

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**UM OLHAR PARA A PRÁTICA DE EXTENSÃO E A PRODUÇÃO
DA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação de Mestrado

CARMEN LÚCIA DE LIMA HELFER

Porto Alegre, janeiro de 1998.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**UM OLHAR PARA A PRÁTICA DE EXTENSÃO E A PRODUÇÃO
DA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES**

CARMEN LÚCIA DE LIMA HELFER

**ORIENTADORA: DRA. MARILÚ FONTOURA
DE MEDEIROS**

PORTO ALEGRE, JANEIRO DE 1998.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**UM OLHAR PARA A PRÁTICA DE EXTENSÃO E A PRODUÇÃO
DA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, para a obtenção do título de Mestre em Educação, linha de pesquisa “Formação de Professores”.

CARMEN LÚCIA DE LIMA HELFER

**ORIENTADORA: DRA. MARILÚ FONTOURA
DE MEDEIROS**

PORTO ALEGRE, JANEIRO DE 1998.

FICHA CATALOGRÁFICA

H474u

HELPER, Carmen Lúcia de Lima.

Um olhar para a prática de extensão e a produção da educação de professores. Porto Alegre : PUC, 1997.
151p.

Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, PUCRS.
Bibliografia.

Palavras chave: 1. Extensão. 2. Universidade.
3. Professores-Formação. 4. Educação. 5. Subjetividade.
6. Ensino.

I. Título.

CDU:37012

Catálogo: Bibliotecária Edi Focking CRB - 10/1197

BANCA EXAMINADORA

DR^a MARILÚ FONTOURA DE MEDEIROS

DR. JUAN JOSÉ MOURINO MOSQUERA

DR. GILBERTO MUCILO DE MEDEIROS

“Acreditar no mundo é o que mais nos falta, nós perdemos completamente o mundo, nos desapossaram dele. Acreditar no mundo significa principalmente suscitar acontecimentos, mesmo pequenos, que escapem ao controle, ou engendrar novos espaços-tempos, mesmo de superfície ou volume reduzidos.”(DELEUZE, 1992, p. 218)

In Memoriam

Aos meus avós queridos, Homero e Geni, que no processo desta produção, possibilitaram o entendimento da finitude, do non sense, da partida. São eternas as marcas de sensibilidade e afetos produzidas em minha própria existência.

SUMÁRIO

RESUMO.....	III
ABSTRACT.....	V
1 OLHANDO E VIVENDO A PROBLEMÁTICA DA EXTENSÃO.....	1
2 O CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA.....	17
2.1 Um pouco de história	17
2.2 A concepção de universidade.....	33
2.3 A universidade comunitária e o sentido da extensão e da pesquisa...	38
3 UM FOCO DE LUZ ORIENTANDO O OLHAR.....	47
3.1 Para começo de conversa e continuidade da história	47
3.2 A extensão universitária em uma perspectiva amparada no estudo da subjetividade social	52
4 O CAMINHO PERCORRIDO	74
4.1 Caracterização da pesquisa.....	74
4.2 Problemas e questões de pesquisa	75
4.3 Sujeitos da pesquisa	76
4.4 Coleta, análise e interpretação de dados	79
5 OS ESPAÇOS-TEMPO DA PRÁTICA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E A EDUCAÇÃO DE PROFESSORES NA UNISC EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO	86

5.1 Uma prática em gestação.....	88
5.2 A conquista da extensão via o outro.....	95
5.3 Engendrando espaços-tempos e provocando acontecimentos	103
5.4 Captando o desejo: o sonho sendo real.....	107
5.5 O mergulho intenso para o emergir dos sujeitos.....	118
5.6 Descendo dos saltos e dialogando.....	125
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA DISCUSSÃO NÃO CONCLUÍDA	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	146
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	150
ANEXO	152

RESUMO

Este estudo apresenta o resultado de uma pesquisa realizada com professores da Universidade de Santa Cruz do Sul que trabalham na prática de extensão nesta instituição, captando o período de 1992/1996.

O objetivo deste estudo foi investigar como é produzida a educação de professores através da atividade de extensão da Universidade de Santa Cruz do Sul, a partir da experiência de professores universitários envolvidos nesta prática, focalizando o processo de construção da prática de extensão na área da educação de professores e as possibilidades que esta prática vem apresentando na produção de processos de singularização subjetiva.

O aporte teórico com apoio nas idéias de F. GUATTARI e S. ROLNIK, possibilita a voz dos intercessores na minha própria voz; são olhares que sustentam o meu olhar na elucidação do problema, envolvendo a prática de extensão em uma instituição universitária e a direção em que se encontram os movimentos produtores de mudanças e de processos de subjetivação nesta prática.

A metodologia está assentada na Análise de Discurso, ancorada no estudo da subjetividade social, em que a escolha ético-estética orienta para a processualidade, buscando registrar os movimentos através de uma cartografia, cujas linhas

constituem os eixos que compõem a transversalidade, compondo o mapa da paisagem da extensão universitária na instituição em estudo.

Os resultados apontam para o entendimento da extensão universitