivos dos cursos de extensão para os discentes enquanto multiplicadores, os relatos revelaram aspectos importantes da prática extensionista sobre sua formação prático-pedagógica. De fato, redesenhar a prática de estágio supervisionado no curso de Letras nos caminhos do modelo reflexivo/pesquisador, mostrou-se possível e viável; o que pode ser corroborado através dos relatos de nossos multiplicadores (docentes e discentes). “É pelo Ensino que formamos as novas gerações de pesquisadores” e a pesquisa, por sua vez, “pode encontrar, no trabalho de Extensão a oportunidade de ser útil à população”. (FALCÃO e ANDRADE, 2003, p. 61). E, ainda, de acordo com esses estudiosos, “quando articulamos esses aspectos, aparece o processo educativo: o aprender fazendo e o fazer aprendendo”. (op. cit., p. 104).

Multiplicador 2: No caso o inglês instrumental, quando eu participei como aluna, estava em aprendizado na metodologia das estratégias e agora participando ativamente dando aula eu tô sentindo assim até pra mim tá sendo importante. Só que esse ano a responsabilidade tá maior, o conhecimento também que eu estou adquirindo, com certeza, tá sendo maior porque quanto mais a gente tem que pesquisar pra poder ensinar a gente vai aprendendo também. [...] Muita novidade, muita coisa vem surgindo que a gente pensa que já deu uma melhorada, mas não pode parar, tem que continuar, né? Eu to adorando.

Multiplicador 3: pros alunos da instituição é positivo, como foi pra mim, por exemplo, que fiz o curso de Letras aqui e com a minha entrada no projeto de extensão universitária, especificamente o inglês, eu já pude aprender uma abordagem que eu não conhecia e ao mesmo tempo comecei a dar os meus primeiros passos no desenvolvimento daquilo para que eu estava me formando, ou seja, dar aula. Então eu já saí da faculdade com uma estrada boa, assim de trabalhar o conhecimento, de trabalhar dentro da sala de aula e dando aula pra pessoas de nível universitário também que é uma responsabilidade muito diferente de você dar aula pra criança ou pra adolescente. [...] para o profissional em formação é muito bom, dá uma segurança, você vê onde você tem as suas dúvidas onde você é falho, o que você precisa melhorar e eu acho isso muito positivo, pra mim foi extremamente positivo eu já cheguei à sala de aula depois que eu saí daqui, assim uma segurança muito grande e com bom domínio, assim de distribuição de tempo, de tipos de atividade que eu podia trabalhar; porque eu vivenciei essas coisas aqui dentro da faculdade e, principalmente, no curso de extensão universitária, então eu já saí assim não totalmente verde, já saí com alguma experiência que tem sido muito benéfica pra mim, graças a Deus. Eu aprendi mui... aprende-se muita coisa [...] quando nós estamos ensinando, ao mesmo tempo estamos aprendendo também. (grifo nosso).

Multiplicador 10: Eu, posso dizer que está sendo uma experiência maravilhosa! Eu nunca tinha trabalhado com nenhum curso que não fosse de língua inglesa, então trabalhar com esse curso, que é qualificação em tradução, tá sendo uma experiência muito rica pra mim, porque eu tô aprendendo muito com os alunos. Eu fui aluna um dia, ouvia os professores falando, sentada, anotava e falava: “Não vou fazer que nem meus professores”, mas quando chega na hora que você tem que fazer um trabalho profissional, acaba que você dá o seu toque pessoal no texto, você esquece um pouco daquelas regras que você aprendeu, da faculdade e aqui eu tô vendo o outro lado, que é o lado do professor. Eu só via o lado como aluna, então tá sendo uma troca muito interessante. [...] Eu posso dizer assim, talvez os alunos estão aprendendo mais sobre a estrutura da Língua Inglesa do que eu, por eu já dominar esse campo, mas em termos de tradução, em termo de experiência de vida, com certeza a troca vai e volta, é mútua.

Mendes (2003, p. 10) ao realizar um estudo sobre os processos formativos de professores ressalta a necessidade de “cada vez mais valorizar os saberes docentes, adquiridos pela reflexão prática para a realização do trabalho do professor, por meio de realização de tarefas ligadas ao ensino e seu universo de trabalho”. Nesse sentido, depreendemos que uma

prática de estágio via ação extensionista embasada na reflexão e na pesquisa permite aos professores-alunos transpor as barreiras do ensino de enfoque reducionista, conteudístico, possibilitando uma formação de educadores conscientes do compromisso e da urgência de sair da mera cópia rumo a uma postura de construção e reconstrução do conhecimento. (DEMO, 2001).

Enfim, arrematamos esta análise, sobremaneira acreditando na possibilidade de estarmos caminhando rumo a uma trajetória acadêmica transformadora, que viabiliza a relação ensino/extensão substantivando o ato de aprender, bem como a pesquisa/extensão, no momento em que a produção do conhecimento adquirido no contexto das aulas regulares, na graduação, se estende – através da ação extensionista – a um público que demanda a necessidade desse saber, democratizando-o e socializando-o; um meio, portanto, de promover a interação com a sociedade e construir a operacionalização da teoria com a prática.

É urgente, portanto, pensando como Nogueira (2005, p. 51), reformular concepções e práticas curriculares, no sentido de rever o conceito de “sala da aula” para além do espaço tradicional, caracterizado pela interação recíproca entre professores, alunos e sociedade, dentro ou fora dos muros da universidade. Ademais, essa forma de desenvolver as atividades de estágio supervisionado é um caminho que nos possibilita atender ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A universidade deve ser um ponto privilegiado de encontro entre saberes. (SANTOS, 2003, p. 224).

Chegamos ao final do estudo na certeza de que não se dá por acabado. De fato, não apenas na vida, mas também na ciência não há certezas absolutas, não há saber total – este vai se construindo, porém nunca se esgota.

Propor um estudo a respeito de questões relacionadas à extensão universitária, tornou possível perceber a complexidade de temas que emergiam como desdobramentos da proposição original, quase que inevitável; daí, como já explicitamos anteriormente, a necessidade de priorizar alguns recortes para esta análise, ficando tantos outros para serem investigados em estudos posteriores.

Vale lembrar que, embora o objeto deste trabalho tenha sido a análise da implantação de práticas extensionistas nas FIPH, tentamos examinar a extensão universitária como parte integrante de um contexto mais amplo, na perspectiva de melhor compreender e assimilar conceitos e práticas de extensão assinaladas no transcorrer da história desta função na universidade brasileira.

Constatamos que a extensão universitária vem, evidentemente, ocupando um maior espaço nas discussões no meio acadêmico em nosso país, especialmente, a partir da década de 80. No que se refere ao seu papel social, a extensão é, sobremaneira, examinada como meio primordial a ser utilizado pela instituição de ensino superior para cumprir, além da parte que já se encontra diretamente vinculada a ela através de seus cursos de graduação e pós-graduação, sua função com a população em geral. No entanto, por outro lado, é possível também depreender que a extensão ainda carece de um espaço maior de reflexão de forma sistemática na área de políticas educacionais de ensino superior no Brasil. (SALES, 2003, p.

198). A revisão bibliográfica permitiu perceber a diversidade de posicionamentos sobre o que seria a extensão universitária, levando-nos a inferir que a imprecisão em relação a essa função é provavelmente de origem histórica e, até mesmo, a considerar a possibilidade de entendê-la como um conceito em construção. Contudo, apesar dos desafios e dos (des)caminhos que a extensão vem experimentando, a realização desta pesquisa nos permitiu averiguar que é possível resgatá-la.

Assim sendo, este estudo se constitui num relato de ações que foram promovidas para obter respostas às inquietações vivenciadas pelas FIPH, ou seja, um relato do desenho que a instituição vem assumindo no transcorrer de sua história, até chegar à etapa que firmou a institucionalização da extensão universitária.

Mister se faz ressaltar que a trajetória dessa institucionalização nas FIPH, nestes três anos, tem representado uma espécie de consciência social nesta instituição de ensino superior, que a instiga a absorver as demandas do seu entorno social, como acreditamos possa ser corroborado através dos relatos e depoimentos dos protagonistas da pesquisa (no capítulo da análise dos dados).

Conforme registramos nas considerações iniciais desta tese, nossa perspectiva foi a de implantar um programa cujo posicionamento fosse em favor de uma concepção de extensão, não olhada de modo amadorístico, mas que se tornasse ferramenta instituinte de transformação da prática social no seio da comunidade itaperunense e seu entorno. Igualmente, intencionávamos que a pesquisa que emanasse dessa prática, verdadeiramente, propiciasse soluções, melhorando a qualidade de vida dos atores sociais envolvidos. Uma concepção, portanto, que, como conclamou Paulo Freire (2001), se firme num extensionismo intenso, que funcione como um processo dialógico de troca de saberes.

Com esse propósito, seguimos os caminhos rumo à implantação e à institucionalização da extensão nas FIPH; caminhos esses percorridos não de forma solitária, mas com a

participação dos demais membros do “seminário central” – fio condutor da implantação do extensionismo na instituição – bem como do corpo acadêmico e administrativo envolvido no processo, sempre buscando o entrecruzamento da teoria com uma prática vivenciada coletivamente; o que nos permitiu configurar o estudo de caso e contemplar respostas para os objetivos e as hipóteses que suscitaram o empenho em realizá-lo.

No que se refere aos objetivos traçados, esclarecemos que estão respondidos através das reflexões tecidas nos diversos capítulos que serviram de sustentação para esta tese. Dessa forma, retomando as hipóteses que nortearam as respostas à questão-problema investigada neste estudo, nossa perspectiva é apresentar os resultados que se fizeram revelar no percurso investigativo.

Considerando a primeira hipótese, de que “o uso de metodologias participativas na extensão universitária viabiliza uma prática extensionista capaz de atender às necessidades da população do seu entorno social”, é possível assegurar que a experiência da implantação de práticas extensionistas nas FIPH, encaminhadas através de subsídios da pesquisa-ação, mostrou que é viável construir uma prática de extensão universitária nos caminhos participativos.

Para tanto, sublinhamos a importância do “seminário” como técnica principal – articuladora – do processo, que se constituiu num espaço de caráter participativo, descentralizador, onde se ouviu o outro e as decisões foram tomadas coletivamente. Essa técnica, de fato, nos deu a confirmação da possibilidade de projetos extensionistas a partir da metodologia participativa, que se firmou como um fórum que concebeu e gestou as discussões e as interpretações que definiram e realinharam as diretrizes da pesquisa, bem como acompanhou e enriqueceu o desenvolvimento da ação; uma técnica, portanto, que corroborou a possibilidade de se promover uma prática dialógica e contextualizada, fixando-se como um meio possível e viável para operacionalizar a prática de extensão universitária com o uso de

metodologias participativas, rumo ao atendimento das necessidades da população do entorno social.

Na verdade, o seminário nos remete à idéia dos círculos de estudo de Paulo Freire – instituídos com embasamento na pesquisa participante –, onde acontecia o grande diálogo entre cultura e educação, a construção da consciência crítica.

Os benefícios que emergiram de nossa prática nas FIPH se confirmam nas evidências apontadas e nas vozes dos alunos que participaram (e vêm participando) do processo, dos gestores e dos multiplicadores – relatadas no capítulo que trata da análise dos dados.

Thiollent (2005, p. 118) confirma a necessidade de sempre “promover a dialogicidade” que “é uma preocupação em torno da comunicação de mão dupla que se estabelece entre os diversos grupos implicados no processo de extensão”. E, ainda, como enfatiza esse teórico,

O projeto de Universidade Cidadã e o Plano Nacional de Extensão, promovido pelo Fórum Nacional dos Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, redefinem o papel da extensão universitária em todos os setores de atividades [...] e, nesse contexto, ampliou-se o espaço para as metodologias participativas e, sem dúvida, para a pesquisa-ação enquanto uma de suas vertentes. (op. cit., p. 118).

Esta tese, portanto, se constituiu como instrumento através do qual o Centro de Pesquisa e Extensão regulamentou o uso da metodologia participativa nas ações extensionistas das FIPH, que se consolidou, como já enfatizamos, por meio da técnica do seminário. A perspectiva, doravante, é dar continuidade a essa prática, sobremaneira, estabelecendo o seminário como técnica principal, ao redor da qual, segundo Thiollent (op. cit., p. 63), as outras gravitam. Uma vantagem que pudemos observar nesse procedimento foi a possibilidade de desenvolver um programa de extensão aberto e democrático; diríamos – tomando as palavras de El Andaloussi (2004, p. 137) – que respeitou os ritmos próprios de cada parceiro, “com o intuito de permitir a participação de todos e a emancipação de cada um”.

Ademais, este estudo instigou, na instituição, o compromisso de aprofundar a reflexão sobre essas metodologias, com vistas a promover e a dinamizar uma prática que, verdadeiramente, possa transformar idéias em ações.

De fato, não se trata de algo novo, no entanto, apesar dos avanços conceituais e operacionais, como ressalta Thiollent (2003), ainda se constata que essas metodologias são pouco estudadas e sistematizadas. Daí a expectativa, mesmo cientes de que a experiência nas FIPH é única, de que este estudo sirva de estímulo para que outras instituições abracem a idéia, pois a partir do momento que se comprovem a eficácia e a eficiência da aplicação das metodologias participativas em projetos extensionistas, abre-se o espaço para o uso sistematizado desses métodos.

Considerando-se a segunda hipótese, ou seja, “as práticas extensionistas são mediadoras do ensino, principalmente, no que diz respeito à formação prático-pedagógica de seus alunos”, a nova prática transversal instaurada no estágio supervisionado do curso de Letras, atrelando-a à extensão universitária, substanciou nossa formulação de que as práticas extensionistas podem ser mediadoras do ensino, principalmente, no que diz respeito à formação prático-pedagógica dos alunos-professores.

De fato, a extensão tornou-se um importante componente que veio favorecer a reelaboração de nossa prática de ensino de idiomas, através do estágio supervisionado vinculado à formação do professor reflexivo. Essa nova postura permitiu uma produção do conhecimento que nos possibilitou concretizar o entrelaçamento das três dimensões – ensino, pesquisa, extensão –, apontando o movimento da extensão, ou seja: constituímos um pequeno laboratório que articulou o ensino e a pesquisa produzidos dentro da sala de aula e cujos resultados foram disseminados através dos cursos oferecidos à comunidade. É justamente esse compartilhamento que constitui o verdadeiro sentido da extensão, o qual a universidade,

muitas vezes, não disponibiliza; ela compõe seu laboratório, mas não dissemina, não distribui o conhecimento.

Assim posto, esse novo desenho viabilizado pela prática transversal da atividade extensionista conectada ao estágio supervisionado passa a ser adotado no curso de Letras, sendo nossa expectativa a de que se torne caminho instituinte para os demais cursos das FIPH.

Quanto a esse aspecto, vale enfatizar, como concretização e êxito dessa nova prática instituída, que quatro de nossos alunos-professores (do curso de Português/Literatura) atuaram como multiplicadores em uma outra instituição de ensino superior – o Instituto Superior de Educação de Itaperuan (ISEI)/Rede FAETEC³⁰, ministrando um curso de extensão “Língua Portuguesa e Redação para estudantes universitários”, no período de setembro a novembro/2006, com a carga horária de 36 horas.

A referida instituição que forma professores para atuar no contexto da Educação Infantil e nas primeiras séries do Ensino Fundamental, tendo diagnosticado um número considerável de alunos do primeiro período com dificuldades em produção textual, pleiteou junto ao CenPE exercer essa parceria com o curso de Letras das FIPH.

Destacamos, portanto, que essa prática extensionista constituiu-se um componente pedagógico efetivo que propiciou uma nova atitude no cotidiano das atividades de estágio supervisionado das FIPH, até então vigentes, propiciando aos nossos licenciandos vivenciar um processo de reflexão através do relacionamento extensão/estágio e oportunizando uma articulação da teoria com a prática.

“Com isto ganham todos. Ganham os alunos e os professores [...], pois se confrontam com a complexidade da realidade humana e social, testando a qualidade e a pertinência do Ensino.” (FALCÃO e ANDRADE, 2003, p. 61-62).

Ainda, esse olhar encontra respaldo na versão do PROEXTE (1995):

³⁰ FAETEC – Fundação de Apoio à Escola Técnica (Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação).

A relação ensino/extensão supõe transformações substantivas no processo pedagógico. Alunos e professores constituem-se em sujeitos do ato de aprender, levando à democratização e à socialização do saber acadêmico e estabelecendo uma dinâmica de intercâmbio e participação das comunidades interna e externa na vida universitária. (apud NOGUEIRA, 2005, p. 51).

Vale ressaltar, no encaminhamento dessa reflexão, que já despontam em outros cursos das FIPH a absorção dessa idéia, como, por exemplo, um projeto iniciado recentemente, no segundo semestre de 2006, no curso de Comunicação Social/Jornalismo – vinculado à disciplina “Redação e Técnica de Reportagem”. O projeto abrange reportagens de interesse sócio-cultural, posto que visa ao atendimento de necessidades da comunidade externa, tais como produção de folheto de divulgação para a “Associação Viver”, que é uma entidade de referência no atendimento a indivíduos soropositivos em Itaperuna; também a cobertura de um evento cultural da Academia Itaperunense de Letras (ACIL) na comemoração dos seus quinze anos (setembro/2006).

Atividades como essas nos permitem afirmar que o extensionismo nas FIPH já demarca a interação da instituição com a sociedade, possibilitando um concreto atendimento à comunidade. Por conseguinte, a partir do momento em que a disciplina trabalhada na sala de aula se estende extramuros para servir à comunidade, funda-se um conceito de sala de aula que extrapola os limites do espaço físico e pedagógico. Direção essa que pode ser corroborada na leitura de Nogueira (2005, p. 58), em seus comentários sobre o PROEXTE, quando essa estudiosa sublinha que a “atuação em ações de extensão seja programada como parte do conteúdo de uma disciplina ou do desenvolvimento de uma pesquisa”.

Arrematamos esta análise da implantação de nossa ação extensionista conscientes de que nossa prática ainda se encontra circunscrita a poucos projetos. Estamos cientes também do fato de que sua condição de instituição privada filantrópica traz várias limitações em diversos aspectos, que podem obstaculizar sua efetiva participação no contexto da comunidade, uma vez que esse atendimento demanda, muitas vezes, verbas significativas. No

que concerne à política de auxílio ao desenvolvimento de projetos extensionistas, por exemplo, a sustentabilidade financeira desses projetos tem sido feita com recursos da Fundação Educacional e Cultural São José, assim como do próprio projeto, através de mensalidade simbólica dos seus participantes.

Não obstante, apesar das dificuldades, a instituição tem se empenhado para que a atividade extensionista se consolide com identidade própria, como atividade reflexiva que aponta caminhos para a execução de novas ações na instância social; nosso anseio maior é que essa função não se torne um simples cumprimento da Lei, uma estrutura meramente burocrática. Nesse sentido, a instituição pretende ampliar suas atividades, buscando parceria com agências de fomento à pesquisa universitária, bem como com empresas e entidades públicas e privadas interessadas nos cursos extensionistas oferecidos pelas FIPH ou, mesmo, solicitados a elas.

E, ainda, não apenas incentivar os próprios professores da instituição para a implementação de novos projetos extensionistas, como também abrir o espaço escolar a profissionais da comunidade local/regional interessados em implementar e desenvolver projetos extensionistas em parceria com as FIPH. Para tanto, estamos cientes da necessidade de criar momentos de reflexão junto aos corpos docente, discente e administrativo, visando favorecer a compreensão de questões relacionadas a esta importante função acadêmica, para que esteja em consonância com a realidade em que se insere. De fato, é fundamental teorizar a extensão que se faz, é preciso comprometê-la.

Finalizamos, então, este texto, ressaltando o quanto foi significativo o estudo realizado, especialmente, pela perspectiva de sua utilidade e relevância para as faculdades integradas da Fundação São José. Importa conclamar que é tarefa de todos aqueles que convivem com questões educacionais, esforçar-se na busca permanente de posturas que concorram para a melhoria da qualidade da educação em nosso país, não apenas na esfera do

ensino superior, mas também (sobremaneira) na escola básica, como pressuposto fundamental para a formação de uma sociedade cidadã.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Luiz Antonio B.; SILVA, Edson P. da. A reforma da universidade começa pela extensão. **Interagir: Pensando a extensão**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 25-38, ago./dez. 2003.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro, 2005. Série Pesquisa. v. 13.

ARAÚJO FILHO, Targino de. Abertura. In: THIOLENT, M.; ARAÚJO FILHO T. de; SOARES, Rosa L. S. (Orgs.). **Metodologia e experiência em projetos de extensão**. Niterói: EDUFF, 2000. p. 12-15.

BACHELOR, Alexandre; JOSHI, Purushottam. **La méthode phénoménologique de recherche em Psychologic**: guide pratique. Quebec: les presses de L'université, 1986.

BARBIER, René. A pesquisa-ação na instituição educativa. Trad. E. S. Abreu; M. W. Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Editor, 1985.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Neto; Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEDIM, J. G. L. Uma vertente instrumental da extensão: o ensino de idiomas como um bem cultural. In: 2º CONGRESSO BRASILEIRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2004, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG/Pró-Reitoria de Extensão, 2004. Cd-rom.

_____. Metodologias participativas nas práticas de extensão universitária: construindo caminhos para a transformação. In: SOUZA, Ana Inês. (Org.). **Navegar é preciso... Transformar é possível/VIII Congresso Ibero-Americano de Extensão Universitária**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005. p. 270-276.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. Trad. Maria J. Alvarez; Sara B. dos Santos; Telmo M. Baptista. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRANCO, Alba Lúcia C.; GUIMARÃES, Regina G. M. Problematizando a sistematização dos modelos de extensão e de seus referenciais teóricos. In: THIOLENT, M.; ARAÚJO FILHO, Targino de; SOARES, Rosa L. S. (Orgs.). **Extensão universitária**: conceitos, métodos e práticas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. p. 29-40.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Participar-pesquisar. In: _____. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2000. p. 7-14. (1. reimpressão da 3. ed. de 1987).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF: Senado, 1988.

_____. **Lei n. 4024 – 20 dez. 1961**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei n. 5540 – 28 nov. 1968**. Lei básica da Reforma Universitária.

_____. Lei n. 9394 de 20 dez. 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para a educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996, DF, 23 dez. 1996.

_____. **Decreto 19.851 – 11 de abr. 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação.

_____. **Decreto n. 62.927 – 23 jun. 1968**. Institui o Projeto Rondon.

_____. **Anteprojeto de lei (versão preliminar) para a reforma da educação superior**. Brasília: DF, 6 de dez. 2004.

CANEN, Ana. (Org.). Os coordenadores pedagógicos e a construção de uma escola pública de qualidade. In: **Formação continuada para coordenadores pedagógicos – módulo I**. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado de Educação, 2005.

CELANI, Maria Antonieta A. Assessing the value of English for Specific Purpose programmes in national development. In: ALLRIGHT, D.; WATERS, A. (Orgs.). **Language in aid projects: towards the year 2000**. Centre for research in Language Education, 1994. p. 36-49.

CESAR, Ana Maria R. V. C. **Método de Estudo de Caso (Case Studies) ou Método do Caso (Teaching Cases)?** Uma análise dos dois métodos no Ensino e Pesquisa em Administração. Disponível em: <<http://www.pdf4free.com>> Acesso em 28 mai. 2006.

CHIZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COUTINHO, Sueli de Paula. **História e memória da Fundação Educacional e cultural São José: uma abordagem administrativa e educacional (1967-2004)**. Assunção, 2006. 288 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Autônoma de Assunção.

D'AMBRÓSIO, Ubiratam. **Transdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção de conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. **Desafios modernos da educação**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2000. p. 104-130. (1. reimpressão da 3. ed. de 1987).

_____. **Saber Pensar**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Guia da Escola Cidadã, Instituto Paulo Freire, v. 6).

_____. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A nova LDB**: ranços e avanços. 17. ed. São Paulo: Papirus, 2004.

EL ANDALOUSSI, Khalid El. **Pesquisas-ações**: ciências, desenvolvimento, democracia. Trad. Michel Thiollent. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

FALCÃO, Emmanuel F.; ANDRADE, José Maria T. **Mobilização para a metodologia coletiva e individual**. 2.ed. João Pessoa: UFPB/Editora Universitária/Agemte, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da indignação**. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Extensão ou comunicação?** 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Extensão Universitária e a flexibilização curricular. Coleção Extensão Universitária. v. 4. Rio Grande do Sul: Ed. UFRGS, 2006. (Grupo técnico de indissociabilidade ensino/pesquisa e extensão e flexibilização curricular/FORPROEX).

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 12. ed. São Paulo: Cortez.

GROSSI, Esther Pillar. Só ensina quem aprende. In: _____; BORDIN, Jussara. (Orgs.). **Paixão de aprender**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 21-34.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária**: comunicação ou domesticação? São Paulo: Cortez, 1986.

_____. Extensão universitária e saber popular. In: METO NETO, J. F. de. (Org.). **Extensão universitária**: diálogos populares. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2002. p. 191-208.

_____. Extensão universitária: momento de aplicação do conhecimento e de intercâmbio de saberes na relação universidade sociedade? In: THIOLENT, Michel et al. (Orgs.). **Extensão universitária**: conceitos, métodos e práticas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. p. 17-27.

HAGUETTE, Teresa Maria F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

JENKINS, Keith. **A história repensada**. São Paulo: Contexto, 2001.

LINS, Maria Helena S. de F. Educação popular e extensão universitária: diálogo entre saberes sobre educação popular. In: MELO NETO, José Francisco. (Org.). **Extensão universitária**: diálogos populares, 2002. p. 147-184.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2001.

MEC/INEP. Plano Nacional de Educação metas. Brasília, 1998.

MELO NETO, José Francisco. Extensão universitária: bases ontológicas. In: _____. (Org.). **Extensão universitária**: diálogos populares. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2002. p. 13-31.

MENDES, Sonia Regina. Sobre a formação continuada de professores: algumas reflexões sobre o desafio de romper com os modelos padronizados. **Interagir**: pensando a extensão, Rio de Janeiro, n. 3, p. 7-13, jan./jul. 2003.

_____. **Avaliação de programas e projetos em extensão universitária**. Mini-curso ministrado no 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária na UFMG. Belo Horizonte, 12 a 15 set. 2004.

_____. **Avaliação da Extensão**: o perfil das universidades brasileiras. Mesa Redonda realizada no VIII Congresso Ibero-Americano de Extensão Universitária, Rio de Janeiro, 28 de nov. 2005.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: _____. CASTRO, G. et al. (Orgs.). **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997. p. 11-24.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. Catarina E. F. da Silva; Jeanne Sawaya. 4. ed. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2001.

_____. **A cabeça bem-feita**. Trad. Eloá Jacobina. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. (Org.). **Extensão Universitária**: diretrizes conceituais e políticas. Belo Horizonte: PROEX/UFMG, 2000.

_____. Onde falha o Plano Nacional de Extensão? **Interagir**: pensando a extensão, Rio de Janeiro, n.4, p. 9-13, ago./dez. 2003.

_____. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

PESSANHA, Jorge Alexandre O. A institucionalização da extensão: uma proposta de agenda de trabalho. In: **Institucionalização da Extensão**: passo a passo/Fórum de Extensão das IES Brasileiras. Brasília: Fórum, 2004. p. 13-16.

PLANO NACIONAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA. Fórum de Pró-Reitores de Extensão de Universidades Públicas Brasileiras e SESu/MEC, 2000/2001. Disponível em: <<http://www.renex.org.br>> Acesso em 14 nov. 2003.

REIS FILHO, Casemiro dos. Universidade emergente. **Educação e Sociedade**. 5. reimpressão São Paulo: Cortez, p. 180-182, set. 1978.

RODRIGUES, José. **A taxonomia de objetivos educacionais**: um manual para o usuário. Disponível em: <<http://penta2ufrgs.br/edu/bloom/teobloom.htm>> Acesso em: 16 dez. 2003.

SALES, Luciene. **Extensão universitária**: concepções e práticas: o caso de uma universidade privada/comunitária. Goiânia: Vieira Ltda., 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Disponível em: <www.mec.gov.br/reforma/Documentos/PALESTRA/2004.7.2.12.10.23pdf> Acesso em 12 mar. 2005.

_____. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILENE FREIRE, de M.; BARBOZA, D. R.; SILVA, M. T. O significado da extensão universitária no atual contexto brasileiro: aportes para o debate. **Interagir**, Pensando a extensão, Rio de Janeiro, n. 4, p. 15-23, ago./dez. 2003.

SILVEIRA, Nádya D. R. **Universidade Brasileira**: a intenção da extensão. São Paulo: Edições Loyola, 1987. (Coleção Educar 7).

SOUSA, Maria Luiza L. **A história da extensão universitária**. Campinas: Alínea, 2000.

SOARES, Virginia Maria S. Metodologias participativas para projetos educacionais e tecnológicos. In: THIOLENT Michel; ARAÚJO FILHO, Targino de; SOARES, Rosa L. S. (Orgs.). **Metodologias e experiências em projetos de extensão**. Niterói: EdUFF, 2000. p. 43-54.

SOARES, Vera Lúcia. Bases conceituais da extensão: construindo caminhos. In: **Institucionalização da Extensão**: passo a passo/Fórum de Extensão das IES Brasileiras. Brasília: Fórum, 2004. p. 7-11.

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

TELLES, Roosewelt. Emprego de um processo participativo no desenvolvimento de design: relato de uma experiência. In: THIOLENT, Michel ; ARAÚJO FILHO, Targino de; SOARES, Rosa L. S. (Orgs.). **Metodologias e experiências em projetos de extensão**. Niterói: EdUFF, 2000. p. 115-130.

THIOLLENT, Michel. A metodologia participativa e sua aplicação em projetos de extensão universitária. In: _____; ARAÚJO FILHO, Targino de; SOARES, Rosa L. S. (Orgs.). **Metodologias e experiências em projetos de extensão**. Niterói: EdUFF, 2000a. p. 19-28.

_____. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2000b.

_____, _____. 14. ed. aum. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2000c. p. 82-103. (1. reimpressão da 3. ed. de 1987).

_____. Metodologia participativa e extensão universitária. In: _____. et al. (Orgs.). **Extensão universitária: conceitos, métodos e práticas**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2003. p. 57-67.

TRIVINÕS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987 (12. tiragem).

TURRA, Clódia Maria G. et al. **Planejamento de ensino e avaliação**. 10 ed. Porto Alegre: Sagra, 1986.

VIAN JR., Orlando. Inglês Instrumental, Inglês para negócios e Inglês Instrumental para negócios. D.E.L.T.A. **Revista de Documentação de Estudos em Lingüística teórica e aplicada**, vol. 15, n. especial, p. 437-457, 1999.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ANEXOS

ANEXO A – Site do Centro de Pesquisa e Extensão.

**CENTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO DA FSJ****1. OBJETIVOS:**

- 1 atender às demandas dos diversos cursos que a Instituição mantém;
- 2 coordenar as pesquisas e as atividades de extensão a serem implementadas na Instituição;
- 3 contribuir para o desenvolvimento científico;
- 4 possibilitar uma maior aproximação entre a Instituição e a comunidade local.
- 5 funcionar como órgão responsável pela implementação das pesquisas e da extensão na Fundação São José;
- 6 constituir-se em elemento irradiador de informações, de dados, de conhecimentos e de estudos que irão colaborar decisivamente para a instauração de um melhor nível de formação acadêmica dos alunos da Instituição.

2. META PRINCIPAL:

IMPLANTAÇÃO DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E INICIAÇÃO CIENTÍFICA E DO PROGRAMA DE EXTENSÃO que têm como objetivo desenvolver um processo sistemático de produção científica, tendo em vista dinamizar e incentivar a pesquisa e a extensão nas diferentes áreas do conhecimento, procurando desenvolver uma capacitação de professores que atenda às demandas do mundo atual, seja no nível do conteúdo que ministra, na produção acadêmica, como também na qualidade dos serviços prestados à comunidade.

- Fazem parte do programa os seguintes segmentos:

PROFESSOR PESQUISADOR

Perfil: Professor qualificado em nível de mestrado ou doutorado e mestrando em fase de desenvolvimento da pesquisa;

1 PROFESSOR PESQUISADOR ASSOCIADO

Perfil: Professor interessado em associar-se a outro, para formação continuada na área de desenvolvimento de pesquisa ou de extensão;

2 PROFESSOR DA ÁREA DE EXTENSÃO

Perfil: Professor da instituição e que esteja interessado em desenvolver projetos de extensão.

3 ALUNO DO REGIME DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA - RIC

Perfil: Aluno de graduação com disponibilidade e interessado em participar de desenvolvimento de pesquisa ou de extensão.

3. OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA: As funções de cada segmento são:

- **PROFESSOR PESQUISADOR:** Elabora o projeto de pesquisa e/ou de extensão, seleciona os alunos do RIC e coordena a execução das atividades.
- **PROFESSOR PESQUISADOR-ASSOCIADO:** Colabora na produção e na execução dos projetos e participa das atividades de formação continuada integradas ao programa.
- **PROFESSOR DA ÁREA DE EXTENSÃO:** Elabora o projeto de extensão e coordena a execução das atividades.
- **ESTUDANTE DO REGIME DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA:** Colabora na execução do Projeto de Pesquisa ou de Extensão sob a orientação do Professor-Pesquisador, ou Professor da área de Extensão.

5. FUNCIONAMENTO DO CenPE

1 COORDENAÇÃO: Professora Carmen Helena Barradas Calito, mestre em Educação pela UFRJ.

2 PROFESSORES PESQUISADORES:

- I. Professora Eliana Crispin França Luqueti, mestre em Lingüística e doutoranda em Lingüística - UFRJ.
- II. Professor Frederico Carlos de Sá Costa, mestre em Ciência Política pela UFMG e doutorando em Ciência Política - IUPERJ.
- III. Professor Leandro Garcia Pinho, mestre em História pela UNICAMP e doutorando em Ciência da Religião - UFJF.
- IV. Professora Juçara Gonçalves Lima Bedim, mestre em Educação pela UCP e doutoranda em Educação - UFRJ

1 PROFESSORES PESQUISADORES - ASSOCIADOS:

- I. Professora Jacqueline da Silva Deolindo, especialista em Assessoria de Comunicação pela FAFIC
- II. Professora Sônia Maria da Fonseca Souza, mestranda em Educação - UNIG/Campus I

2 ESTUDANTES DO RIC:

- I - Juliano César Faria da Silva - 3º de História.
- II - David Márcio de Oliveira Poubel - 3º de História.
- III - Lívia Badaró Fabrício - 3º de História
- IV - Guilherme Silva Carvalhal de Oliveira- 3º período de Comunicação Social-Jornalismo.
- V - Meryellen Soares Rodrigues - 3º ano de Letras.
- VI - Edmary Lopes de Lima - 3º ano de Letras.
- VII - Tayse Figueira Guimarães - 3º período de Letras.
- VIII - Walquíria Terezinha O. Rodrigues - 3º ano de Letras.

6. LINHAS DE PESQUISAS: Inicialmente, as atividades de pesquisa foram estruturadas em duas linhas ou grupos de pesquisas:

- Educação, Sociedade e Linguagem.
- Políticas Públicas

Na linha de pesquisa Educação, Sociedade e Linguagem cinco projetos já foram concluídos:

1. Cláusulas (in)dependentes introduzidas por QUE, sob a coordenação da Professora-Pesquisadora Amitza Torres Vieira, doutoranda em Lingüística pela PUC/RJ.

Este trabalho verificou os tipos de cláusulas introduzidas por “que” relacionadas às suas posições em relação à informação e/ou às suas funções sintático-discursivo-pragmáticas. Para tanto, além de amparar em uma abordagem funcional-discursiva, considerou também as postulações de Decat (1999), que aborda o caráter (in)dependente das cláusulas à luz da noção de “unidade informacional”, trabalhando a função comunicativo-interacional da linguagem. Foram analisadas cláusulas extraídas de corpus constituído de textos de publicações na imprensa brasileira nos anos de 2001 e 2002.

2. Olhares Múltiplos: imprimindo um novo significado no ensino da língua inglesa no Curso de Letras, coordenado pela Professora-Pesquisadora Juçara Gonçalves Lima Bedim, doutoranda em Educação pela UFRJ/RJ, tendo como Professora-Pesquisadora-Associada Sonia Maria da Fonseca Sousa.

O trabalho teve como objetivo - através de um diálogo inovador entre a Educação e a Lingüística Aplicada - viabilizar uma nova postura com relação ao ensino de língua inglesa na série inicial do Curso de Letras, e como referencial o campo simbólico-imaginário, em direção a um novo saber/fazer. A investigação foi realizada através de um estudo de natureza qualitativa, elegendo como aporte metodológico a pesquisa-ação existencial de René Barbier, embasada na teoria da Abordagem Transversal e perpassada pela atitude da “escuta sensível”. Para o referencial teórico recorreu-se a autores que tratam da dimensão simbólico-imaginária e da complexidade - particularmente voltados para a educação - assim como autores vinculados à área da Lingüística Aplicada.

3. A História no ensino fundamental: entendendo os fios que constroem a formação/identidade do professor da rede pública e privada do município de Itaperuna, sob a coordenação do Professor-Pesquisador Leandro Garcia Pinho, doutorando em Ciência da Religião pela UFJF/MG auxiliado pela professora-Pesquisadora Lúcia Alvin Couto.

Esta pesquisa pretendeu, em certa medida, desvendar o ensino da História no nível fundamental no município de Itaperuna, através dos seus principais atores: professores de História da rede pública e privada. O aporte teórico e metodológico - baseado na pesquisa-ação e na coleta de dados pela técnica de grupos operativos - tentou (des)velar o cotidiano do professor de História. Com isso, pretendeu-se descobrir como esse profissional vive e pensa o ensino/aprendizagem da história na escola fundamental, que idéias vivencia na sua prática e verbaliza no seu discurso, que relações estabelece com seus alunos e com a sociedade da qual faz parte.

4. Entre a Fé e a Ação: missão e pensamento no imaginário político-social dos jesuítas nos séculos XVI e XVII na América Portuguesa, desenvolvido pelo Professor-Pesquisador Leandro Garcia Pinho, doutorando em Ciência da Religião pela UFJF/MG.

Este projeto teve como objetivo analisar a produção escrita deixada pelos principais jesuítas que se dirigiram da Europa para o Brasil nos dois primeiros séculos da nossa colonização de cunho lusitano, tentando compreender a produção jesuítica “sob a luz” da formação no mundo Ibérico dos séculos XVI e XVII de uma modernidade-medieval, que sem abrir mão do parâmetro cristão-medieval delineou-se também, de atributos (mesmos adaptados) da modernidade norte-européia. Com isso, não se afastando das grandes questões e discussões apresentadas por essa “renovação” do pensamento europeu Ocidental.

5. A Língua Falada na cidade de Itaperuna, que tem como coordenadora a professora Eliana Crispim França Luquetti, mestre em Lingüística e Doutoranda em Lingüística pela UFRJ/RJ.

O objetivo desse projeto é relatar a elaboração de um corpus representativo da fala da cidade de Itaperuna. A elaboração de um corpus dessa natureza é de fundamental importância para que se possa promover pesquisas lingüísticas na região e registrar as características de fala de seus habitantes, em oposição aos traços lingüísticos típicos dos habitantes de regiões vizinhas.

Esta proposta deve ser vista como tendo caráter preliminar por dois motivos. Em primeiro lugar, porque as estratégias de coleta de dados vão depender de um estudo mais aprofundado da estrutura social da cidade. Em segundo lugar, porque esta proposta constitui uma parte de um projeto maior e mais ambicioso de coletar material lingüístico da região do noroeste fluminense, como base para a elaboração de uma análise da fala da região.

Este projeto trata, não apenas da elaboração de um corpus, mas fornece informações básicas dos estudos futuros para os quais o material recolhido servirá de base.

Na linha de pesquisa Políticas Públicas o Professor-Pesquisador Frederico Carlos de Sá Costa, doutorando em Ciência Política pela IUPERJ, coordenou o projeto **Política Pública Municipal - 1992 - 2002**, que investigou a experiência de administração pública do município de Itaperuna, estado do Rio de Janeiro, no intervalo 1992/2002. Duas etapas moldaram o trabalho: pesquisa documental nos arquivos da Prefeitura e Câmara Municipal de Itaperuna e pesquisa teórica pertinente que forneceu ferramentas analíticas para o adequado trato da informação obtida na pesquisa in loco. Pretendeu-se que a coordenação sistêmica das etapas desta pesquisa esclarecesse o padrão de política pública local, permitindo assim, a comparação entre o grau de autonomia decisória municipal e o que efetivamente foi vivido no dia-a-dia da municipalidade enquanto unidade política integrante de uma Federação.

Projetos em execução:

Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Linguagem

I. A Igreja, o Cristo e a Câmara: marcos da história patrimonial do município de Itaperuna-RJ, coordenado pelo Professor Leandro Garcia Pinho, doutorando em Ciência da Religião pela UFJF/MG.

Este projeto pretende fazer um levantamento histórico sobre três importantes marcos arquitetônico-sociais do município de Itaperuna, suscitando a pesquisa em história regional/local para a produção/confecção de informativo histórico a ser disponibilizado para a comunidade.

II. O ensino de idioma na Universidade: uma vertente instrumental da extensão, coordenado pela Professora Juçara de Gonçalves de Lima Bedim, doutoranda em Educação pela UFRJ/RJ, auxiliada pelas alunas do RIC Meryellen e Edmary.

O projeto tem por objetivo, organizar, produzir e disseminar, através de atividade extensionista, o ensino instrumental, utilitário de línguas estrangeiras - nas Faculdades Integradas Padre Humberto (Fundação São José) - em função das exigências da realidade, não apenas como uma atividade acadêmica, mas como um concepção da Universidade como conhecimento nas necessidades cotidianas do cidadão comum. Este ensino pretende ainda ser uma proposta transversal com o curso de Letras (conectado ao Estágio Supervisionado) envolvendo bolsistas que deverão tornar-se “multiplicadores” na comunidade, bem como encenar a atividade extensionista para todos os cursos, áreas, idosas, enfim toda a comunidade.

Para o referencial teórico foram eleitos alguns teóricos que tratam da extensão universitária, sobressaindo-se dentre eles Silvio Botomé (1996), assim como o pensador português Boaventura de Sousa Santos pela forma como “olha” e analisa os parâmetros da complexa situação em que se encontra a universidade, os desafios e crises que esta defronta.

III. A língua falada na região noroeste fluminense, coordenado pela Professora Eliana Crispim França Luquetti, mestre em Lingüística e Doutoranda em Lingüística pela UFRJ/RJ.

A Língua Falada na Região Noroeste Fluminense

Eliana Crispim França Luquetti

O objetivo desse Projeto é relatar a elaboração de um corpus representativo da fala da região Noroeste Fluminense. Um trabalho dessa natureza é de fundamental importância para que se possa promover pesquisas lingüísticas na região e registrar as características da fala de seus habitantes, em oposição aos traços lingüísticos típicos dos habitantes de outras regiões do Estado do Rio de Janeiro.

Esta proposta, inicialmente, foi realizada com um caráter preliminar de coleta de dados da cidade de Itaperuna. Portanto, foram utilizadas algumas estratégias de levantamento de falas que foram testados e reavaliados para a caracterização lingüística da cidade de Itaperuna e de algumas cidades vizinhas.

Nesta segunda etapa, ampliaremos o corpus, na pretensão da elaboração de um banco de dados da região noroeste fluminense para futuras análises lingüísticas da fala da região.

Como a elaboração de um corpus está necessariamente subordinada aos objetivos referentes às análises que serão desenvolvidas, este trabalho trata, não apenas da elaboração do mesmo, mas fornece informações básicas acerca dos estudos futuros para os quais o material recolhido servirá de base.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas

Programação local e transformação municipal: TV Serra Mar, Unidade Itaperuna/RJ, sob a coordenação do Professor-Pesquisador Frederico Carlos de Sá Costa, doutorando em Ciência Política pela IUPER, em parceria com a Professora-Pesquisadora Jacqueline da Silva Deolindo.

Este projeto tem como objetivo estudar o papel e o significado da TV Serra Mar na invenção municipal, procurando-se entender aí o impacto da emissora no espaço publicitário local, na divulgação do município na região de abrangência da TV e na preservação e produção da memória local.

7. PROGRAMA DE EXTENSÃO, que tem como objetivos:

- 1 implantar um processo sistemático de produção acadêmica intimamente ligado às características da pesquisa e do ensino desenvolvidos na Instituição;
- 2 vincular as atividades de extensão aos interesses da sociedade na qual está inserida;
- 3 promover uma maior articulação entre Instituição e sociedade;
- 4 estabelecer um processo de produção de conhecimento que atenda às necessidades sociais em relação ao que é produzido nas Faculdades Integradas Padre Humberto, contribuindo, desta forma, na superação de problemas sociais, sem, contudo, descaracterizar a Instituição.

Inicialmente, as atividades de extensão desenvolvidas na FSJ estão relacionadas à área temática de Comunicação com a execução das seguintes atividades:

1. Jornal da FSJ, coordenado pelo Curso de Jornalismo, com publicação bimestral, apresentando notícias da administração da Instituição, trabalhos produzidos por professores e alunos das Faculdades Integradas Pe. Humberto.

2. Edição anual da Revista TRANSFORMAR, que tem como finalidade publicar artigos relacionados às atividades do CenPE, como também produções dos professores e alunos da FSJ e de outras Instituições de Ensino Superior.

3. Desenvolvimento da Homepage da FSJ, executado pelo curso de Informática, tendo em vista disponibilizar para a comunidade os trabalhos produzidos pela Instituição, divulgar cursos, palestras, eventos e outros.

4. Realização do Curso de Inglês Instrumental que tem por objetivo organizar, produzir e disseminar o ensino instrumental de língua inglesa visando um ensino utilitário que atenda as necessidades cotidianas do cidadão comum.

8. GESTÃO DO CenPE:

A gestão do CenPE se desenvolve de forma colegiada. O grupo reúne-se, mensalmente, para decidir sobre questões emergentes, planificar as atividades e elaborar documentos. Foram elaborados o Programa de Desenvolvimento da Pesquisa, o Programa de Iniciação Científica e o Programa de Extensão.

A supervisão geral do Programa cabe, no plano executivo e no plano deliberativo, à Mantenedora. A coordenação das pesquisas fica a cargo do Colegiado do Centro de Pesquisa, formado pelos pesquisadores e um coordenador.

9. REALIZAÇÕES:

Implantação do PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA ÁREA DA PESQUISA, que tem como objetivos:

1 Formar **Grupos de Estudos** nas áreas das pesquisas em desenvolvimento.

2 Incentivar o ingresso dos Professores Pesquisadores-Associados de Programas de **Pós-graduação “Scripto Sensu”**.

3 Facilitar a participação dos componentes do **CenPE em eventos Científicos**.

II Realização, anual, de um **SIMPÓSIO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA**, que conta com o apoio da Mantenedora e no qual são apresentadas Comunicações, Painéis, Palestras proferidas por pesquisadores convidados e/ou da própria Instituição e Mesas Redondas. O público alvo deste Simpósio são os professores e alunos da Instituição,

professores e alunos das escolas de Itaperuna, alunos de outras Faculdades da região, além de elementos da comunidade local, direta, ou indiretamente envolvidos com as atividades de pesquisa.

III Edição anual da **REVISTA TRANSFORMAR** que tem como objetivo divulgar aos resultados das pesquisas desenvolvidas no CenPE, como também as produção acadêmica e científica dos professores e alunos da Fundação São José.

10. AVALIAÇÃO

A avaliação tem em vista a execução do programa do ponto de vista quantitativo como também do ponto de vista qualitativo, observando-se os seguintes indicadores de desempenho:

- a) horas de pesquisa efetivamente realizadas, sendo, no mínimo, três (03) horas na Instituição para formar grupos de estudo e/ou orientações de bolsistas;
- b) projetos concluídos;
- c) projetos em andamento;
- d) recursos investidos pela Instituição e por outros órgãos na pesquisa;
- e) relatórios de pesquisa concluídos;
- f) convênios e contratos estabelecidos com órgãos de fomento à pesquisa;
- g) publicações em periódicos científicos;
- h) apresentação de trabalhos em Congressos;
- i) realização de, pelo menos, um Simpósio de Iniciação Científica por ano;
- j) implementação de, pelo menos, dois projetos de extensão por ano.

11. RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se, com a implantação do CenPE, que a pesquisa e a extensão propiciem um processo de renovação e atualização nas atividades dos docentes e dos discentes e que, através da execução das atividades propostas, a Instituição possa ampliar sua participação e inserção na comunidade local.

Extensão

- »»» [→ Inglês - Tradução](#)
- »»» [→ Inglês - Conversação](#)
- »»» [→ Curso Básico de Libras](#)
- »»» [→ Educação Especial](#)
- »»» [→ Estatística Biomédica](#)
- »»» [→ Matemática Comercial e Financeira](#)
- »»» [→ Pesquisa Operacional - Uma Abordagem Prática](#)
- »»» [→ Inglês Instrumental para Leitura](#)
- »»» [→ Francês Instrumental para Leitura e Conversação](#)
- »»» [→ Português - Extensão](#)
- »»» [→ Alemão Extensão](#)
- »»» [→ Espanhol - Extensão](#)

Fundação Educacional e Cultural São José • Rua Major Porfirio Henriques, 41
Itaperuna/RJ • CEP 28.300-000 • (22) 3824-8181 • fsj@fsj.edu.br

ANEXO B – Carta aos ajuizadores do primeiro questionário e respectivos pareceres

Juçara Gonçalves Lima Bedim
Doutorado em Educação – UFRJ/2003

Itaperuna, 21 de junho de 2004.

Prezado(a) Colega

Estou realizando um projeto de tese, cujo objeto de estudo é a Extensão Universitária, com o propósito de investigar até que ponto o discurso – ou seja, a raiz epistemológica que norteia a extensão – viabiliza uma prática concreta e operacional, capaz de promover a efetivação da teoria, bem como desvelar o valor que a extensão tem como função da universidade em relação à pesquisa e ao ensino.

O projeto vem sendo desenvolvido no Centro de Pesquisa e Extensão – CenPE – das Faculdades Integradas Padre Humberto da Fundação São José (FSJ), Itaperuna/RJ (noroeste fluminense), onde atuo como professora e pesquisadora. O CenPE, inaugurou suas atividades extensionistas com o curso de idiomas, especificamente com o Inglês Instrumental, numa proposta transversal com o curso de Letras, conectada ao Estágio Supervisionado.

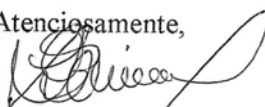
Submeto a V. Sa. o ajuizamento do questionário, em anexo, que pretendo aplicar com os alunos – um esboço de questões básicas e específicas mas suficientemente abrangentes para dar oportunidade de se manifestarem sem que as repostas possam ser induzidas.

É pertinente elucidar que ao término do curso será pedido aos alunos que façam um depoimento, através de *self-report*, relatando suas opiniões sobre até que ponto o curso atendeu às suas expectativas.

Conto com sua contribuição, que será muito rica e oportuna, para o aprimoramento deste instrumento.

Desde já, agradeço sua valiosa colaboração.

Atenciosamente,



Juçara Gonçalves Lima Bedim

Juiz de Fora, 30/06/04

Cara Juçara,

Primeiramente gostaria de parabenizá-la pelo Doutorado e pela pesquisa, e também agradecer a honra de opinar acerca de seu trabalho.

Para ir direto ao assunto, seguem as minhas observações:

1. Eu acrescentaria uma ou outra questão para identificar mais o meu entrevistado:
 - a. Se trabalha, estuda ou se ambos;
 - b. Se trabalha, o que faz?, onde faz?;
 - c. Se estuda, o que estuda e onde?

2. As suas perguntas 3, 4 e 5, eu as desdobraria da seguinte forma:
 - a. Você já estudou inglês antes? Não () Sim()
 - b. Se sua resposta foi sim, onde estudou? Na escola de 1º grau (), na escola de 2º grau (), na universidade (), em cursos livres ();
 - c. Por quanto tempo? anos.
 - d. Como está seu conhecimento de inglês hoje: *(pode marcar mais de uma)*
 - () fala bem/razoavelmente, mas não lê nem escreve nada.
 - () lê textos técnicos somente
 - () lê bem/razoavelmente, mas não escreve nem fala nada
 - () escreve bem/razoavelmente, mas não fala nem entende nada
 - () lê e escreve bem, mas tem dificuldades com a parte oral
 - () nenhuma dessas, mas _____

3. A pergunta 6, eu a faria da seguinte maneira: Considerando as 4 habilidades (ler, falar, ouvir e escrever), qual é ou quais são as suas dificuldades?

4. Ainda: Considerando somente a habilidade de leitura, qual é ou quais são suas dificuldades?

5. A sua pergunta 7, eu não a faria. Achei-a um tanto filosófica e a faria de outra forma? Por que ou para que você quer aprender inglês? Qual/Quais seus objetivos?

6. A sua pergunta 8, apesar de consistente, deve ser feita a pessoas que já tenham passado pela experiência de aprender inglês. Quem sabe ela não deveria ser guardada para o final do curso? Quem está começando a estudar não tem instrumentos para respondê-la. Se os tivesse, não estaria começando a aprender. Concorda?

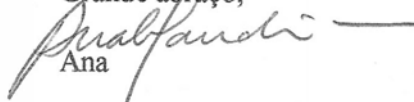
7. Em relação a sua pergunta 9, novamente acho a pergunta boa, mas feita ao alvo errado. Quem tem que responder a essa pergunta são os professores universitários, os alunos universitários, os dirigentes universitários, as universidades. Como vê, eu na verdade acho que essa pergunta, sozinha, já seria um bom tema para um Seminário Nacional de Ensino de Língua Estrangeira pelas Extensões Universitárias. Seus alunos são “usuários” da extensão universitária e não lhes cabe dizer como essa extensão deve ser desenvolvida. Que tal, então, fazer perguntas do tipo:

- a. Por que você escolheu estudar inglês aqui nesse curso de extensão?
- b. Você está satisfeito com o ensino? Com o ambiente do curso? Com a proposta do curso? Com os professores? Com o material usado?
- c. Você tem alguma sugestão a nos dar?

Bem, Juçara, não sei se era isso que você queria nem se você vai gostar das minhas observações. Desculpe se fui muito atrevida, mas adoro discutir esses assuntos e acabo me empolgando. Estou a sua disposição e deixo meu e-mail: ana.peters@ufff.edu.br.

Bom trabalho e boa sorte nos estudos.

Grande abraço,

 —
Ana

Prezada colega,

As aulas de inglês instrumental devem ser sempre de interesse do aluno. O professor aprende o conteúdo com o aluno porque muitas vezes não sabe nada sobre o assunto ou sabe pouco.

No Instituto de Laticínios Cândido Tostes, onde fiquei por sete anos eu nada sabia sobre laticínios no início, e para eles era interessante eu dizer isso pois eles me ensinavam com muito prazer. Eu sabia ler em Inglês e eles me explicavam o que líamos.

As parte das conjunções, verbos, preposições e itens da gramática que facilitam o aluno na leitura e o despertar para facilidade de ler, era de minha competência. Assim como a dinâmica da aula que eu sempre procurava fazer ser alegre, com surpresas, brincadeiras, diversificadas e bem determinadas, passando para eles segurança e confiança.

Muitos dos alunos estudam anos, porém não sabem nada a não ser o "ing", "to be", "in" e "on". Nós, professores de Inglês, somos vistos muitas das vezes como professores que preenchem horário entre uma disciplina séria e outra. A nossa não é... Ajudamos na medida em que na aula de inglês pouco se aprende, não havendo aula afetiva nem efetiva por parte dos nosso grupo de professores. A afetividade é o passo mais importante para o sucesso da aula, aí então ela se torna efetiva.

Mesmo que pareça infantil, não é, o brincar dentro de sala é que dá liberdade ao professor de ser afetuoso e incentivar o aluno sempre.

Um aspecto importante é mostrar que aquele aluno que está sempre antenado com as notícias, com as novidades de qualquer assunto, sempre saberá ler e entender melhor, a curiosidade é a alavanca e as experiências pessoais ajudam a entender o assunto de que se fala. Trazer para o grupo o que um colega sabe desperta a auto-estima, e o "chute" nas traduções muitas vezes são corretos.

O raciocínio é importante e a associação de idéias também.

Sou muito faladeira, apaixonada pelo computador e pelo magistério mas escrevo cartas também!!! Estou sempre disponível Jussara, a ajudar outros professores que gostem de dar aula. Acredito que nossa disciplina é a mais interdisciplinar e construtivista de todos os tempos. Não há PCN, nem nenhuma didática que me diga o contrário. O livro da Nádia Alves de Oliveira, "O DOMÍNIO DA LEITURA EM INGLÊS", (a reconstrução crítica de textos), é muito bom para nós professores de Inglês Instrumental, mas tenho muito mais coisa para te passar. Se você estiver em Juiz de Fora, me procure ou mande por Regina notícias. Estarei te aguardando.

Atenciosamente,

Marina Lúcia Duarte

Juiz de Fora, 4 de julho de 2004

AVALIAÇÃO

As questões de idade e escolaridade são importantes pois precisamos saber sobre a nossa clientela.

Questão 3: A língua inglesa ao ser ensinada na escola segue uma linha bem diferente do que a ensinada em cursinhos particulares. Pergunte mais sobre onde estudou, as séries que estudou, até que nível cursou.

Questão 4: o nível de conhecimento de Inglês tem vários aspectos: falar, entender e não falar por timidez, ler mas não falar e traduzir bem,. Pergunte ao aluno que conteúdo ele domina com mais facilidade ou gostaria de dominar. Alguns falam e nada sabem de gramática, outros sabem gramática e não conseguem falar, mas ouvem e entendem.

Questão 5: as pessoas só lêem o que gostam, ou o que precisam para determinada circunstância. Procure saber o tipo de leitura que seu aluno gosta, se é jornal, revista, livro, manual, que assunto interessa. Seu leque de opções será maior para preparar material didático.

Questão 6: As dificuldades quase sempre são com advérbios, pronomes relativos, se quer saber a dificuldade que o aluno tem, pergunte de modo que ele consiga responder de maneira completa. Sugiro que coloque um parágrafo em Inglês e ele responda o que você perguntar, testando a compreensão dele.

Questão 7: Eu perguntaria porque o aluno sente necessidade de aprender Inglês. Há pessoas que não precisam dessa língua, mas de Francês, Espanhol, etc...

Questão 8: questão perfeita

Questão 9: Você quer que o aluno responda o espaço de que maneira? Semanal, grupos pequenos, homogêneos ? Não entendi bem a pergunta.

Obs.: A ajuizadora Carmem Helena Barradas Calito fez suas sugestões no próprio questionário

1. Sua idade

- de 16 a 22
- de 23 a 28
- de 29 a 35
- mais de 35

2. Nível de escolaridade

- Médio completo
- Médio incompleto
- Superior completo Área: _____
- Superior incompleto Área: _____
- Outros _____

3. Já estudou Inglês?

- sim
- não

4. Seu nível de conhecimento de Inglês:

- Ótimo
- Muito bom
- Bom
- Razoável
- Fraco

5. Consegue ler textos em Inglês?

- sim
- não
- razoavelmente


6. Caso a resposta seja negativa, quais são as suas dificuldades?

7. Para que serve o conhecimento da Língua Inglesa hoje?

8. De que modo o Inglês poderia ser melhor aprendido?

9. Como a extensão universitária pode oferecer espaço para o ensino de uma Língua Estrangeira, a inglesa, por exemplo?

Sei as questões 4 e 5 muito parecidas e
o início do curso de extensão, já responde,
em parte, a questão 9.



ANEXO C – Parecer do ajuizador do depoimento pessoal (self-report)

----- Original Message -----

From: jmb1@superig.com.br

To: mhwyllie@superig.com.br

Sent: Friday, October 29, 2004 12:34 AM

Subject: Re: Com profundo agradecimento

Em 28 Oct 2004, Maria Helena W. L. Rodrigues escreveu:

>-----

>

> Querida Juçara

> Li muitas vezes o seu material; fui e voltei,

>refleti, ponderei, observei e fiz anotações.

> Não sei se serei de grande ajuda para você

>... nenhuma crítica está livre de ser criticada também.

> Quando faço um trabalho de revisão, costumo ser

>exaustiva e questiono tudo. Porém, sempre

>deixo meus orientandos à vontade para decidirem sobre o que vale a pena alterar

>ou não; nunca me coloco como "dona da verdade".

> Veja bem, minha amiga Juçara, não acompanhei o

>seu trabalho de campo e talvez não seja a pessoa mais habilitada para tecer

>considerações a respeito do instrumento que pretende utilizar. Quero dizer que tudo depende de um certo contexto e como não

>estive junto a você nessa caminhada, meu exame foi bastante

>"frio" e isolado do "ambiente" em que você trabalhou.

> Converse com o seu orientador a respeito. Ele deve

>estar conhecendo a fundo a sua pesquisa e certamente terá uma opinião

>mais merecedora de crédito do que a minha.

> De qualquer forma, como prometi dar-lhe uma

>resposta, aí vai ela no arquivo em anexo.

> Se tiver um tempinho bobo, dê-me uma notícia

>depois, OK?

> Beijos,

> Maria Helena

>

> P.S. Peço-lhe desculpas, caso tenha cometido alguma

>falha... estou tão cansada que nem fiz revisão no que escrevi.

>

>-----

Juçara Gonçalves Lima Bedim
Doutorado em Educação – UFRJ/2003

CURSO DE INGLÊS INSTRUMENTAL

Itaperuna, 25 de outubro de 2004.

Maiúscula ou
minúscula?

Prezado(a) Aluno(a)

Sempre que possível, devemos 'enxugar' o texto introdutório de um instrumento, dizendo apenas o estritamente necessário. As afirmativas tarjadas de amarelo poderiam ser dispensadas?

Agora que estamos na reta final da jornada do Curso de Inglês Instrumental, é chegada a hora de fazermos uma reflexão sobre este empreendimento. Nossa tarefa prescinde da participação de todos. Sua opinião é fundamental para o processo, já que nosso desejo é a expansão de cursos via Extensão Universitária (não apenas de idiomas, mas também adentrando outras áreas), visando atender às demandas objetivas dos alunos em prazos curtos de tempo – em prol da construção e difusão do conhecimento.

pôde

Assim sendo, pedimos que expresse por escrito e em detalhe em que medida o curso atendeu às suas expectativas e perspectivas, se a participação nas aulas pode efetivamente melhorar seu desempenho na vida prática e, até mesmo, propor sugestões para (re)significação dessas aulas em cursos futuros.

Contamos com sua colaboração e agradecemos sua atenção em atender à nossa solicitação.

Sempre é recomendável evitar palavras que terminem da mesma maneira para não criar uma rima indesejável.

Um cuidado essencial que devemos tomar, na construção de um instrumento do tipo self-report, é o de impedir que as nossas expectativas em relação ao que desejamos obter como resposta interfiram no enunciado da proposta. Observe que no trecho acima há vários indicadores do que o pesquisador deseja saber (o procedimento seria aceitável, caso estivesse elaborando um questionário). É como se ele estivesse usando uma diferente forma de redigir perguntas fechadas (item 1 de cada questão) e abertas (item 2 de cada questão):

- < O curso atendeu às suas expectativas? Em que aspectos?
- < Serviu para que você melhorasse (ou venha a melhorar) o seu desempenho em sua área de atuação? De que maneira e em quê?
- < Tem sugestões para nos dar? Quais?

Ao optarmos pela busca de dados, tendo o self-report como mediador e fonte, devemos deixar o participante à vontade para revelar o que sentiu em relação àquilo que vivenciou e não guiá-lo com "dicas", induzindo-o a dizer o que queremos "ouvir". O importante no self-report é justamente saber se aquilo que esperamos "ouvir" (pois é certo que também tenhamos nossas expectativas e pontos de interesse no estudo, além de nos orientarmos por uma certa teoria) aparecerá ali, nos depoimentos que tivermos em mãos. A análise de conteúdo evidenciará se o curso foi importante ou não, em que medida o foi ou deixou de ser etc e tal... inclusive, e isso é mais importante ainda, poderá trazer à tona outros aspectos nos quais talvez nem tenhamos pensado, o que enriquecerá consideravelmente a pesquisa.

Se não entendermos o "espírito" do self-report, Juçara, estaremos apenas construindo um outro questionário num formato diferente, o que não justificaria afirmar em nosso relatório que

Juçara Gonçalves Lima Bedim
Doutorado em Educação – UFRJ/2003

utilizamos aquela estratégia de coleta de dados. Sugiro que reflita sobre isso e procure modificar essa parte do seu instrumento, caso concorde com a minha ponderação e seu orientador pense dessa mesma maneira.

Não sei se você se lembra de eu ter recomendado, no curso de "Instrumentação", que o pesquisador procurasse se "examinar" internamente (até mesmo tentasse responder ao seu próprio instrumento) para não permitir que o seu pensamento influenciasse os respondentes, isto é, que evitasse os vieses - o maior risco que se corre na investigação, não somente no que diz respeito à 'confecção' dos instrumentos mas à interpretação dos resultados também.

O trabalho do pesquisador é usar o instrumental para captar informações que poderão acrescentar algo ao conhecimento na área; precisa livrar-se de seus "óculos tendenciosos" para fazer "descobertas" naquilo que está diante de si ... como sabiamente diz Proust (adoro essas palavras dele): *"le vrai voyage d'exploration ne consiste pas à voir de nouveaux paysages, mais à acquérir de nouveaux yeux."*

Uma última observação: já que está dirigindo uma mensagem aos respondentes, seria bom que se identificasse no final, embora seu nome esteja lá em cima no formulário.

Reproduzo, abaixo, o trecho de um material que disponibilizei aos meus alunos de pós na FE. Provavelmente você já o possui, mas sempre vale a pena lembrar; é sobre a triangulação interna.

INTERNA – relaciona as informações coletadas com elementos tais como a anamnese, a origem social e cultural, os estados ou circunstâncias psicológicas a fim de melhor compreender as motivações das pessoas que fornecem as informações. Deve ser feita até mesmo no nível do próprio pesquisador, ou seja, este deve se conhecer bem, estar ciente de sua equação pessoal e de seus preconceitos. Bourdieu se questiona sobre as dificuldades particulares que o pesquisador encontra para objetivar um espaço onde ele mesmo está incluído, indicando as condições a preencher para superar esse problema. Ele pondera que, para ter qualquer possibilidade de ser racional, é preciso que o investigador conheça seus limites (e os limites do instrumento que ele utiliza), as tendências pessoais inerentes à sua própria história, em curto tempo, que ele esteja engajado a realizar uma crítica auto-reflexiva.

Fonte: POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège: Mandaga, 1997. (da página 52 à 54)

ANEXO D – Páginas do Boletim Informativo da FSJ



Dificuldades de aprendizagem debatidas na FSJ



A prof.^a Márcia Regina Ribeiro é psicóloga e terapeuta de família.

O diagnóstico e o tratamento dado aos alunos com transtornos de aprendizagem foram os temas do 1º Encontro de Palestras Pedagógicas da FSJ - Fundação São

José, promovido no dia 18 de junho último, um evento dentro do projeto "Derrubando Barreiras, Construindo o Futuro".

Pág. 05

Informação e formação para gerações maduras

Chega um momento na vida quando parece que não há mais nada a fazer. Os filhos estão criados, a vida estabilizada e o círculo de amigos muitas vezes não se renova. Para mudar esse cenário é preciso buscar novidades, e nada melhor do que ficar por dentro de informações

necessárias que nos façam viver mais e melhor. Com o tema "Uma nova maneira de se relacionar com o saber", o curso de Pedagogia da Fiph estará promovendo encontros para fornecer oportunidades à comunidade de Itaperuna e região através de cursos de extensão. Pág. 03

Informações on-line sobre a FSJ



Pág. 02

EAP desenvolve projetos "Profissões" e "Cantina Saudável"



Pag. 08

Inglês instrumental como ferramenta para público heterogêneo



Estão matriculadas desde abril na Fundação São José duas turmas, no curso de inglês instrumental, que consiste em oferecer o aprendizado como uma ferramenta para melhorar a atuação em áreas específicas. Os grupos são coordenados pela professora Juça-

ra Bedim e de acordo com a doutoranda em educação pela UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro, o ensino passa de um estudo sistemático do vocabulário e regras gramaticais para um estudo mais abrangente de textos autênticos retirados das próprias fontes de informação. Pág. 03

Índice

Presidente da FSJ integra Conselho Estadual de Educação Pág. 05

Alunos de jornalismo nas rádios da região Pág. 03

Desinfetante a seco feito no laboratório da FSJ Pág. 05

Preservando a água e o planeta Pág. 04

Cenpe produz informação e integra-se com o NO-RJ Pág. 07

Alunos de jornalismo nas rádios da região



Os alunos no principal estúdio de locução da rádio 103 FM, tendo a frente Moacir Filho.

Os alunos do 3º ano do curso de Comunicação Social - Jornalismo da Fiph cumpriram tarefas dentro da disciplina Radiojornalismo visitando rádios AM e FM do norte e noroeste fluminense. As visitas aconteceram no mês de maio e junho e foram coordenadas pelo professor Jorge Rocha, que os levou às rádios Difusora AM e Capital FM em Campos dos Goytacazes, e rádio 103 FM, em Itaperuna.

Em Itaperuna os alunos foram recepcionados pelo Diretor presidente da 103 FM, Moacir Filho, que lhes apresentou todas as instalações da rádio, como estúdios, escritórios, salas de reuniões e o principal estúdio de locução da emissora. Contou-lhes como funciona a difusora na prática, desde a chegada de mate-

rial de divulgação via Internet até o envio das ondas do rádio até a torre de transmissão, a maior da região noroeste fluminense fixada no Morro do Cristo. Os alunos também visitaram as instalações da antena que, segundo Moacir Filho, está apenas a um degrau abaixo das maiores do Brasil, "mesmo porque a geografia da região não permite um alcance maior", revelou.

De acordo com Jorge Rocha, "é importante o empenho dos alunos nas salas de aula e nos laboratórios da faculdade, mas o encontro e o contato com o dia-a-dia da empresa de radiodifusão é de vital importância para que eles também conheçam o que os espera no mercado profissional", encerrou.

Informação e formação para gerações maduras

Com o tema "Uma nova maneira de se relacionar com o saber", o curso de Pedagogia da Fiph estará promovendo encontros para fornecer oportunidades à comunidade de Itaperuna e região através de cursos de extensão. De acordo com a coordenadora do curso, Alcione Gonçalves, "será uma possibilidade para os participantes, uma geração mais madura, de vivenciar conhecimentos intelectivos, sociais, técnicos e espirituais, visando a uma vida mais inteligente, e, portanto, feliz".

Serão promovidos seis encontros, (ver abaixo) com dinâmicas que serão aplicadas pelos alunos do curso de Peda-

gogia, sempre com a orientação de um professor, visando ao fortalecimento do conhecimento já existente e ampliando outros não estudados, contribuindo para uma educação permanente e eficaz dos cidadãos.

Ainda de acordo com a coordenadora Alcione Gonçalves, "o projeto é mais uma oportunidade para os alunos da Fiph atuarem e organizarem eventos coerentes com a proposta educacional respaldada pela lei nº 9394/96 e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, além de atender aos preceitos sociais coerentes com a educação competente humana".

Agenda - 19 às 21 horas, às quintas-feiras.

- ➔ "Como posso me relacionar melhor com os outros" - 16/09
- ➔ "A alimentação que revigora" - 23/09
- ➔ "Como a informática me torna mais jovem" - 30/09
- ➔ "A afetividade na Idade madura" - 07/10
- ➔ "Em que a espiritualidade me ajuda a ser feliz" - 14/10
- ➔ "A Música e Educação Física mudando a relação comigo mesmo e com meu corpo" - 21/10

Inglês instrumental como ferramenta para público heterogêneo



A professora Juçara com um grupo de alunos do curso de inglês instrumental".

Estão matriculadas desde abril na Fundação São José duas turmas com um total de 59 alunos, no curso de inglês instrumental, que consiste em oferecer o aprendizado como uma ferramenta para melhorar a atuação em áreas específicas. Os grupos são coordenados pela professora Juçara Bedim e de acordo com a doutoranda em educação pela UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro o ensino passa de um estudo sistemático do vocabulário e regras gramaticais para um estudo mais abrangente de textos autênticos retirados das próprias fontes de informação.

"Nessa abordagem, a língua não é ensinada como um fim em si mesma, mas como um meio para se alcançar uma finalidade específica, ou seja, ler literatura científica, operar instrumentos e máquinas e realizar negócios, entre outras atividades técnicas e profissionais", explicou Bedim.

Itaperuna é centro da região noroeste fluminense e fronteira do sul capixaba e Zona da Mata Mineira e tem agregado nos últimos 10 anos uma comunidade cada vez mais atuante, acadêmica e cultural, em cujo contexto a leitura em outros idiomas tem-se manifestado com uma certa urgência. De acordo com Juçara Bedim, o público do curso é bastante heterogêneo, com médicos residentes, dentistas, vestibulandos, educadores e universitários de vários cursos como fisioterapia, história, jornalismo e ciências contábeis, e que tem objetivos distintos.

"Nunca fiz cursos de inglês fora da escola e agora estou buscando essa capacitação, pois pretendo ingressar no mestrado no próximo ano e existe a necessidade de sabermos uma segunda língua. Apesar do projeto para o próximo ano, o inglês instrumental já está sendo útil para a leitura de material específico da minha área ou de textos colhidos na Internet", disse Rosângela Pereira, dentista há 23 anos.

A professora Lúcia Alvim já está cursando o mestrado em Cognição e Linguagem pela Uenf - Universidade Estadual do Norte Fluminense, em Campos dos Goytacazes, e acredita que a heterogeneidade da área dos alunos ajuda no desenvolvimento de todos.

"Entendo que essa diversidade de áreas dos alunos do inglês instrumental é benéfica pois os textos levados por cada um para serem trabalhados apresentam contextos diferentes e isso só aumenta nossos conhecimentos", opinou Alvim.

Alvarino Jr., médico residente no Hospital São José do Avaí, já começou a usufruir dos benefícios do curso.

"Decidi me matricular no curso de extensão universitária porque tenho necessidade da língua para entender os livros editados em inglês referentes à minha área e especialidade, que é a radiologia. Estudei inglês num cursinho há um tempo atrás durante cinco anos e voltar a praticar a linguagem é sempre bom", observou Alvarino Jr.

Extensão universitária - existe a perspectiva do início de turmas de francês e espanhol também via extensão universitária no mês de agosto, com a mesma carga horária de inglês - 3 horas/aula por semana num período de 10 meses (um ano letivo) - com os alunos recebendo ao final do curso um certificado de extensão universitária. Este é o outro ponto importante a ser destacado, pois o curso de inglês instrumental faz parte de um projeto de extensão universitária do Cenpe - Centro de Pesquisa e Extensão da Fundação São José que tem, além dos objetivos pedagógicos, outros sociais, políticos e culturais. A atividade extensionista estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmicos e populares e tem como premissa a produção do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade.

ANEXO E – Página do Jornal “O Itaperunense”

PÁGINA 8

O ITAPERUNENSE

25 DE SETEMBRO DE 2004

FIPH realiza semana de produção intensa de conhecimento

● A Semana Acadêmica Científica das Fiph - Faculdades Integradas Pe. Humberto, da Fundação São José, realizou-se entre os dias 20 e 23 de setembro último com uma produção intensa de conhecimento e uma participação maciça dos alunos e professores dos cursos de Letras, Matemática, Pedagogia, Geografia, História, Comunicação Social - Jornalismo, Ciências Contábeis e Informática. Mais de 50 mini-cursos, mesas redondas e palestras foram realizadas nas dependências das faculdades, com temas como "A contabilidade e novo Código Civil", "História, memórias e conhecimento sobre Itaperuna", "Criando um web site", "O homem: um ser de muitas faces", "Radiojornalismo em Itaperuna", "Sistemas de numeração", "A ordem dos termos: aspectos sintáticos na oralidade e na escrita", "Relações humanas no trabalho e na família", entre outros.

Cada curso promoveu diariamente inúmeros momentos, onde os alunos poderiam participar dos relativos aos seus cursos ou mesmo de outros, propiciando uma grande integração entre todo o corpo discente das Fiph. E também aconteceu o lançamento do livro "Saberes e Práticas Compartilhadas", das professoras Dulce Ribeiro, Juçara Bedim e Maria Eunice Barcellos.

De acordo com Paulo Bedim Júnior, do 2º período de Jornalismo, a produção de conhecimento foi o ponto alto, bem como a estrutura oferecida pela instituição para



A doutora em Semiótica, Maria Angélica Madeira, palestrou sobre a formação racial da sociedade brasileira

o evento. Sheysa Gonçalves, do 4º período de Letras, destacou a amplitude dos temas desenvolvidos e Carlos Alberto Barbosa, do 4º período de História, disse que o evento poderia "também ter sido melhor aproveitado pela sociedade devido ao alto nível dos temas".

A opinião dos coordenadores dos cursos foi unânime quanto a realização em conjunto das semanas de todos os cursos, pela integração e participação, além de uma produção intensa de conhecimento, principalmente pelo fato de

que temas atualíssimos foram tratados em vários momentos, com as explicações feitas por convidados e membros do corpo docente. E, segundo a professora Sueli Coutinho, diretora da Fiph, foi o entrosamento da coordenação geral com os coordenadores de cada curso que promoveu tão produtiva semana.

- Atingimos nossas expectativas e até a superamos em alguns momentos o que nos leva a começar a pensar a semana de 2005, com melhorias e novidades - comemorou.



Cada curso promoveu seus eventos paralelamente com grande presença dos alunos

DST's, DOWN, GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA E MUITA SERIEDADE NA FEIRA DE CIÊNCIAS DA EAP



Os alunos levaram a sério o trabalho

● A EAP - Escola de Aplicação da Fundação São José realizou no dia 10 de setembro último sua feira de ciências anual com temas como prevenção às DST's - Doenças Sexualmente Transmissíveis, gravidez na adolescência, Síndrome de Down, nutrição, a evolução do CD, captação de energia, entre outros. 24 estandes foram montados nas dependências da instituição, com a participação efetiva



O grupo apresentou um trabalho sobre a Síndrome de Down

dos alunos dos ensinos médio e fundamental, além da presença de inúmeros convidados.

O evento mostrou a

maturidade dos alunos para o tratamento dos temas bem como o envolvimento de todos na realização de mais uma feira de ciências.



Os alunos também participaram da apresentação de trabalhos

Curso de extensão da FSJ em fórum nacional

● O curso de extensão de inglês instrumental da Fundação São José, coordenado pela professora Juçara Bedim, foi apresentado no 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, na UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais, em Belo Horizonte, entre 12 e 15 de setembro último. O trabalho foi apresentado no formato pôster, onde um banner foi exposto e a professora fez uma apresentação oral para uma comissão científica, sendo aprovado e constando nos anais do evento.

De acordo com Juçara Bedim, doutoranda em Educação pela UFRJ, com a participação deste trabalho neste evento, a Fundação São José foi convidada a fazer parte do Fórum de Extensão das Instituições de Ensino Superior Brasileiras.

- Cerca de 40 universidades públicas e algumas privadas participaram do evento, dentre elas a Fundação São José. A partir de agora nossa instituição faz parte deste fórum que tem por objetivo analisar e debater questões relativas à Extensão e propor políticas, estratégias e ações que sejam de interesse de seus filiados e da sociedade brasileira - relatou Bedim.

Ela disse que várias áreas da extensão estavam representadas no congresso, dentre elas educação, cultura, saúde e comunicação. E que sua participação confirmou, através de contatos com alguns autores citados em seu trabalho de doutorado, do qual este curso faz parte, e de trocas de experiências com participantes, que a metodologia está no caminho correto.

- Foi muito positiva nossa participação, principalmente porque pude comprovar que o trabalho está no caminho correto e que este doutorado estará trazendo resultados para o curso de letras das Fiph - Faculdades Integradas Pe. Humberto, da Fundação São José. Os alunos estarão entrelaçando este aprendizado com o ensino regular, sendo seus multiplicadores e servindo plenamente ao trabalho de extensão - comemorou Juçara.

A extensão universitária é um dos pilares do ensino universitário - além de ensino e pesquisa - e também já está sendo desenvolvida na FSJ uma turma de francês instrumental, além de outra de espanhol que está prevista para ter início em 2005. Os cursos de extensão fazem parte de um projeto do Cenpe - Centro de Pesquisa e Extensão da Fundação São José, que tem além dos objetivos pedagógicos, outros sociais, políticos e culturais. E oferece a um grupo heterogêneo de profissionais da comunidade a oportunidade de troca de saberes sistematizados, a produção do conhecimento e uma atuação efetiva da universidade dentro da sociedade.



Juçara Bedim ao lado do banner de seu trabalho no congresso

ANEXO F – Declaração de aprovação do artigo “Construindo caminhos para as práticas de extensão universitária no contexto das metodologias participativas: um relato de experiência”, para publicação na Revista Interagir.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
SUB-REITORIA DE EXTENSÃO E CULTURA
DEPARTAMENTO DE PROGRAMAS
E PROJETOS DE EXTENSÃO



DECLARAÇÃO


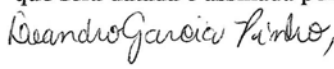
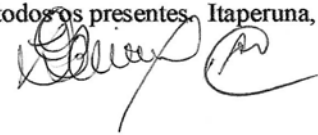
Declaramos para fins de comprovação curricular, que a professora **Ms. Juçara Gonçalves Lima Bedim**, teve seu artigo: ***Construindo Caminhos para as Práticas Extensionistas no Contexto das Metodologias Participativas: um relato de experiência***, aprovado pelo Comitê Editorial da REVISTA INTERAGIR: pensando a extensão, para ser publicado na edição de nº 6, da referida REVISTA, no prelo, no momento.

Rio de Janeiro, 24 de agosto de 2006.

Profª Drª Tania Maria de Castro Carvalho Netto
Editora REVISTA INTERAGIR / UERJ

APÊNDICES

APÊNDICE A – Atas das Reuniões do Centro de Pesquisa e Extensão (CenPE)

Ata nº 21, da Reunião do Centro de Pesquisa e Extensão da Fundação Educacional e Cultural São José. Aos vinte e três (23) dias do mês de março de 2004, sob a presidência da professora Carmen Helena Barradas Calito, coordenadora do CenPE, reuniram-se ordinariamente, às 14 horas, na sala do Centro de Pesquisa e Extensão os professores Frederico Carlos de Sá Costa, Juçara Gonçalves Lima Bedim, e Leandro Garcia Pinho, com o objetivo de estabelecer as metas do CenPe para este ano de 2004. Após discussões foram traçadas as seguintes metas: a) organização do segundo número da revista Transformar, ficando definido que devem configurar nesse número artigos de professores-pesquisadores do CenPE, de professores e alunos das Faculdades Integradas e de professores de outras Instituições. Para tanto, as Normas para publicação devem ser divulgadas, bem como o prazo para remessa dos referidos artigos; b) realização do II Simpósio de Iniciação Científica que deve ser nos dias 28 e 29 de setembro. Tendo em vista ampliar a visão sobre aspectos relacionados à pesquisa, será convidado um palestrante externo à Instituição para discorrer sobre o tema; c) plantões. Foi elaborado o horário de cada um, sendo que uma cópia será afixada no mural do CenPE, e outra remetida à Mantenedora; d) projetos de pesquisa para o corrente ano, ficando acordado que os professores-pesquisadores Leandro e Juçara devem dar início a projetos novos. Frederico e Eliana precisam de mais um tempo para terminar suas investigações; e) implantação da extensão. É meta do CenPE dar início ao programa de extensão neste ano de 2004. Para tanto, inicialmente, deve ser implantado o trabalho: “O ensino de idiomas na Universidade: a extensão como estratégia”, de autoria da professora Juçara, com início previsto para o mês de abril. Como projeto de pesquisa será implantado o projeto “Marcos Históricos do Município de Itaperuna” a ser desenvolvido pelo professor Leandro e com início previsto para o segundo semestre; f) alunos do Regime de Iniciação Científica – RIC. Foi solicitada a cada um dos participantes a indicação dos referidos alunos para o corrente ano, lembrando ainda da necessidade do preenchimento do formulário de cadastro para os alunos iniciantes no programa; g) reuniões mensais que, neste semestre devem ocorrer às terças-feiras às 14 horas. Foi marcada a data da próxima reunião que será dia 06/04. Nada mais havendo a tratar, eu Carmen Helena B. Calito, secretária *ad-doc*, lavrei a presente ata que será datada e assinada por todos os presentes. Itaperuna, 23 de março, de 2004. 
 

Ata nº 28, da Reunião do Centro de Pesquisa e Extensão da Fundação Educacional e Cultural São José. Aos nove (09) dias do mês de agosto de 2005, sob a presidência da professora Carmen Helena Barradas Calito, coordenadora do CenPE, reuniram-se ordinariamente, às 14 horas, na sala do Centro de Pesquisa e Extensão a diretora, Suely de Paula Coutinho, os professores-pesquisadores, Eliana Crispim Luquetti, Frederico Carlos de Sá Costa, Juçara Gonçalves Lima Bedim, Leandro Garcia Pinho, e a coordenadora da CPA, Lúcia Alvim Couto, com a finalidade de realizar o primeiro seminário para a implantação da extensão universitária nas FIPH – denominado “seminário central”. A professora Carmen Helena passou a palavra à professora Juçara – pesquisadora do projeto de tese que tem por objeto de estudo essa implantação, sob o título “Uma proposta de metodologias participativas na extensão universitária: o ensino de idiomas como uma vertente instrumental” – que fez as devidas explicações sobre a técnica do seminário, fundamentadas nas recomendações de Michel Thiollent. Constituiu-se, portanto, nesta reunião, o seminário como instrumento que garantiria ao programa de extensão nas FIPH o teor de metodologia participativa e cujas decisões coletivas passariam a nortear a prática extensionista na instituição. Em seguida, a pesquisadora apresentou as orientações e/ou sugestões feitas pela Banca Examinadora da Qualificação do referido projeto de tese (que ocorrera em junho) para os ajustes necessários. Mediante o apresentado, o grupo sugeriu a reformulação da questão-problema, que considerou ampla, ponderando a necessidade de melhor definir o tema. Um outro aspecto discutido referiu-se à formulação de hipóteses. Nesse sentido, houve uma divisão no grupo: por ser o estudo encaminhado na linha interpretativista, alguns achavam dispensável o levantamento hipotético. Por fim, o respaldo teórico buscado em Thiollent levou o grupo a optar pelas hipóteses. Assim, foi pedido aos participantes que esboçassem por escrito suas idéias, que foram discutidas e originaram as seguintes hipóteses: (1) O uso de metodologias participativas na extensão universitária viabiliza uma prática extensionista capaz de atender às necessidades da população do seu entorno social; (2) As práticas extensionistas são mediadoras do ensino, principalmente, no que diz respeito à formação prático-pedagógica de seus alunos. Em seguida, a professora Juçara esclareceu ao grupo a mudança da abordagem metodológica, que passou, a partir da Qualificação, a ser baseada em dois eixos, ou seja, no “estudo de caso do tipo etnográfico”, tomando a concepção de Marli André, com momentos de “pesquisa-ação”, tomando por base as indicações participativas de Thiollent. Referindo-se a esta última, a professora Juçara ressaltou a importância do “seminário central” no desenrolar da implantação da extensão – uma técnica da pesquisa-ação encaminhada por Thiollent – que garantiria ao estudo a característica participativa. O grupo, ainda, apresentou sugestões quanto à seleção

dos multiplicadores, que deveriam ser selecionados através de edital. Nada mais havendo a tratar, eu Carmen Helena B. Calito, secretária *ad-doc*, lavrei a presente ata que será datada e assinada por todos os presentes. Itaperuna, 9 de agosto de 2005.

Diana C. f. Luquetti, *[assinatura]*, *[assinatura]*, *[assinatura]*
Carmen Helena B. Calito
Routinho

Ata nº 29, da Reunião do Centro de Pesquisa e Extensão da Fundação Educacional e Cultural São José. Aos vinte (20) dias do mês de setembro de 2005, sob a presidência da professora Carmen Helena Barradas Calito, coordenadora do CenPE, reuniram-se ordinariamente, às 14 horas, na sala do Centro de Pesquisa e Extensão, os membros do segundo seminário para a implantação de práticas extensionistas nas FIPH, ou seja, a diretora Suely de Paula Coutinho, os professores-pesquisadores, Eliana Crispim Luquetti, Frederico Carlos de Sá Costa, Juçara Gonçalves Lima Bedim, Leandro Garcia Pinho, as professoras de Prática de Ensino Ábia Dias, Sonia Maria da Fonseca Souza e a coordenadora da CPA, Lúcia Alvim Couto, com a finalidade de fazer uma leitura crítica do Programa de Extensão das FIPH e submetê-lo ao grupo para análise. Após a leitura foram apresentadas as sugestões, que foram incorporadas ao texto original para compor a versão final. Nada mais havendo a tratar, eu Carmen Helena B. Calito, secretária *ad-doc*, lavrei a presente ata que será datada e assinada por todos os presentes. Itaperuna, 20 de setembro de 2005.

B. Calito, Leandro Garcia Pinho, Eliana C. f. Luquetti, Suely de Paula Couto, Ábia Dias, Sonia Maria da Fonseca Souza, Lúcia Alvim Couto, Juçara G. L. Bedim, Frederico Carlos de Sá Costa

Ata nº 30, da Reunião do Centro de Pesquisa e Extensão da Fundação Educacional e Cultural São José. Aos seis (06) dias do mês de dezembro de 2005, sob a presidência da professora Carmen Helena Barradas Calito, coordenadora do CenPE, reuniram-se ordinariamente, às 14 horas, na sala do Centro de Pesquisa e Extensão, os membros do terceiro seminário para a implantação de práticas extensionistas nas FIPH, ou seja, a diretora Suely de Paula Coutinho, os professores-pesquisadores, Eliana Crispim Luquetti, Frederico Carlos de Sá Costa, Juçara Gonçalves Lima Bedim, Leandro Garcia Pinho, as professoras de Prática de Ensino Ábia Dias, Sonia Maria da Fonseca Souza e a coordenadora da CPA, Lúcia Alvim Couto, com o objetivo de rever e estudar o material da coleta de dados realizada com as primeiras turmas dos cursos de extensão, em 2004 (através de questionário e depoimento pessoal), para dar continuidade à análise interpretativa desses dados. Após leitura e reflexão crítica do exercício de categorização/subcategorização que já havia sido realizado, o grupo percebeu a necessidade de reorganizar os dados nessa lista. Assim, considerando o trabalho longo e exaustivo que teriam pela frente, os participantes programaram de se reunir semanalmente com a finalidade de realizar a análise das categorias/subcategorias; e tendo em vista o objetivo único das sessões, seria dispensado o ato de lavrá-las em atas. Outro ponto de argumentação deste seminário referiu-se à importância de verificar o resultado das atividades de extensão, já no seu terceiro ano de implantação, com vistas a avaliar o seu impacto. Para tanto, o grupo sugeriu a realização de um outro questionário com as turmas de 2006 e uma entrevista do tipo semi-estruturado com os gestores (o Presidente, a Diretora e o Vice-Diretor). Em seguida, o grupo discutiu sobre questões relevantes que deveriam constar nesses instrumentos, sendo sugerido, num consenso geral, que a professora Lúcia estaria indicada a validá-los (para posterior aplicação), em virtude de sua longa experiência com Orientação de Pesquisa nos diversos cursos da instituição. Nada mais havendo a tratar, eu Carmen Helena B. Calito, secretária *ad-doc*, lavrei a presente ata que será datada e assinada por todos os presentes.

Itaperuna, 6 de dezembro de 2005. *C. Calito, Leandro Garcia Pinho, Eliana Crispim Luquetti, Frederico Carlos de Sá Costa, Juçara Gonçalves Lima Bedim, Sonia Maria da Fonseca Souza, Lúcia Alvim Couto, Suely de Paula Coutinho*

Ata nº 31, da Reunião do Centro de Pesquisa e Extensão da Fundação Educacional e Cultural São José. Aos dez (10) dias do mês de julho de 2006, sob a presidência da professora Carmen Helena Barradas Calito, coordenadora do CenPE, reuniram-se ordinariamente, às 18 horas, na sala do Centro de Pesquisa e Extensão, os membros do quadro seminário para a implantação de práticas extensionistas nas FIPH, ou seja, a diretora Suely de Paula Coutinho, os professores-pesquisadores Eduardo Antonio Barbosa (coordenador do Curso de Informática), Eliana Crispim Luquetti, Frederico Carlos de Sá Costa, Juçara Gonçalves Lima Bedim (coordenadora do curso de Letras), Leandro Garcia Pinho (coordenador do curso de História), as professoras de Prática de Ensino Ábia Dias Pereira, Sonia Maria da Fonseca Souza, a coordenadora da CPA, Lúcia Alvim Couto e os coordenadores dos demais cursos das faculdades integradas: Camilo de Lellis Vargas Oliveira (curso de Comunicação), Denise Novaes Tinoco Bedim (curso de Psicologia), Jesuína Figueira César (curso de Ciências Contábeis), Lúcia de Fátima Freitas da Silva (curso de Geografia), Madalena Murito de Paula (curso de Matemática), com a finalidade de analisar os resultados da Política de Extensão, cujo resultado foi incorporado à Auto-avaliação Institucional das FIPH. Carmem Helena passou a palavra à professora Lúcia Alvim Couto – coordenadora da CPA – que apresentou os indicadores que o grupo deveria tomar por base para avaliar as práticas de extensão na instituição. Assim sendo, após reflexão e discussão sobre cada indicador, buscando e apontando evidências, o grupo selecionava os aspectos que deveriam constar nas respostas do quadro específico da extensão na auto-avaliação institucional. Para fins de comprovação este quadro constará em anexo na tese que vem sendo desenvolvida pela professora Juçara. Nada mais havendo a tratar, eu Carmen Helena B. Calito, secretária *ad-doc*, lavrei a presente ata que será datada e assinada por todos os presentes. Itaperuna, 10 de julho de 2006.

Carmem Helena B. Calito
Leandro Garcia Pinho, Eliana C. F. Luquetti, Suely de Paula Coutinho
Camilo de Lellis Vargas Oliveira, Denise Novaes Tinoco Bedim, Jesuína Figueira César, Lúcia de Fátima Freitas da Silva, Madalena Murito de Paula
Lúcia Alvim Couto, Juçara Gonçalves Lima Bedim

**APÊNDICE B – Modelos do primeiro questionário (antes e após avaliação dos
ajuizadores)**



**Centro de Pesquisa e Extensão – CenPE
CURSO DE INGLÊS INSTRUMENTAL**

Itaperuna, de 2004.

Caro(a) Aluno(a)

Do you want to speak English?

O Centro de Pesquisa e Extensão (CenPE) das Faculdades Integradas Padre Humberto (Fundação Educacional e Cultural São José – FSJ) inaugura suas atividades de Extensão Universitária com cursos de Idiomas, começando pelo Inglês. You're welcome!

Nossa meta é tornar o curso produtivo e eficaz. Para isso, é essencial planejar, mesmo que ao longo do período seja necessário mudar o esboço inicial, numa ação conjunta com a turma, para atender às novas necessidades que surgirem.

A tarefa de organizar tópicos relevantes, bem como a melhor forma de direcionar as atividades não pode prescindir da participação de todos envolvidos, cuja contribuição é valiosa. Assim sendo, estamos encaminhando um questionário que nos possibilitará obter informações importantes para melhor programar e direcionar as aulas, de modo não apenas a atingir os objetivos traçados como a corresponder às expectativas dos alunos inscritos.

Dessa forma, sobretudo visando trabalhar em conjunto para o sucesso efetivo do nosso curso, sua contribuição é indispensável nesta trajetória. Por isso pedimos que preencha este instrumento com a maior transparência possível. Desde já, agradecemos por sua colaboração.

Atenciosamente,

Juçara Gonçalves Lima Bedim

Modelo antes do ajuizamento

1. Sua idade

() de 16 a 22

() de 23 a 28

() de 29 a 35

() mais de 35

2. Nível de escolaridade

• Médio completo ()

• Médio incompleto ()

• Superior completo () Área: _____

• Superior incompleto () Área: _____

• Outros () _____

3. Já estudou Inglês?

() sim

() não

4. Seu nível de conhecimento de Inglês:

Ótimo ()

Muito bom ()

Bom ()

Razoável ()

Fraco ()

5. Consegue ler textos em Inglês?

() sim

() não

() razoavelmente

6. Caso a resposta seja negativa, quais são as suas dificuldades?

7. Para que serve o conhecimento da Língua Inglesa hoje?

8. De que modo o Inglês poderia ser melhor aprendido?

9. Como a extensão universitária pode oferecer espaço para o ensino de uma Língua Estrangeira, a inglesa, por exemplo?

Modelo após ajuizamento

1. Sua idade

- () de 16 a 22
() de 23 a 28
() de 29 a 35
() mais de 35

2. Nível de escolaridade

- Médio completo ()
- Médio incompleto ()
- Superior completo () Área: _____
- Superior incompleto () Área: _____
- Outros () _____

3. Você trabalha? () sim () não

4. Se trabalha, o que faz? Onde?

5. Você estuda? () sim () não

6. Se estuda, o que estuda? Onde?

7. Você já estudou Inglês antes? () sim () não

8. Se sua resposta foi sim:

a) Onde estudou? Na escola de ensino fundamental (), na escola de ensino médio (), na Universidade, (), em cursos livres ()?

b) Por quanto tempo? _____

c) Como está seu conhecimento de inglês hoje: (*pode marcar mais de uma*)

- () fala bem/razoavelmente, mas não lê e escreve nada.
() lê textos técnicos somente.
() lê bem/razoavelmente, mas não escreve nem fala nada.
() escreve bem/razoavelmente, mas não fala nem entende nada.
() lê e escreve bem, mas tem dificuldade com a parte oral.
() nenhuma dessas, mas _____

9. Considerando que o objetivo fundamental deste curso é o desenvolvimento da habilidade da leitura, qual é ou quais são suas dificuldades?

10. Por que ou para que você quer aprender inglês? Qual/ quais seus objetivos?

11. Por que você escolheu estudar inglês aqui neste curso de extensão?

12. Você está satisfeito com o ensino? Com o ambiente do curso? Com a proposta do curso? Com os professores? Com o material usado?

13. Você tem alguma sugestão?



Centro de Pesquisa e Extensão – CenPE

Itaperuna, novembro de 2004.

Prezado(a) aluno(a)

Désirez-vous parler Français?

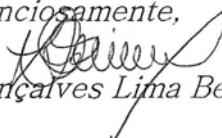
O Centro de Pesquisa e Extensão (CenPE) das Faculdades Integradas Padre Humberto (da Fundação Educacional e Cultural São José – FSJ), no empenho de ampliar seus cursos idiomas via Extensão Universitária, e de atender às demandas da comunidade itaperunense e região fronteiriça, passa a oferecer também o ensino de Francês.

Nossa meta é tornar o curso produtivo e eficaz. Para isso, é essencial planejar, mesmo que ao longo do período seja necessário mudar o esboço inicial, numa ação conjunta com a turma, para atender às novas necessidades que surgirem.

A tarefa de organizar tópicos relevantes, bem como a melhor forma de direcionar as atividades não pode prescindir da participação de todos envolvidos, cuja contribuição é valiosa. Assim sendo, estamos encaminhando um questionário que nos possibilitará obter informações importantes para melhor programar e direcionar as aulas, de modo não apenas a atingir os objetivos traçados como a corresponder às expectativas dos alunos inscritos.

Dessa forma, sobretudo visando trabalhar em conjunto para o sucesso efetivo do nosso curso, sua contribuição é indispensável nesta trajetória. Por isso pedimos que preencha este instrumento com a maior transparência possível. Desde já, merci beaucoup.

Atenciosamente,


Juçara Gonçalves Lima Bedim

1. Sua idade

() de 16 a 22

() de 23 a 28

() de 29 a 35

() mais de 35

2. Nível de escolaridade

• Médio completo ()

• Médio incompleto ()

• Superior completo () Área: _____

• Superior incompleto () Área: _____

• Outros () _____

3. Você trabalha? () sim () não

4. Se trabalha, o que faz? Onde?

5. Você estuda? () sim () não

6. Se estuda, o que estuda? Onde?

7. Você já estudou Francês antes? () sim () não

8. Se sua resposta foi sim:

a) Onde estudou? Na escola de ensino fundamental (), na escola de ensino médio (), na Universidade, (), em cursos livres ()?

b) Por quanto tempo? _____

c) Como está seu conhecimento de Francês hoje: (*pode marcar mais de uma*)

() fala bem/razoavelmente, mas não lê e escreve nada.

() lê textos técnicos somente.

() lê bem/razoavelmente, mas não escreve nem fala nada.

() escreve bem/razoavelmente, mas não fala nem entende nada.

() lê e escreve bem, mas tem dificuldade com a parte oral.

() nenhuma dessas, mas _____

9. Por que ou para que você quer aprender francês? Qual/quais seus objetivos?

10. Por que você escolheu estudar francês aqui neste curso de extensão?

11. Você está satisfeito com o ensino? Com o ambiente do curso? Com a proposta do curso? Com o professor? Com o material usado?

12. Tem sugestões para nos dar? Quais?

APÊNDICE C – Modelo do self-report



**Centro de Pesquisa e Extensão – CenPE
CURSO DE INGLÊS INSTRUMENTAL**

Itaperuna, novembro de 2004.

Prezado(a) aluno(a)

Agora que estamos na reta final da jornada do nosso Curso de Inglês, é chegada a hora de fazermos uma reflexão sobre este empreendimento. Sua opinião é fundamental para o processo, já que nosso desejo é a expansão de cursos via Extensão Universitária, visando atender às demandas objetivas dos alunos em prazos curtos de tempo – em prol da construção e difusão do conhecimento.

Assim sendo, pedimos que expresse por escrito e em detalhe o que significou para você ter participado do curso.

Contamos com sua colaboração e agradecemos por sua cortesia em atender ao nosso pedido.

Atenciosamente,

Juçara Gonçalves Lima Bedim

APÊNDICE D – Modelo do segundo questionário aplicado nas turmas de 2006



**Centro de Pesquisa e Extensão – CenPE
CURSO DE INGLÊS INSTRUMENTAL**

Itaperuna, de 2006.

Caro(a) Aluno(a)

O Centro de Pesquisa e Extensão (CenPE) das Faculdades Integradas Padre Humberto (Fundação Educacional e Cultural São José – FSJ) iniciou suas atividades de Extensão Universitária com o curso de Inglês Instrumental em 2004 e vem se expandindo com propostas diversas.

Como nossa meta é organizar e direcionar nossas atividades da melhor forma possível, não podemos prescindir da participação de todos envolvidos, cuja contribuição é valiosa.

Dessa forma, sobretudo visando trabalhar em conjunto para o sucesso efetivo de nossos cursos, sua contribuição é indispensável nesta trajetória. Por isso pedimos que preencha este instrumento com a maior transparência possível. Desde já, agradecemos por sua colaboração.

Atenciosamente,

Juçara Gonçalves Lima Bedim

1. Sua idade

() de 16 a 22

() de 29 a 35

() mais de 35

2. Sexo

() Masculino

() Feminino

3. Local onde mora: _____

4. Nível de escolaridade

• Médio completo ()

• Médio incompleto ()

• Superior completo () Área: _____

• Superior incompleto () Área: _____

• Outros () _____

5. Você trabalha? () sim () não

6. Se trabalha, o que faz? Onde?

7. Você estuda? () sim () não

8. Se estuda, o que estuda? Onde?

9. Como você tomou conhecimento do curso? _____

10. Por que você escolheu este curso? _____

11. Como está seu conhecimento de inglês/espanhol/francês hoje: (*pode marcar mais de uma*)

() fala bem/razoavelmente, mas não lê e escreve nada.

() lê textos técnicos somente.

() lê bem/razoavelmente, mas não escreve nem fala nada.

() escreve bem/razoavelmente, mas não fala nem entende nada.

() lê e escreve bem, mas tem dificuldade com a parte oral.

() nenhum dessas, mas _____

12. Considerando suas expectativas em relação ao curso e os objetivos a serem alcançados, quais são suas dificuldades?

13. Que preferências de cursos você teria para continuar ampliando sua formação? _____

APÊNDICE E - Recortes de enunciados das entrevistas com gestores e multiplicadores

Gestor - Presidente da Fundação Educacional e Cultural São José (FSJ)

1. Fale sobre os cursos de Extensão Universitária nas FIPH: Como presidente da Fundação São José, eu tenho o orgulho e a honra de ter em nossos cursos qualidade, e ampliado à quantidade de cursos oferecidos para a comunidade, pros alunos de um modo geral. Os cursos de extensão universitária das Faculdades Integradas Padre Humberto estão cumprindo as três finalidades da educação superior, que são: ensino, aproximadamente quarenta anos, pesquisa através de revistas científicas e extensão universitária. Equiparando às grandes universidades brasileiras.

2. Quais os pontos positivos (impactos) do curso para a Instituição? Os cursos [de extensão] aqui oferecidos pelas Faculdades Integradas Padre Humberto não são oferecidos por outra instituição da região, quer dizer, é prioridade da fundação prestar esse serviço. [...] cursos que têm nos dado a oportunidade de cumprir a função social das Faculdades Integradas Padre Humberto e da Fundação São José, junto à sociedade acadêmica e comunidades de toda região noroeste-fluminense.

Gestor - Diretora das FIPH

1. Fale sobre os cursos de Extensão Universitária nas FIPH: O curso de extensão universitária aqui nas FIPH tem se desenvolvido melhor do que nós esperávamos [...] bem freqüentados e atendendo muito bem a nossa expectativa ou indo até além da expectativa das Faculdades Integradas Padre Humberto.

2. Quais os pontos positivos (impactos) do curso para:

2.1 a Instituição: O grande ponto positivo é a complementação das finalidades da Educação Superior. Toda instituição de Educação Superior deveria em termos legais oferecer o ensino, a pesquisa e a extensão, então uma Instituição universitária ela deve oferecer estes... Estes três programas. E nós, aqui, nos sentimos muito engrandecidos por hoje sermos faculdades integradas e podermos oferecer extensão universitária, porque em verdade ela não é obrigatória para faculdades integradas, para esta categoria de instituição que é nossa, faculdades integradas, mas nós já oferecemos e isso pra nós é motivo de muito orgulho.

2.2 a comunidade? Quanto beneficio esses cursos estão trazendo para a comunidade. A diversidade de cursos tem atendido à diversidade de demanda dos nossos alunos. Tantos cursos que já oferecemos, estamos oferecendo e vamos continuar oferecendo, em diversas áreas, não só em cursos de idiomas, mas outras áreas também. Eu creio que a nossa comunidade está muito bem atendida pelos nossos serviços extensionistas. Estão muito bem beneficiados de duas formas: não só como assistentes do curso, como alunos dos cursos, mas também como monitores. Os alunos bolsistas do nosso Centro de Pesquisa e Extensão estão atuando efetivamente nesses cursos. Isto é uma alegria muito grande para as Faculdades Integradas, é uma verdadeira integração de saberes entre o ensino, a pesquisa e extensão universitária. É um grande programa que está sendo implementado por essas... por essas faculdades e principalmente, coordenado pela professora-coordenadora.

3. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre nossos cursos de Extensão? O crescimento desses... da oferta desses cursos, porque começamos modestamente e este ano estamos implementando outros cursos e temos mais expectativas de outros cursos além desses que estamos oferecendo, por exemplo, este ano, além dos cursos de idiomas em outras modalidades que não oferecemos no ano passado, nós estamos oferecendo o curso de tradução em Inglês que é uma novidade que está sendo muito bem aceito pelo nosso alunado e pela comunidade externa. Também estamos oferecendo o curso de conversação em Inglês, estamos oferecendo mais de um horário, três horários do curso de Espanhol para atender as... as... vontades, as demandas dos nossos alunos, as

possibilidades deles freqüentarem o curso e temos também o prazer de dizer que estamos oferecendo Educação Especial, um curso muito bem freqüentado, muito esperado pela nossa comunidade porque aqui não há outro curso de Educação Especial, na nossa região, não só em Itaperuna, na região, então, a nossa clientela estava aguardando há muito tempo este curso. Ele está um curso muito bem elaborado e com professores muito eficientes, muito qualificados e com certeza com grande aceitação e também a grande novidade, o curso de Libras, a Língua Brasileira de Sinais, que está sendo pra nós um motivo de muito orgulho, uma satisfação imensa de vermos a aluna surda-muda ensinando a língua de sinais para nossos alunos, para nossa comunidade, um curso que também está com um número de alunos enorme e com pedido de formação de outras turmas.

Gestor - Vice-Diretor das FIPH

1. Fale sobre os cursos de Extensão Universitária nas FIPH: [...] a gente que conhece esse campo por ter formação acadêmica né, quando entrei na faculdade, na Fundação São José e nas Faculdades, eu já tinha conhecimento da existência da extensão universitária participava inclusive na graduação de um projeto de extensão universitária em que se vinculava o curso de história [...], então eu já tinha conhecimento. Quando eu entrei aqui, eu vi né, a não existência desse setor que veiculasse essa atitude da extensão universitária. Nesse sentido é importantíssimo ressaltar o quanto essa extensão universitária, criada a partir de parâmetros formulados [...] em vínculo com o CenPE pôde estar suprimindo essa necessidade existente nas Instituições de ensino superior, especificamente aqui na Fundação São José. Dessa forma pra mim não tendo acompanhado toda história, óbvio, da Fundação São José, foi um dos marcos importantes que revolucionou mesmo, no sentido literal da palavra revolucionar. [...] Atendendo à comunidade por âmbitos muito mais diversificados do que ela mesma poderia imaginar, trazendo a instituição para dentro da sociedade né... poderia até ser redundante tá dizendo isso daí, mas ela tá tanto levando a instituição pra dentro da sociedade, quanto trazendo a sociedade pra dentro da instituição. Nesse ponto é uma revolução porque não limita faixa etária, não limita formação acadêmica, não se vincula a uma formação profissional, ela completa formações profissionais, ela se vincula a quem quer se aperfeiçoar. Ela dá uma chance a quem quer ter um algo mais no seu *currículum*, mas não é esse o ponto. É sim, levar conhecimento apurado, acadêmico, científico que tenha o respaldo para todo âmbito populacional desde os mais novos aos mais velhos.

2. Quais os pontos positivos (impactos) do curso para os alunos da própria instituição? O aluno da própria instituição descobriu que ele não vem mais aqui só pra cumprir uma grade curricular rígida e que vai dar a ele a formação naquele curso, como a natureza dos cursos são multidiversificadas, ele entendeu que inclusive ele pode ter um algo mais freqüentando cursos de extensão ou em línguas estrangeiras no caso dele não fazer um curso de Letras, ou mesmo, no caso de Letras, ele complementar uma língua que o curso na graduação oficial não oferece a ele. [...], antecipando inclusive pedidos mais formais como é o curso de espanhol [...] o privilégio de ter o curso antes mesmo de oferecer a graduação em espanhol, isso foi um dado importante, mostrando a necessidade que ela formalizasse num curso de graduação a formação em espanhol e isso o curso de extensão mostrou em outras áreas também. [...] hoje, nós temos ex-alunos que retomam pra fazer atividades de extensão, que estão complementando sua formação movimentando os próprios alunos das graduações existentes no momento com formação diferenciada como o curso de Libras, como o curso de Educação Especial e mostrando que hoje você não precisa ter uma formação rígida, muito pelo contrário. O curso de extensão vai tá mostrando esta amplitude da formação humana como um todo, voltada pro mercado ou mesmo pra instituição de um individuo em sua profissão.

3. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre nossos cursos de Extensão? Eu acho que o ponto a ser destacado é esse, a obviedade do caráter revolucionário da instituição. Eu acho que vem afirmar, é um parâmetro legal, que a... a legislação hoje obriga mesmo, mostra claramente, mas entre obrigar e conseguir fazer bem feito eu acho que o que a gente pode estar avaliando hoje é que realmente a extensão universitária conseguiu dar esse respaldo pra instituição. Não simplesmente pra suprir uma necessidade legal de uma instituição de ensino superior, mas porque ela realmente está

trazendo a comunidade aqui pra dentro ou mesmo revolucionando, transformando a concepção que o nosso próprio aluno, o nosso próprio usuário hoje do sistema educacional de ensino superior, tem da instituição como um todo. Acho que a palavra certa é a revolução e/ou transformação da instituição de ensino superior das Faculdades Integradas Padre Humberto com o contributo da extensão universitária.

Multiplicador 1

1. Fale sobre os cursos de Extensão Universitária nas FIPH: acho muito interessante porque proporcionou pra todo mundo aproximar da língua [...] o curso de extensão que foi uma coisa nova [...] é um curso muito bom que oferece assim muita oportunidade de você tá vendo várias funções da língua e aprendendo realmente a utilizar. Eu achei muito interessante assim como eu aprendi com eles e como eu consegui passa porque graças a Deus foi muito boa, uma experiência muito boa.

2. Quais os pontos positivos (impactos) do curso para:

2.1 a Instituição? Eu acho que para a instituição trouxe uma coisa nova que proporcionou mais uma área onde a pessoa se especializar e ganhar um conhecimento trouxe pessoas de fora para cá [...] trazer pessoas de outras faculdades e proporcionar aos alunos daqui esse curso foi muito interessante pro conhecimento, exposição da faculdade...

2.2 a comunidade? Eu acho que pra comunidade essa chance de ter um curso de extensão na cidade, que não tinha, tinha as faculdades, mas não tinha isso e... a comunidade em si e os próprios estudantes que vêm pra cá, aqui tiveram oportunidade de adquirir esse curso. eles fazem e gostam bastante do curso, isso é bom.

2.3 os alunos da própria instituição/ e para você enquanto multiplicador? Pra mim foi muito interessante em vários aspectos. Primeiro porque eu aprendi muito estudando pra passar pros alunos e, segundo lugar, eu consegui o emprego que eu tô hoje por causa do curso. [...] quando [é] visto no meu currículo que eu era bolsista aqui e que era multiplicadora, deu um credito a mais. Eu consegui entrevistas, eu fui chamada pra outros lugares por causa desse curso que me deu uma... uma... sustentação muito grande

2.3 Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre nossos cursos de Extensão? a Fundação tá trazendo pra cidade com esses cursos, cursos que a gente teria que ir buscar muito longe e que não teria, às vezes, condições de buscar; ela tá trazendo de forma de fácil aquisição pra todo mundo tanto pra parte financeira quanto na parte de proximidade e tudo, igual o curso que vocês trouxeram agora de tradução e na parte de espanhol, nossa é interessantíssimo eu sempre fui, tive muita vontade de me especializar na parte de tradução e agora tá aqui na minha porta... antes eu tinha que... ir pro *Rio* porque só lá que tinha, agora tem aqui na minha cidade, no lugar que eu me formei, nossa! Isso é maravilhoso, isso eu acho muito interessante e com pessoas muito capacitadas. [...] Por causa do curso de extensão a *People* me chamou pra poder trabalhar [...] eles queriam uma professora que pudesse trabalhar com inglês pra informática e o fato ter o curso extensão ajudaria... isso... aí me chamaram e quiseram que eu fosse por causa do curso foi única e exclusivamente porque quando viram lá que tinha curso de extensão em inglês instrumental [...] Valeu, valeu muito, foram dois anos que me ensinaram muita coisa.

Multiplicador 2

1. Fale sobre os cursos de Extensão Universitária nas FIPH: no caso o inglês instrumental, quando eu participei como aluna, estava em aprendizado na metodologia das estratégias e agora participando ativamente dando aula eu tô sentindo assim até pra mim tá sendo importante. Só que

esse ano a responsabilidade tá maior, o conhecimento também que eu estou adquirindo, com certeza, tá sendo maior porque quanto mais a gente tem que pesquisar pra poder ensinar a gente vai aprendendo também. [...] Muita novidade, muita coisa vem surgindo que a gente pensa que já deu uma melhorada, mas não pode parar, tem que continuar né? Eu to adorando.

2. Quais os pontos positivos (impactos) do curso para:

2.1 a instituição? Alunos de fora, inclusive de outras instituições, eu acho que isso aí é uma grande vantagem pra Instituição, pra Fundação entendeu? E são pessoas que a gente vê que realmente estão interessadas. [...] você vê que as pessoas estão realmente gostando né. Isso não é só do inglês instrumental você vê quando é... alunos de outros cursos comentando né o curso de extensão no geral tá sendo muito bom. [...] Tá um curso ajudando o outro né, quem tá fazendo um acaba querendo fazer outro curso mesmo que não faça esse ano... Eu acho que até em relação a incentivar esses alunos a fazer, de repente, uma graduação aqui na Fundação, entendeu? Porque eles tão conhecendo melhor a Fundação, alunos de outra instituição como também professores né, pessoas assim... cidadãos comuns que não estão estudando no momento e que de repente despertam a vontade de fazer uma graduação.

2.2 a comunidade? pra comunidade, eu acho assim, a gente partindo pro lado financeiro né, pensando nesse lado que a gente sabe que a maioria não tem condições de pagar um curso, e eu posso falar pelo inglês instrumental que se o aluno, não só o professor, se o aluno se dedicar ele tem como aprender muito porque o curso não é só pro aluno participar da aula aqui, ele tem as funções, ele tem que participar, tem que fazer em casa, então quer dizer, se for um aluno interessado, ele vai aprender muito e é uma oportunidade pra aquele que não tem condições de pagar...

2.3 os alunos da própria Instituição? Se o aluno já tá fazendo a faculdade com um pouco de dificuldade e necessita fazer um curso, mas não tem condições por má situação financeira, é mais uma oportunidade pra ele...

2.4 e para você enquanto multiplicador? o objetivo principal do aluno-professor nesse inglês instrumental é o aprendizado que ele vai levar. A gente tem que aproveitar o máximo aquilo que a gente tá passando pro aluno [...]. Eu quero melhorar cada vez mais, porque a gente sabe que ninguém é perfeito, que a gente sempre vai ter nossas falhas, mas eu tenho consciência do que e que isso é pra mim uma coisa que eu gosto mesmo. [...] Eu não estou aqui simplesmente por causa da bolsa...

Multiplicador 3

1. Fale sobre os cursos de Extensão Universitária nas FIPH: A minha experiência com. com os cursos de extensão universitária, principalmente o inglês, foi muito positiva porque até então eu não conhecia essa abordagem. Pra mim foi uma abordagem totalmente nova e que eu vi que funciona no sentido de atender um objetivo específico, qual seja, ensinar o nosso aluno a fazer leitura de texto que é um trabalho bem diferente quando se vai trabalhar conversação.

2. Quais os pontos positivos (impactos) do curso para:

2.1 a Instituição? eu acho que o principal ponto positivo é que esses cursos são abertos à comunidade fora da academia, fora da faculdade e trazer pessoas que não são normalmente alunos da faculdade pra fazer cursos aqui dentro é sempre positivo porque é uma forma de você integrar o saber universitário, o saber aca... de possibilitar o acesso a esse saber a outras pessoas que às vezes não fazem parte da comunidade acadêmica ainda e até uma forma de fazer com que essas pessoas venham a se interessar em dar seguimento aos seus estudos e até fazer uma faculdade, no caso daqueles que ainda não tem, esse é o principal ponto positivo que eu vejo.

2.2 a comunidade? já faz algum tempo, isso não só aqui em Itaperuna, mas nas grandes universidades, que chegou-se à conclusão de que a Universidade, a academia não pode estar separada da comunidade, muito pelo contrário, ela tem que buscar essa integração com a comunidade porque não adianta você ter uma ilha de saber ali, de pessoas sábias de pessoas de que estão trabalhando o conhecimento isoladamente, sem direcionar, sem dividir isso, sem compartilhar isso com a comunidade do seu entorno. Então eu vejo por esse lado também.

2.3 os alunos da própria instituição? pros alunos da instituição é positivo, como foi pra mim, por exemplo, que fiz o curso de Letras aqui e com a minha entrada no seu projeto de extensão universitária, especificamente o inglês, eu já pude aprender uma abordagem que eu não conhecia e ao mesmo tempo comecei a dar os meus primeiros passos no desenvolvimento daquilo para que eu estava me formando, ou seja, dar aula. Então eu já saí da faculdade com uma estrada boa, assim de trabalhar o conhecimento, de trabalhar dentro da sala de aula e dando aula pra pessoas de nível universitário também que é uma responsabilidade muito diferente de você dar aula pra criança ou pra adolescente. [...] para o profissional em formação é muito bom, dá uma segurança você vê onde você tem as suas dúvidas onde você é falho, o quê que você precisa melhorar e... eu acho isso muito positivo, pra mim foi extremamente positivo eu já cheguei à sala de aula depois que eu saí daqui, assim uma segurança muito grande e com bom domínio, assim de distribuição de tempo, de tipos de atividade que eu podia trabalhar; porque eu vivenciei essas coisas aqui dentro da faculdade e, principalmente, no curso de extensão universitária, então eu já saí assim não totalmente verde, já saí com alguma experiência que tem sido muito benéfica pra mim, graças a Deus. Eu aprendi mui... aprende-se muita coisa [...] quando nós estamos ensinando, ao mesmo tempo estamos aprendendo também.

3. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre os nossos cursos de extensão? no meu entendimento a Fundação tá no caminho certo de criar, proporcionar esses cursos pra comunidade e acho que deve continuar e até ampliá-los e aprimorá-los porque tudo, a idéia por melhor que seja ela pode sempre ser aprimorada, pode ser corrigida, alguns desvios de percurso e trabalhar em cima disso e gostaria que os meus colegas que estão na faculdade aí em processo de formação se interessassem [...] eu acho muito importante e deveríamos criar outros cursos...

Multiplicador 4

1. Fale sobre os cursos de Extensão Universitária nas FIPH: o curso de extensão na... está aberto à comunidade né... aos alunos também das Faculdades e é um curso que a gente vai tá tendo um bom aproveitamento do aluno, desse aluno que vem para a faculdade [...] eu acho muito importante essa questão do aluno vir... de procurar, ter interesse, não só pela questão de um certificado, não. Ele vem procurando conhecimento né... e isso satisfaz muito à gente porque a sala cheia, todo mundo prestando atenção e você vendo o aproveitamento como um todo. Eu acho que isso vale muito a pena pra quem trabalha dando aula, sendo professor, eu acho que vale muito a pena.

2. Quais os pontos positivos (impactos) do curso para:

2.1 a Instituição? alunos de outras faculdades que vêm pra cá conhecer esses cursos. Esse curso tá sendo bem comentado na cidade toda, agora nós estamos com dois, temos um aluno que vai pra Argentina, que tá fazendo curso de extensão em Língua Espanhola e temos uma aluna que também vai estar, são dois alunos que vão estar viajando para o exterior e que estão aproveitando muito bem o curso, falando bem, estudando e isso é muito bom pra Instituição porque é o nosso trabalho sendo reconhecido lá fora.

2.2 a comunidade? a comunidade também tá podendo participar junto com a gente, trazendo também novas sugestões e a gente tá podendo aproveitar esse aluno que, muitas das vezes, vem às vezes não tem muito estudo, mas acaba conseguindo atingir o objetivo, né? [...] eu acho que é aberto

pra todo mundo, justamente porque todo mundo é capaz de fazer o curso, de obter... alcançar o objetivo.

2.3 os próprios alunos da instituição? eu observo que a gente tem um bom aproveitamento porque os alunos que são das faculdades, eles fazem o curso não só por causa do certificado, mas eles também querem obter conhecimento, até mesmo porque a gente tem muita leitura, a gente tem conversação, então a gente não fica preso a uma coisa só. Só conteúdo, só leitura, não. A gente faz de tudo um pouco e com isso ele amplia o vocabulário dele, a pronúncia dele né... a gente pode corrigir, então isso tudo contribui pra que ele tenha cada vez mais conhecimento, e ele... o aluno sai daqui falando bastante a língua.

2.4 e para você enquanto multiplicadora? É, se... falou uma palavra correta. Extensão (ênfase)! O curso está se estendendo né? Nós temos aqui hoje praticamente quase trinta alunos. Ano passado, eram somente oito né... o curso tá multiplicando cada vez mais, mais alunos chegando, todo mundo conhecendo, aqueles que vêm, gostam e continuam, porque nós temos alunos que continuam do ano passado, então eu acho que isso é muito gratificante né... saber que um aluno que foi seu aluno no ano passado, voltar esse ano é porque foi bom; se não fosse bom ele não voltaria, com certeza.

3. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre nossos cursos de Extensão? Eu to muito feliz de poder tá aqui contribuindo para a sua pesquisa né... to muito satisfeita. Faço aquilo que gosto, que é ensinar o espanhol, né... é a minha língua assim... eu acho que eu gosto mais do espanhol do que do Português, e... to muito feliz de ta aqui contribuindo para o seu trabalho e também para o progresso de muitos alunos, acho que a gente ta caminhando aí... e crescendo bastante, e a gente vai ter um sucesso grande aí.

Multiplicador 5

1. Fale sobre os cursos de Extensão Universitária nas FIPH: aqui na Fundação nós temos agora né, graças a uma tese de doutorado, cursos de extensão universitária. Temos o inglês instrumental. Temos agora conversação que estréia no sábado, temos o curso de qualificação em tradução, curso de espanhol e o curso de francês. [...] eu trabalho então com o inglês instrumental que a gente trabalha através de leituras... Pessoas que tão fazendo pré-vestibular, cursos de mestrado e doutorado...

2. Quais os pontos positivos (impactos) do curso para:

2.1 a Instituição? É... Eu acho que esses cursos, tanto pra faculdade quanto para população, pra nossa comunidade, eles tão abrindo oportunidades certo tipo de pessoas que é... porque algumas não têm condições de pagar um curso de Inglês, então esses cursos de extensão universitária da Fundação São José, eles estão abrindo mesmo oportunidades pra pessoas que não têm conhecimento de uma Língua Inglesa ou de um outro curso qualquer, o Espanhol e o Francês né... de tarem fazendo esse curso de uma maneira mais acessível pra eles, serem bem qualificados também.

2.2 a comunidade? Pra comunidade de maneira geral é... praticamente... Pra comunidade é porque eles vão ter acesso, vai ter aqui pra eles disponíveis esses cursos bem qualificados né... no qual eles recebem um certificado de peso.

2.3 os alunos da própria instituição? Bem válido, porque é uma chance que a faculdade dá aos alunos daqui mesmo de estarem é... como eu posso dizer é... treinando, praticando. Eu, por exemplo, escolhi trabalhar com Inglês e dar aula de inglês, é uma oportunidade que a faculdade oferece a nós alunos de estarmos praticando, exercendo uma atividade como professor, muito bom. [...] é também prazeroso pra mim [...], sou multiplicador desse projeto no qual tenho aprendido muito também, no qual tem me honrado pra caramba, tenho gostado demais de tá trabalhando com inglês instrumental e com a turma também que eu tenho, muito bom... bem válido pra mim.

Multiplicador 6

1. Fale sobre os cursos de Extensão Universitária nas FIPH: Eu, como aluna do 3º período de Letras, vejo a grande importância que tem o curso de extensão universitário não só pra nós, alunos, mas também pra toda comunidade porque é uma oportunidade bem interessante de integração dos alunos, eu agora participando do grupo né, dando aula, então é uma oportunidade muito interessante de integração entre os alunos de graduação poder oferecer esse curso de extensão, de ser aberto também à comunidade.

2. Quais os pontos positivos (impactos) do curso para:

2.1 a Instituição? Pra Instituição eu acho que é uma forma dela ser muito bem vista pela comunidade porque leva o nome da instituição, uma instituição que está em Itaperuna há tantos anos, fazendo um trabalho tão importante.

2.2 a comunidade? Pra comunidade são cursos oferecidos a um custo razoável e com excelente qualidade.

2.3 os alunos da própria instituição? Eles têm oportunidade de participar desses cursos, tendo também oportunidade de poder receber um certificado por esses cursos, o que vem valorizar bastante né, a participação deles e a do curso oferecido.

2.4 e para você enquanto multiplicador? é muita alegria participar desse projeto e eu vejo como mais uma experiência muito enriquecedora trabalhar com todo mundo, desenvolver esse trabalho na parte de conversação; então eu acho que é uma oportunidade assim... e tanto pra mim.

Multiplicador 7

1. Fale sobre os cursos de Extensão Universitária nas FIPH: eu posso falar mais do curso de Língua Portuguesa né, que é o curso que eu ministro, curso de extensão universitária e... nós temos tido sucesso com o curso, muita procura [...], às vezes são alunos até de outras instituições, alunos que fazem Direito, alunos que fazem o curso de Enfermagem em outras escolas e eles querem fazer o curso.

2. Quais os pontos positivos (impactos) do curso para:

2.1 a Instituição? O curso de extensão está acontecendo assim... ligado ao departamento de pesquisa. Então, à medida que o aluno começou, desde que o aluno começou a saber que este curso, mesmo sendo um curso voltado para concursos, é o aprimoramento da língua Portuguesa no seu todo, da maneira como ela está sendo abordada agora, aí fora, modernamente né... ele está sendo assim... de muito sucesso porque a instituição está fazendo um diferencial na apresentação da Língua Portuguesa.

2.2 a comunidade? Para a comunidade ele é... eu diria que também é de extrema importância. Eu tenho sido procurada inclusive por pessoas da comunidade que não estão se preparando para concurso, mas que gostariam de estudar para bem falar a Língua Portuguesa. Para aprender a se comunicar através do padrão culto da Língua Portuguesa, então isso é muito bom, você vê pessoas assim... já de idade, perguntando se nós poderíamos montar um curso né, organizar um curso para que as pessoas pudessem aprender a se expressar através do padrão culto da Língua.

2.3 os alunos da própria instituição? Para os alunos da Instituição eu tenho alguns alunos da Instituição que estudam comigo [...] Eu tenho aluno inclusive de outras cidades, eu tenho alunos de outras cidades que fizeram cursos comigo de Língua Portuguesa, e... em cursinhos lá... que estão

vindo à noite na condução dos alunos que fazem graduação aqui, tem alunos de Pádua, alunos que fazem graduação alunos de Divinópolis que tão vindo assistir, participar dos cursos de extensão aqui na fundação em Língua Portuguesa.

2.4 e para você enquanto multiplicador? Pra mim é uma realização enquanto eu posso ouvir dos alunos, às vezes, as surpresas que ele apresenta, quando ele começa a perceber coisas do ensino de Língua Portuguesa aqui, que até então ele não tinha observado em todo estudo dele, em toda vida dele né. Eu quero me eximir de qualquer vaidade ou de qualquer falta de modéstia, mas a realidade é que o aluno procura porque ouviu falar que na instituição existe o curso de extensão ministrado pela professora Abia ou outro professor também né e ele vem através da informação de outro.

3. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre nossos cursos de Extensão? a instituição está de parabéns [...] inclusive nas questões didáticas, nas questões pedagógicas, nas questões de atendimento a esses alunos que nos procuram, e por todo esse direcionamento [...] e se hoje eu tenho também um referencial enquanto professora de Língua Portuguesa, eu devo muito a professora Juçara, aos diretores e ao presidente da Fundação, que acreditaram no meu trabalho né... eu vou dizer então que a Fundação foi minha grande vitrine pra esse trabalho que eu realizo hoje.

Multiplicador 8

1. Fale sobre os cursos de Extensão Universitária nas FIPH: Eu acredito que os cursos de extensão universitária, eles são importantes não só pra própria faculdade, como pra toda comunidade, principalmente pra comunidade. É uma oportunidade que as pessoas têm de estarem se reciclando, de estarem estudando, fazendo curso que aí no mercado, aí fora, têm um preço bastante elevado. [...] Eu acho que é de fundamental importância à existência desses cursos aqui na Fundação hoje.

2. Quais os pontos positivos (impactos) do curso para:

2.1 a Instituição? Eu acho que pra instituição, um ponto positivo seria justamente aquele fator, equiparando a faculdade a uma universidade pelo fato dela ter o ensino, a pesquisa e... o curso de extensão, a pesquisa científica então eu acho que pra instituição é importante baseado nesses fatores.

2.2 a comunidade? Eu acho que principalmente a questão dos preços dos cursos, porque as mensalidades são bem acessíveis, onde acredito que todos possam, todas as pessoas que realmente querem estudar, querem aprender, possam fazer esse curso, fazer algum dos cursos, né.

2.3 os alunos da própria instituição? É interessante pros alunos principalmente pros alunos que estão estudando línguas que é... acredito que maior parte deles não tenha um contato direto com a língua nos primeiros anos de estudo e fazendo o curso de extensão eles vão ter esse contato de imediato, né? Espanhol, por exemplo, a gente trabalha com basicamente conversação, então o aluno, ele tem a oportunidade de já entrar pro curso, pra faculdade e ao mesmo tempo pro curso de extensão já conversando, falando em Espanhol.

2.4 e para você enquanto multiplicador? Bom eu acho que os aspectos positivos são vários, a começar pelo fato de você estar sempre em contato com a língua, isso é de fundamental importância pra quem quer realmente aprender a língua a partir do momento que você faça exercícios, se intensifique, conversando, fazendo exercício. É importante você ter esse contato com outras pessoas que falam a língua, conseqüentemente os alunos e esses alunos vão multiplicar, serão alunos multiplicadores também do ensino, do conhecimento; então, automaticamente, estarão conversando com outros colegas e até mesmo ensinando pra familiares, amigos, vizinhos, enfim.

3. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre nossos cursos de Extensão? Eu acho que o curso foi uma idéia, assim, fabulosa. Eu acho que é um projeto que tem demonstrado muita qualidade

tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos que estão aprendendo e querem aprender e é um projeto que na minha concepção ele não... não deve acabar.

Multiplicador 9

1. Fale sobre os cursos de Extensão Universitária nas FIPH: A extensão universitária ela é de suma importância para o desenvolvimento acadêmico de qualquer instituição né, que ministre cursos de nível superior, por quê? Primeiro, ela promove a integração, a comunidade tanto acadêmica quanto a externa promove essa integração e além do que é uma oportunidade de nós, professores da instituição, também estarmos divulgando o nosso trabalho. E também mostrando que o conhecimento acadêmico ele não se restringe somente ao âmbito acadêmico né? Ele é aplicável e retomável para a comunidade que é a principal missão de qualquer universidade.

2. Quais os pontos positivos (impactos) do curso?

2.1 a Instituição? são os cursos né... que são oferecidos. Primeiro tem o fator qualidade que, geralmente há um gerenciamento... geralmente tem um professor né, coordenador e no caso do curso de línguas, tem o professor e tem os alunos, são selecionados os melhores alunos né... que têm o desempenho melhor em línguas, então conseqüentemente há... vamos dizer, um supervisionamento né, mais de perto na produção desses alunos, além de oportunizar pros alunos também crescerem, oportuniza também pra comunidade, por quê? Os cursos num preço acessível né, então quer dizer nós juntamos as duas coisas: qualidade e preço né. Porque nós sabemos que a grande maioria da população, infelizmente, não tem acesso a cursos né... no caso de línguas, os cursos são muito caros e num período muito extenso e não têm como bancar, material, enfim. Então eu creio que um dos principais pontos é esse, a sensibilidade pra comunidade e também pro desenvolvimento dos alunos da Instituição.

2.2 e para você enquanto multiplicador? Bem, pra mim, no caso eu ministro o curso de Língua Portuguesa né... é uma possibilidade como eu já falei anteriormente de tá mostrando meu trabalho e, além do que, hoje, as pessoas procuram muito essa questão de tá desenvolvendo o uso formal da língua que, infelizmente, a escola né... a... educação básica não prepara adequadamente pra pessoa tá prestando um concurso, até mesmo prestando vestibular, essa questão também da produção textual que as pessoas têm uma carência muito grande. Então, no curso de extensão nós, professores, no caso eu enquanto professora no curso tenho a possibilidade de tá pegando os principais pontos, de priorizar pontos que eu considero relevantes; a gente tem essa liberdade dentro do curso de extensão, de preparar um curso, elaborar um curso que atenda as necessidades de grupos específicos, no caso pra concurso, no caso pra, de repente, tá prestando uma prova até pra mestrado mesmo, elaboração, estruturação de parágrafo e também as pessoas que gostam de escrever, porém não tiveram essa base, esse alicerce na escola né... curricular, enfim.

3. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre nossos cursos de Extensão? eu creio que o próprio título, o rótulo aí, curso de extensão universitária, esse nome extensão eu acho que ele engloba todos os pontos né... , só crescimento mesmo; desenvolvimento, não somente da instituição, mas como eu já falei, e tomo a dizer de nós, professores, dos alunos, tanto, os nossos alunos e também dos alunos da comunidade e também da universidade, tá dando esse retorno efetivo pra comunidade. Além do que, conhecimento, a pesquisa no âmbito acadêmico ela se fecha em si mesma não, pelo contrário, o propósito, um dos principais objetivos da pesquisa é exatamente estar mediando o conhecimento, ampliando o conhecimento e difundindo o conhecimento pra mais variadas formas.

Multiplicador 10

1. Fale sobre os cursos de Extensão Universitária nas FIPH: o nome do meu curso é qualificação em tradução e ele visa passar pros alunos um pouco da técnica pra eles conseguirem fazer uma tradução né. É um curso que precisa que o aluno entenda, tenha um mínimo de inglês, que ele corrija compreender o texto original, e... domine mais ainda o Português, porque a gente tá traduzindo para o português, o texto tem que ficar coerente, coeso, enfim, fluente na Língua Portuguesa para não parecer uma tradução né, pra quando você ler o texto não ficar aquele... hum... tô lendo uma tradução...

2. Quais os pontos positivos (impactos) do curso para:

2.1 a Instituição? Eu acho que o grande ponto positivo desse curso, quem sai ganhando mais é a instituição porque é um curso que não tem em lugar nenhum da região, é um curso, único né, inédito e atrai todo mundo, uma coisa diferente, nova, interessante, enfim. Ele não precisa largar nenhuma profissão para ser tradutor, ele pode fazer paralelamente.

2.2 a comunidade? Eu acho que mais ou menos a mesma coisa que eu falei agora no primeiro item. Acho que a comunidade tem então a oportunidade de expandir né, esse ponto acadêmico, quem tiver interessado. Eu mesma tenho pelo menos uns oito alunos que não são da instituição, que vieram da comunidade mesmo.

2.3 os alunos da própria instituição? Os alunos da instituição, principalmente os que fazem Letras, é muito interessante pra eles porque estão aprimorando o inglês deles. Eu tenho pelo menos uns dois ou três que já deram o testemunho dizendo: "nossa como esse curso ta me ajudando a promover meu inglês e como eu tô tendo uma compreensão melhor das matérias que são dadas em inglês, como a Literatura Inglesa", enfim, qualquer curso que é dado em inglês, eles estão... ta realmente ajudando eles.

2.4 e para você enquanto multiplicador? Eu, posso dizer que está sendo uma experiência maravilhosa! Eu nunca tinha trabalhado com nenhum curso que não fosse de língua inglesa, então trabalhar com esse curso, que é qualificação em tradução, tá sendo uma experiência muito rica pra mim, porque eu tô aprendendo muito com os alunos. Eu fui aluna um dia, ouvia os professores falando, sentada, anotava e falava: "Não vou fazer que nem meus professores", mas quando chega na hora que você tem que fazer um trabalho profissional, acaba que você dá o seu toque pessoal no texto, você esquece um pouco daquelas regras que você aprendeu, da faculdade e aqui eu to vendo o outro lado, que é o lado do professor. Eu só via o lado como aluna, então tá sendo uma troca muito interessante. [...] Eu posso dizer assim, talvez os alunos estejam aprendendo mais sobre a estrutura da Língua Inglesa do que eu, por eu já dominar esse campo, mas em termos de tradução, em termo de experiência de vida, com certeza a troca vai e volta, é mútua.

3. Você gostaria de falar mais alguma coisa sobre nossos cursos de Extensão? Eu, posso dizer que está sendo uma experiência maravilhosa! Eu nunca tinha trabalhado com nenhum curso que não fosse de língua inglesa, então trabalhar com esse curso, que é qualificação em tradução, tá sendo uma experiência muito rica pra mim, porque eu tô aprendendo muito com os alunos. Eu fui aluna um dia, ouvia os professores falando, sentada, anotava e falava: "Não vou fazer que nem meus professores", mas quando chega na hora que você tem que fazer um trabalho profissional, acaba que você dá o seu toque pessoal no texto, você esquece um pouco daquelas regras que você aprendeu, da faculdade e aqui eu tô vendo o outro lado, que é o lado do professor. Eu só via o lado como aluna, então tá sendo uma troca muito interessante.

APÊNDICE F – Edital de convocação dos multiplicadores



FUNDAÇÃO EDUCACIONAL E CULTURAL SÃO JOSÉ
FACULDADES INTEGRADAS PADRE HUMBERTO
CENTRO DE PESQUISA E EXTENSÃO – CenPE

EDITAL DE CONVOCAÇÃO

Pelo presente Edital, a Coordenadora do Centro de Pesquisa e Extensão – CenPE das Faculdades Integradas Padre Humberto convoca os alunos do 3º e 5º Período do Curso de Letras que tenham conhecimento da Língua Inglesa para o processo de seleção de monitores dos Cursos de Extensão Universitária em Inglês Instrumental, Biomédico e Tradução. A seleção deverá ocorrer no dia 6 de março, às 14 horas na sala nº 10 das Faculdades Integradas.

Para maiores informações os interessados deverão procurar a Secretária das Faculdades ou a Coordenadora do Programa de Extensão Universitária Professora Juçara Gonçalves Lima Bedim.

Itaperuna, 6 de fevereiro de 2006.

A handwritten signature in cursive script, which appears to read 'Calito', is written over a horizontal line.

Carmem Helena Barradas Calito

Coordenadora do Centro de Pesquisa e Extensão - CenPE

**APÊNDICE G – Quadro 1 – Opiniões e sentimentos dos alunos/2004
em relação aos cursos de idiomas da Extensão Universitária das FIPH**

RESP.	RECORTE DE ENUNCIADOS	Dimensão Cognitiva			Dimensão Prática				Dimensão Afetiva		
		Conh. ¹	Comp. ²	Aval. ³	Cotid. ⁴	Acad. ⁵	Prof. ⁶	Vis. mund. ⁷	Desej. ⁹	Satisf. ⁹	Out. Sent. ¹⁰
R1	rever gramática e vocabulário... aprimorar o idioma.	X									
	recuperar e lembrar o que aprendi...	X									
	aplicar as técnicas de leitura aos textos de Jornalismo.					X					
	foi uma experiência interessante... o ambiente é interessante...									X	
	Outro fator importante foi a segurança que consegui, a gente deixa o medo de lado...										X
	A proposta do curso em relação às técnicas de leitura é muito boa, podendo ser aplicadas até em textos de Português.		X								
	o idioma é usado o tempo todo, o que ajuda a fixar a matéria.	X									
	aulas usando música poderia ser uma forma de tornar a matéria ainda mais interessante e estimulante.			X							

(1) **Conhecimento:** refere-se a questões que envolvem terminologia, formas, meios e critérios de aprendizagem

(2) **Compreensão:** refere-se a questões de interpretação, tradução, extrapolação, análise e aplicação dos conhecimentos adquiridos.

(3) **Avaliação:** refere-se a julgamentos em termos de indicação interna (julgar/argumentar/validar/decidir) e de critérios externos (julgar/argumentar/comparar/padronizar/apreciar)

(4) **Cotidiano:** refere-se à aplicação do conhecimento adquirido no meio social imediato.

(5) **Acadêmico:** refere-se à aplicação do conhecimento adquirido no meio escolar e extra-escolar (estudos de uma forma geral).

(6) **Profissional:** refere-se à aplicação do conhecimento adquirido no meio profissional.

(7) **Visão de mundo:** refere-se ao diálogo entre o conhecimento adquirido e o contexto social imediato e mediato.

(8) **Desejo:** refere-se às expectativas do aluno em relação ao curso.

(9) **Satisfação:** refere-se à predisposição/motivação, ou seja, valorização do curso/dos professores envolvendo o “gostar” e o “prazer”.

(10) **Outros sentimentos:** interesse pessoal, ansiedade, confiança, gratidão.

**APÊNDICE G – Quadro 1 – Opiniões e sentimentos dos alunos/2004
em relação aos cursos de idiomas da Extensão Universitária das FIPH**

RESP.	RECORTE DE ENUNCIADOS	Dimensão Cognitiva			Dimensão Prática			Dimensão Afetiva			
		Conh. ¹	Comp. ²	Aval. ³	Cotid. ⁴	Acad. ⁵	Prof. ⁶	Vis. mund. ⁷	Desej. ⁹	Satisf. ⁹	Out. Sent. ¹⁰
R5	Quero aprender inglês... uma língua que eu gosto muito...								X		
	aprender para comunicar-me...				X						
	... para estar concorrendo com o mercado e com o mundo... para poder ensinar.							X			
	para conhecer as novas técnicas e expressões...	X									
	Participar do curso de extensão universitária (...) foi importantíssimo, pois abriu os meus olhos para uma outra face da leitura em língua inglesa.			X							
	ao construir o meu texto (tradução) dou-lhe mais beleza e "conteúdo" quando insiro, não só o meu conhecimento da língua, mas também a minha "carga" cultural.		X								
	Hoje, sou uma nova conhecedora da língua.			X							
R6	para prestar exame de doutorado.					X					
	... por acreditar na qualidade do curso...										X
	O curso atendeu as minhas necessidades ...			X					X		
R7	necessidade de saber outra língua, pois para se desenvolver profissionalmente, independente da área é preciso saber mais de uma língua.						X				
	para conseguir interpretar o que está sendo lido e "amarrar" toda a gramática que já estudei desenvolvendo a fala, um diálogo.		X								
	esse curso fez com que as visões limitadas expandissem para uma visão crítica..			X							X
R8	ler melhor a literatura médica, já que os novos livros e artigos são em inglês.						X				
	É um bom método para iniciarmos as leituras de textos em qualquer área...			X							
	este curso começa a abrir portas para uma nova realidade...							X			

APÊNDICE G – Quadro 1 – Opiniões e sentimentos dos alunos/2004 em relação aos cursos de idiomas da Extensão Universitária das FIPH

RESP.	RECORTE DE ENUNCIADOS	Dimensão Cognitiva			Dimensão Prática				Dimensão Afetiva		
		Conh. ¹	Comp. ²	Aval. ³	Cotid. ⁴	Acad. ⁵	Prof. ⁶	Vis. mund. ⁷	Desej. ⁹	Satisf. ⁹	Out. Sent. ¹⁰
R20	Apesar de ter dificuldades, eu gosto de inglês								X		
	[...] no colégio que trabalho a carência é muito grande de professores nesta língua							X			
	ter mais facilidade na leitura de textos.		X								
	o material também é muito bom.			X							
R21	Através do curso de Inglês Instrumental consegui traduzir textos médicos com maior facilidade [...] traduzir em pouco tempo enriquecer o meu vocabulário.		X								
	tenho mais vontade de aprender inglês hoje para continuar o progresso que consegui com este curso.								X		
R22	Caminhei por toda minha vida escolar sem saber inglês. Finalmente o mestrado e agora.... como fazer se a UENF exige proficiência em LI? Cheia de medo fiz minha matrícula para ser "alfabetizada" [...], leitura de textos técnicos. [...] Já nas duas primeiras semanas de aula o medo desapareceu...										X
	... o ambiente, a metodologia, os professores e o material usado têm me permitido aprender o inglês de forma agradável e dentro de minhas possibilidades e limitações.			X							
	... as palavras que antes pareciam estranhas, pouco a pouco tornaram-se familiares. Hoje, sou capaz de traduzir com certa facilidade...			X							
	Hoje, graças ao ambiente de aprendizagem criado, durante o curso, [...] ambiente esse onde se tem direito de errar, de compartilhar medos e dificuldades de aprender verdadeiramente. [...] agradecer a oportunidade deste curso.										X
R23	Hoje em dia é necessário dominar outra língua, que não seja a nativa.							X			
	O curso foi um guia para mim, pois em todo lugar, na Internet, no cinema, nas lojas encontramos a presença dessa língua ...				X						
	para utilizar na profissão						X				
	... ou nos estudos.					X					
	Nunca tinha feito cursinho [...], hoje vejo que tive um progresso muito grande, consigo ler e entender melhor os textos, conseqüentemente, a escrita veio melhorando.			X							

**APÊNDICE G – Quadro 1 – Opiniões e sentimentos dos alunos/2004
em relação aos cursos de idiomas da Extensão Universitária das FIPH**

RESP.	RECORTE DE ENUNCIADOS	Dimensão Cognitiva			Dimensão Prática				Dimensão Afetiva		
		Conh. ¹	Comp. ²	Aval. ³	Cotid. ⁴	Acad. ⁵	Prof. ⁶	Vis. mund. ⁷	Desej. ⁹	Satisf. ⁹	Out. Sent. ¹⁰
R24	maior domínio da língua [...]. Achei que poderia melhorar a minha leitura (e o meu inglês de um modo geral).	X									
	Participar deste curso está superando as nossas expectativas.			X							
	...estando agora em sua etapa final, podemos concluir que as orientações recebidas nos favoreceram no domínio dessa prática [de leitura] e o nosso rendimento no dia-a-dia tem sido surpreendente.			X							
R25	Escrever , ou seja, estruturar textos em inglês. Encontro dificuldades...	X									
	quero desenvolver leitura crítica. dar continuidade aos estudos, desenvolver pesquisas para serem publicadas nesta língua.								X		
	Oportunidade de estudar, aproveitar o tempo em que estou trabalhando fora da minha cidade.								X		
	muito satisfeita... que este curso tenha continuidade, mesmo depois de formar a amostra.									X	
R26	o inglês é muito importante para o meu futuro profissional.						X				
	meu objetivo é dominar a língua.				X						
R27	Aprendi a ler textos científicos e entender com maior clareza a língua inglesa.		X								
	Para poder ler artigos e trabalhos publicados em inglês.						X				
	O curso de extensão atende completamente meus objetivos. [...] me deu confiança e despertou-me a vontade de aprender e aprimorar cada vez mais.			X							
	mostrou-me que é possível ler vários textos sem dominar completamente o inglês.		X								
R28	Uma das mudanças mais significativas foi a de prestar mais atenção em filmes, músicas e pequenos textos em inglês...				X						
	é importante saber uma segunda língua para aperfeiçoamento.							X			
R29	Estar no curso de Inglês Instrumental me proporcionou a visualização de novos horizontes.							X			
	Os exercícios, textos e técnicas apresentadas fizeram com que eu pudesse aplicar todo esse aprendizado na minha vida profissional.			X							
	Nas minhas aulas, onde eu trabalho, passei a colocar em prática as técnicas aqui adquiridas e conhecimento aqui dividido, me dando uma sensação maior de segurança diante das situações inesperadas.						X				X

APÊNDICE G – Quadro 1 – Opiniões e sentimentos dos alunos/2004 em relação aos cursos de idiomas da Extensão Universitária das FIPH

RESP.	RECORTE DE ENUNCIADOS	Dimensão Cognitiva			Dimensão Prática			Dimensão Afetiva			
		Conh. ¹	Comp. ²	Aval. ³	Cotid. ⁴	Acad. ⁵	Prof. ⁶	Vis. mund. ⁷	Desej. ⁹	Satisf. ⁹	Out. Sent. ¹⁰
R30	...nos mostrou um caminho fácil de seguir, com dicas essenciais tanto para o Inglês técnico quanto para o nosso cotidiano.				X						X
	Hoje, tenho confiança em pegar um texto em língua inglesa e conseguir lê-lo claramente.			X							
R31	Acho necessário, tanto na vida como na profissão.						X				
	Aprender uma língua que pode ser considerada universal é importante para estabelecer um mínimo de comunicação com pessoas de diversos países.						X				
	Com a divisão dos grupos (da área biomédica e não) o curso passou a ser ainda mais dinâmico. [...] As gramáticas foram bem lembradas ao serem abordadas de forma diferente, logo aparecendo em "textos" (científicos) como exemplo. Achei proveitoso e acredito conseguir ler melhor inglês hoje que quando entrei.			X							
R32	...interesse em aprender a traduzir textos (médicos e em geral) em inglês.								X		
	Considero o curso uma ferramenta eficiente para aqueles que buscam por orientação quanto ao entendimento de textos em inglês ...			X							
R33	melhores oportunidades no mercado de trabalho...						X				
	Minha participação no curso, com certeza, muito contribuiu para que eu pudesse lembrar conhecimentos da língua inglesa esquecidos pela falta de uso diário.			X							
	Além de me fazer compreender textos, ainda que eu não saiba o significado (tradução) exata de algumas palavras, o curso me ensinou a contextualizar...		X								
R34	Inglês é algo necessário nos dias de hoje. Meu objetivo é suprir essa necessidade.						X				
	Estou satisfeita, acho o método prático e fácil, a forma na qual é passada a matéria faz com que eu aprenda com mais facilidade.			X							
	Que o curso se estenda em aulas orais também.								X		
R35	Buscando tradução mais fidedigna de textos médicos.								X		
	o material é diversificado e interessante, estimulando o aprendizado.			X							

**APÊNDICE G – Quadro 1 – Opiniões e sentimentos dos alunos/2004
em relação aos cursos de idiomas da Extensão Universitária das FIPH**

RESP.	RECORTE DE ENUNCIADOS	Dimensão Cognitiva			Dimensão Prática			Dimensão Afetiva			
		Conh. ¹	Comp. ²	Aval. ³	Cotid. ⁴	Acad. ⁵	Prof. ⁶	Vis. mund. ⁷	Desej. ⁹	Satisf. ⁹	Out. Sent. ¹⁰
R36	Ler textos técnicos com maior facilidade no momento.								X		
	Na minha ótica, o objetivo do curso era ser técnico e nos orientasse na tradução de texto principalmente em relação à nossa profissão [médica] e acredito que o curso atingiu este objetivo. [...] uma tradução textual, não ao pé da letra e sim de entendimento do texto, de um modo geral.			X							
R37	Hoje em dia, o Inglês é importante, por isso vejo que é necessário ter mais conhecimento sobre essa língua.							X			
	O meu objetivo é poder comunicar pelo menos com os meus filhos e netos.				X						
	Este para mim está sendo de grande valia [...], pois é um curso de curto tempo e que tem utilizado um método que facilita bastante as leituras, com isso a interpretação torna-se bem mais fácil.			X							
	...pude constatar que a língua inglesa não é tão difícil como parece, claro que não estou dominando a língua, mas com essas técnicas a construção do conhecimento ficou bem mais ampla.		X								
R38	Meu objetivo é ser professor/tradutor.								X		
	Minha participação foi de grande importância [...], adquiri novos e importantes conhecimentos. [...] fará de mim um profissional mais capacitado, versátil e seguro e, portanto, com maiores chances no mercado de trabalho.			X							
R39	Os cursos de mestrado e doutorado exigem a língua francesa.*					X					
	A Fundação me passa credibilidade.*										X
	Estou satisfeita com todo o curso. O método utilizado é muito bom e a aprendizagem está sendo satisfatória.*			X							

**APÊNDICE G – Quadro 1 – Opiniões e sentimentos dos alunos/2004
em relação aos cursos de idiomas da Extensão Universitária das FIPH**

RESP.	RECORTE DE ENUNCIADOS	Dimensão Cognitiva			Dimensão Prática			Dimensão Afetiva			
		Conh. ¹	Comp. ²	Aval. ³	Cotid. ⁴	Acad. ⁵	Prof. ⁶	Vis. mund. ⁷	Desej. ⁹	Satisf. ⁹	Out. Sent. ¹⁰
R40	Para comunicação em Francês com outras pessoas, para compreensão de textos, para expressão escrita.*				X	X					
	Muito satisfeita com o ensino, o ambiente, a proposta e o material moderno.*			X							
	O professor em especial é o ponto máximo da minha admiração...										X
R41	Acho que devemos aprender outras línguas para crescer profissionalmente.*						X				
R42	Gosto da cultura francesa, pretendo fazer uma viagem à Europa.*									X	
	Pelo excelente conceito que esta instituição possui em relação ao corpo docente e ao ensino ministrado.*										X
R43	ler livros em Francês/especialização em mestrado ou doutorado na França ou Inglaterra.*						X				
	Que o curso de extensão nunca possa parar, mas que seja um exemplo de continuidade e atualização...*								X		
	O professor é excelente, porém, falta-lhe um pouco de técnica de conversação.*			X							
R44	Para enriquecimento lingüístico cultural.*								X		
	Acho apenas que é preciso dar mais ênfase à parte conversacional.*			X							

**APÊNDICE H - TABELA 1 - OPINIÕES E SENTIMENTOS DOS ALUNOS (1)
EM RELAÇÃO AO CURSO DE IDIOMAS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA
DAS FACULDADES INTEGRADAS PADRE HUMBERTO - FIPH**

CATEGORIAS	FA (2)	FP (3)
DIMENSÃO COGNITIVA	44	100,00%
Conhecimento	8	18,18%
Compreensão	5	11,36%
Avaliação	31	70,45%
DIMENSÃO PRÁTICA	41	93,18%
Cotidiano	7	15,90%
Acadêmico	14	31,81%
Profissional	13	29,54%
Visão de Mundo	7	15,90%
DIMENSÃO AFETIVA	29	65,90%
Desejo	12	27,27%
Satisfação	8	18,18%
Outros sentimentos	9	20,45%

1) 44 depoentes.

2) Frequência Absoluta, refere-se ao número total de respostas.

3) Frequência Percentual, refere-se a porcentagem do total de respostas.

**APÊNDICE I - Quadro 2 - CATEGORIZAÇÃO DE DADOS BRUTOS DO 2º QUESTIONÁRIO
COM ALUNOS (1) 2006 - Parte I**

Respostas Encontradas	FA	FP	Respostas Encontradas	FA	FP	Respostas Encontradas	FA	FP	Respostas Encontradas	FA	FP
Questão 9 Motivação (2) para o curso	57	89,06%	Questão 10 Preferência (3)	64	100,00%	Questão 12 Dificuldades	47	73,43%	Questão 13 Sugestões proximos Cursos	46	71,87%
Uma amiga já matriculada no curso me estimulou	3	4,68%	...porque adoro inglês.	5	7,81%	...com a tradução.	7	10,93%	Italiano	7	10,93%
...através de amigos e professores.	11	17,18%	...pela qualidade de ensino	10	15,62%	...com a escrita	6	9,37%	Francês.	12	18,75%
...através do coordenador do curso	5	7,81%	...para fazer mestrado.	9	14,06%	Tenho dificuldade em fixar na memória o que aprendo.	1	1,56%	Conversação em Inglês.	5	7,81%
...através do intercâmbio do qual faço parte.	2	3,12%	...interesse em adaptar à língua.	6	9,37%	...com a pronúncia.	19	29,68%	Alemão.	4	6,25%
...por informação da própria faculdade.	26	40,62%	...aprender um pouco mais sobre a língua estrangeira.	2	3,12%	...com vocabulário.	5	7,81%	Mecânica.	1	1,56%
...através da Coordenadoria de Ensino.	2	3,70%	...por causa da ótima metodologia que oferece.	4	6,25%	...com audição e gramática.	1	1,56%	Informática.	4	6,25%
...pela divulgação na Rádio Itaperuna.	1	1,56%	Mensalidade bem acessível.	4	6,25%	Falar, ler e escrever.	4	6,25%	Telejornalismo.	1	1,56%
...por panfletos.	2	3,70%	...por inclinações pessoais.	5	7,81%	...interpretação de texto.	2	3,12%	Área da Educação.	2	3,70%

1) Responderam ao questionário 64 alunos

2) Motivação: refere-se ao motivo pelo qual o aluno procura o curso de extensão

• FA - Freqüência Absoluta refere-se ao número total de respostas.

• FP - Freqüência Percentual refere-se a porcentagem do total de respostas.

3) Preferência diz respeito à escolha do curso pelo gostar e pelo interesse, quanto pela modalidade

**APÊNDICE I - Quadro 2 - CATEGORIZAÇÃO DE DADOS BRUTOS DO 2º QUESTIONÁRIO
COM ALUNOS (1) 2006 - Parte II**

Respostas Encontradas	FA	FP	Respostas Encontradas	FA	FP	Respostas Encontradas	FA	FP	Respostas Encontradas	FA	FP
Questão 9 Motivação (2) para o curso	57	89,06%	Questão 10 Preferência (3)	64	100,00%	Questão 12 Dificuldades	47	73,43%	Questão 13 Sugestões proximos Cursos	46	71,87%
...por minha irmã.	3	4,68%	Preciso aprimorar o Inglês, uma vez que trabalho com ele.	4	6,25%	Pouco conhecimento da Língua Inglesa.	1	1,56%	...na área de Direito.	1	1,56%
...por anúncio no mural e comunicado na sala de aula.	1	1,56%	porque me ajudaria nas dúvidas na faculdade.	4	6,25%				Latim Instrumental.	5	7,81%
...através do curso de tradução	1	1,56%	Orientação como sendo mais interessante para iniciante.	1	1,56%				Educação Especial.	1	1,56%
			...porque pretendo fazer uma Especialização na área (Espanhol).	4	6,25%				História da Língua Portuguesa.	1	1,56%
			Porque é um curso que vai me oferecer um aprendizado com uma leitura mais rápida dos textos médicos.	5	7,81%				Curso de aprimoramento na área de ensino de Língua Inglesa.	1	1,85%
			...porque é um curso novo aqui.	1	1,56%				Saúde pública.	1	1,56%

1) Responderam ao questionário 64 alunos

2) Motivação: refere-se ao motivo pelo qual o aluno procura o curso de extensão

• FA - Frequência Absoluta refere-se ao número total de respostas.

• FP - Frequência Percentual refere-se a porcentagem do total de respostas.

3) Preferência diz respeito à escolha do curso pelo gostar e pelo interesse, quanto pela modalidade

APÊNDICE J – Quadro 3
FACULDADES INTEGRADAS PADRE HUMBERTO — AUTO-AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL
MAPEAMENTO DO CONTEXTO INSTITUCIONAL (Dimensão 1)
Avaliação da Política para a Extensão

INDICADORES A SEREM AVALIADOS	CÓDIGO REFERENCIAL		ASPECTOS RELEVANTES CONSTATADOS
	SIM	NÃO	
REGULAMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES DE EXTENSÃO.	X		As atividades de extensão acham-se regulamentadas pelo Centro de Pesquisa e Extensão (CenPE), bem como no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das FIPH no item: Política de Extensão.
CONFORMIDADE DAS ATIVIDADES EXTENSIONISTA COM O PDI.	X		Na prática as atividades extensionistas estão de acordo com a Política de Extensão contida no PDI quanto aos objetivos propostos, formato de cursos, metas e ações, bem como integração com a comunidade escolar e extra-escolar.
ARTICULAÇÃO EXTENSÃO/PESQUISA/ ENSINO/ ENTORNO SOCIAL.	X		<p>Observa-se a articulação de extensão:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Com a pesquisa, uma vez que é objeto da Tese de Doutorado da Professora Juçara G. L. Bedim. 2. Com o ensino: na medida em que oportuniza aos monitores (alunos da Licenciatura em Letras) a vivenciarem a prática pedagógica em disciplinas curriculares como Português, Inglês e Espanhol. Também, por receber alunos de diferentes cursos da graduação. 3. Com o entorno social: atendendo à demanda de estudantes de todos os níveis de ensino de outras Instituições Escolares, bem como de profissionais e de pessoas que no dia-a-dia precisam de conhecimentos oferecidos nesses cursos.
IMPACTO DA EXTENSÃO SOBRE A COMUNIDADE ESCOLAR E EXTRA-ESCOLAR.	X		O impacto da extensão sobre a comunidade escolar evidencia-se pela grande procura dos cursos de Inglês (pioneiro), bem como de Espanhol, Português, Francês. Igualmente por outros cursos que foram criados, como Educação Especial, Libras e, ainda, pela solicitação de outros cursos em função da realidade, sobremaneira, acadêmico-profissional.

APÊNDICE L



Faculdades Integradas Padre Humberto
FUNDAÇÃO EDUCACIONAL E CULTURAL SÃO JOSÉ
Parecer CEE nº 108, de 10/04/2003 – D.O. de 05/09/2003.
Rua Major Porfírio Henriques, 41 – Centro – 28300-000 – Itaperuna / RJ.
Telefax: (0xx22) 3824-8181 – www.fsj.edu.br

PROGRAMA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

1. JUSTIFICATIVA

Nos últimos anos, o mundo vem passando por uma série de transformações que vão desde a reestruturação do processo produtivo e das relações de trabalho até novas configurações no cenário político, econômico e educacional.

A cada dia as exigências no setor da educação ficam maiores. Não há mais lugar para uma IES que ministra apenas o ensino ou, então, realiza essa atividade completamente dissociada da pesquisa e da extensão. Nesse sentido, as Faculdades Integradas Padre Humberto têm como meta prioritária não só o desenvolvimento do ensino e da pesquisa, mas também levar o conhecimento produzido na Instituição à comunidade na qual está inserida, na perspectiva de cumprir o seu papel social junto a essa comunidade. Acredita-se que, com a implementação de atividades extensionistas, esta Instituição – agência formadora de futuros profissionais – deixe de ser apenas consumidora do conhecimento produzido para tornar-se disseminadora desse saber, buscando, desta forma, superar a prática docente fragmentada e hierarquizada que se consolidou entre nós na organização da educação institucionalizada.

2. OBJETIVO

Este programa tem como objetivo implantar um processo sistemático de produção acadêmica intimamente ligado às características da pesquisa e do ensino desenvolvidos na Fundação Educacional e Cultural São José - FSJ, procurando vincular suas atividades aos interesses da sociedade na qual está inserida e tendo em vista promover uma maior articulação entre Instituição e sociedade. Pretende-se, com isso, estabelecer um processo de produção do conhecimento que atenda às necessidades sociais em relação ao que é produzido

nas faculdades da FSJ, contribuindo desta forma na superação de problemas sociais, sem, contudo, a Instituição descaracterizar-se ou perder a identidade.

3. POLÍTICAS DE AÇÃO

O compromisso institucional de viabilizar a relação democrática e transformadora entre as Faculdades da Fundação São José, a comunidade de Itaperuna e a região leva-nos a considerar como principais diretrizes que nortearão as políticas de ação deste Programa os seguintes aspectos:

- consolidação de grupos de estudos com a finalidade de detectar as demandas da comunidade;
- consideração da pesquisa e da produção de conhecimento como ato que deve ser solidariamente partilhado com a comunidade e cujos resultados deverão constituir-se em respostas e soluções tanto aos variados problemas de Itaperuna e região como aos interesses acadêmicos;
- organização da iniciativa de captação de canais de expansão dos trabalhos em parceria;
- expansão das propostas de trabalho, por meio de um planejamento, com vistas a atender ao caráter globalizante da realidade social.;
- redimensionamento das ações extensionistas e culturais, objetivando práticas acadêmicas que contribuam para a formação de profissionais comprometidos com a problemática da atual realidade social, econômica e política do país e da região.

4. METAS

Para a organização, o desenvolvimento e a implementação das atividades de extensão na Instituição, foram estabelecidas as seguintes metas:

- estabelecer normas e critérios regulamentadores das atividades de extensão na FSJ;
- organizar a iniciativa de captação de recursos externos à Instituição para as atividades extensionistas;
- confrontar os conhecimentos resultantes dos currículos de forma a atualizá-los e adequá-los às exigências da atual realidade social, econômica e política do país e da região;
- envolver, por meio de estágios curriculares e extracurriculares, a participação de estudantes em todas as fases do planejamento e da execução das atividades

extensionistas, objetivando contribuir de maneira mais efetiva, na formação profissional, social e humana desses alunos;

- tornar acessível à sociedade o conhecimento de domínio da Instituição, seja por sua própria produção, seja pela sistematização ou pelo estudo do conhecimento universal disponível;
- ampliar o acesso ao conhecimento, criar condições e capacitar as pessoas a utilizar o conhecimento existente;
- criar a modalidade de bolsa de Extensão, estimulando a participação de alunos como executores-colaboradores nas atividades extensionistas, contribuindo, assim, de forma efetiva, para tornar acessível a todos o conhecimento produzido pela Instituição;
- apoiar a publicação de material técnico-científico e de divulgação, a realização de eventos científicos específicos para cada área do conhecimento, de cursos de extensão e de atividades artístico-culturais.

5. ATIVIDADES DE EXTENSÃO

São considerados como fazendo parte do Programa de Extensão da FSJ os seguintes tipos de atividades:

- I. publicações que visem tornar o conhecimento acessível à população, a cientistas, a profissionais, etc.;
- II. eventos – culturais, científicos ou de outros tipos – que tenham como finalidade a criação de condições para que a sociedade tenha possibilidade de conhecer os bens científicos, técnicos ou culturais disponíveis e usufruir deles;
- III. serviços desenvolvidos por atendimentos diretos à população ou, indiretamente, por agências que fazem esse atendimento, desde que sejam realizados de forma consistente com os objetivos da instituição;
- IV. assessorias e consultorias com vistas a auxiliar pessoas ou instituições a utilizarem mais ou melhor o conhecimento existente, nas situações com que se defrontam;
- V. cursos de atualização científica, de aperfeiçoamento profissional, de ampliação cultural, de ampliação da formação acadêmica, de especialização técnica e outros que possam constituir instrumentos para um maior acesso ao conhecimento existente;
- VI. intercâmbios de docentes ou técnicos da FSJ para auxiliar no desenvolvimento de áreas em outras instituições acadêmicas;

- VII. estudos ou pesquisas para aumentar o conhecimento sobre o processo de utilização do conhecimento, ou de acesso a ele, por parte da população em geral.

6. OPERACIONALIZAÇÃO DO PROGRAMA

A supervisão geral do programa caberá, no plano executivo e no plano deliberativo, à Instituição. O Centro de Pesquisa e Extensão da Fundação Educacional e Cultural São José-CenPE, através da sua Coordenação, é o órgão responsável por coordenar, estimular e compatibilizar as atividades extensionistas desenvolvidas na Instituição.

Com a finalidade de atingir mais facilmente as metas estabelecidas, o programa de Extensão está dividido em dois subprogramas:

Subprograma 1 - *Incentivo à Extensão*

Inicialmente, as atividades na Instituição são desenvolvidas através de projetos auto-financeáveis. As propostas de projetos deverão ser enviadas pelos seus idealizadores à Coordenadoria do CenPE, onde serão analisados nos seus aspectos formais e acadêmicos. A Coordenadoria do CenPE deve atuar como consultoria no que diz respeito ao aprimoramento das propostas.

A modalidade de apoio é a concessão de duas (2) bolsas de extensão, por ano, para cada projeto aprovado.

Na execução dos projetos, os coordenadores e bolsistas encontram na Coordenadoria do CenPE o apoio necessário ao bom desenvolvimento dos trabalhos e na execução de tarefas de ordem administrativa.

O CenPE também é responsável pela supervisão da concessão de certificados de participação, observando-se os regulamentos que disciplinam as atividades de extensão.

Subprojeto 2 – *Expansão do Programa de Extensão*: este programa pretende ampliar as atividades de extensão desenvolvidas através das seguintes ações:

1. Apoio a eventos

Um dos objetivos da Instituição é apoiar os eventos acadêmicos específicos para cada área do conhecimento.

Os eventos de interesse técnico, científico, esportivo e artístico patrocináveis pela FSJ são campeonatos, conferências, congressos, debates, encontros, exposições, fóruns, mostras, palestras, semanas, seminários, simpósios, *workshops* e outros.

O(s) coordenador(es) da(s) atividade(s) deverá(ao) encaminhar o(s) projeto(s) à coordenadoria do CenPE, que deverá analisar e encaminhar o respectivo projeto à Instituição para aprovação e liberação de recursos.

2. Apoio a cursos de Extensão

A implantação e execução de cursos de extensão em parceria com instituições públicas, setores produtivos ou organizações não governamentais, envolvendo docentes, discentes, pessoal administrativo e grupos sociais externos à instituição é outra atividade que a FSJ apóia, através do CenPE. Tem como objetivo buscar parcerias visando a consolidação das relações entre a Instituição e a sua região de abrangência.

3. Apoio a publicações de material técnico-científico

A Instituição apóia a publicação de material técnico-científico como manuais, cartilhas, revistas, jornais dentro das áreas temáticas desenvolvidas em suas Faculdades. Esse material funciona como elemento facilitador do diálogo entre a Instituição e a sociedade: é a relação entre o saber e o fazer.

4. Apoio à divulgação de Atividades científico-culturais

Essa modalidade é direcionada para a definição de uma política científico-cultural através da divulgação dessas da FSJ, como o apoio à edição da Revista do CenPE e do Jornal.

7. ÁREAS TEMÁTICAS DE AÇÕES DE EXTENSÃO

Tendo em vista uma atuação de forma articulada com as universidades do Brasil, a Fundação Educacional e Cultural São José procura trabalhar com áreas temáticas, conforme o definido e aprovado no Encontro Extraordinário do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras de 14 e 15 de dezembro de 1999, no decorrer do qual foi elaborado o Plano Nacional de Extensão.

De acordo com esse plano, as atividades de extensão devem ser classificadas segundo áreas temáticas assim definidas:

Área I – Comunicação – Comunicação Social; Mídia Comunitária; Comunicação Escrita e Eletrônica; Produção e Difusão de Material Educativo; Televisão Universitária; rádio Universitária; Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos e de Gestores de Políticas Públicas de Comunicação Social; Cooperação Interinstitucional e Cooperação Internacional na área.

Área II – Cultura – Desenvolvimento de Cultura; Cultura, Memória e Patrimônio; Cultura e Memória Social; Cultura e Sociedade; Folclore, Artesanato e Tradições Culturais; Produção Cultural e Artística na Área de Artes Plásticas e Artes Gráficas; Produção Cultural e Artística na Área de Fotografia, Cinema e Vídeo; Produção Cultural e Artística na Área de Música e Dança; Produção Teatral e Circense; Rádio Universitária; Capacitação de Gestores de Políticas Públicas; Cooperação Interinstitucional e Cooperação Internacional na área; Cultura e Memória Social.

Área III – Direitos Humanos – Assistência Jurídica; Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos e de Gestores de Políticas Públicas de Direitos Humanos; Cooperação Interinstitucional e Cooperação Internacional na área; Direitos de Grupos sociais; Organizações Populares; Questões Agrárias.

Área IV – Educação - Educação Básica; Educação e Cidadania; Educação a Distância; Educação Continuada; educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Educação Infantil; Ensino Fundamental; Ensino Médio; Incentivo à leitura; Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos e de Gestores de Políticas Públicas de Educação; Cooperação Interinstitucional e Cooperação Internacional na área de Educação.

Área V – Meio Ambiente - Preservação e Sustentabilidade do Meio Ambiente; Meio Ambiente e Desenvolvimento Sustentável; Desenvolvimento Regional Sustentável; Aspectos de Meio Ambiente e Sustentabilidade do Desenvolvimento Urbano e do desenvolvimento Rural; Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos e de Gestores de Políticas Públicas de Meio Ambiente; cooperação Interinstitucional e Cooperação Internacional na área de Meio Ambiente; educação ambiental; Gestão de Recursos Naturais, Sistemas Integrados para Bacias Regionais.

Área VI – Saúde – Promoção a saúde e Qualidade de Vida; Atenção a Grupos de Pessoas com Necessidades Especiais; Atenção Integral à Mulher; Atenção Integral à Criança; Atenção Integral à Saúde de Adultos; Atenção Integral à Terceira Idade; Atenção Integral ao Adolescente e ao Jovem; Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos e de Gestores de Políticas Públicas de Saúde; Cooperação Interinstitucional e Cooperação Internacional na área; Desenvolvimento do Sistema de Saúde; Saúde e Segurança no Trabalho; Esporte, Lazer e Saúde; Hospitais e Clínicas universitárias; Novas endemias e Epidemias; Saúde da Família; Uso e Dependência de Drogas.

Área VII – Tecnologia – Transferência de Tecnologias apropriadas; Empreendedorismo; Empresas Juniores; Inovação Tecnológica; Pólos Tecnológicos; Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos e de Gestores de Políticas Públicas de Ciência e Tecnologia; Cooperação Interinstitucional e Cooperação Internacional na área; Direitos de Propriedade e Patentes.

Área VIII – Trabalho – Reforma Agrária e Trabalho Rural; trabalho e Inclusão Social; Capacitação e Qualificação de Recursos Humanos e de Gestores de Políticas Públicas do Trabalho; Cooperação Interinstitucional e Cooperação Internacional na área; Educação Profissional; Organizações Populares para o Trabalho; trabalho Infantil; Turismo e Oportunidades de Trabalho.

8. A EXTENSÃO NAS FACULDADES INTEGRADAS PADRE HUMBERTO

A Extensão entendida como algo inerente ao processo de produção de conhecimento, como uma forma de reunir e administrar esforços, recursos e atividades para tornar esse conhecimento acessível à sociedade, tem papel importante na Fundação Educacional e Cultural São José, pois é através dela que a instituição procura aproximar-se da comunidade na qual está inserida, como também realiza o aperfeiçoamento de sua estrutura organizacional e acadêmica.

Inicialmente, as atividades de extensão desenvolvidas na FSJ estão relacionadas a quatro (4) áreas temáticas:

- Educação
- Comunicação
- Tecnologia
- Saúde

1. Na Área temática de **Educação**, encontram-se em funcionamento cursos de Línguas Estrangeiras para Fins Específicos (*Language for Specific Purposes – LSP*), ministrados através da abordagem instrumental, ou seja, uma modalidade de aprendizado voltada para um público que precisa utilizar o idioma para alguma atividade específica, como prestar concursos ou ler notícias técnico-científicas (não traduzidas). Ainda, o curso de Qualificação em Tradução (Língua Inglesa) e os cursos em Educação Especial e o de Libras (Língua Brasileira de Sinais).

2. Na Área Temática de **Comunicação** encontram-se em execução as seguintes atividades:

i. Jornal da FSJ, coordenado pelo Curso de Jornalismo, com publicação bimestral, apresentando notícias da administração da Instituição, trabalhos produzidos por professores e alunos da Instituição;

ii. Transformar, revista do CenPE, com edição anual, tem por finalidade publicar artigos resultantes da investigação científica e da prática de sala de aula desenvolvidas na instituição pelo corpo docente e discente, recebendo, também, a contribuição de trabalhos vindos de outras Instituições de Ensino Superior..

iii. Homepage da FSJ, executado pelo curso de Informática, tendo em vista disponibilizar para a comunidade os trabalhos produzidos pela Instituição, divulgar cursos, palestras, eventos e outros.

3. Na Área Temática **Saúde**, a atividade de *Atenção Integrada à Terceira Idade*, a ser desenvolvida pelo Curso de Informática, com o objetivo disponibilizar, à clientela da terceira

idade, os recursos oferecidos pela utilização da Internet, promovendo a inserção competente do idoso no mundo tecnológico tendo em vista uma melhor qualidade de vida.

4. Área Temática **Tecnologia**, na qual estão sendo executados os projetos:

i. Desenvolvimento de softwares educacionais, apresentações em multimídia e desenvolvimento de material didático-pedagógico usando computador, executados pelo curso de Informática, objetivando estimular o desenvolvimento de recursos tecnológicos por parte dos professores, na busca do aprimoramento de habilidades e competências que otimizem o processo ensino-aprendizagem.

ii. Empresa Júnior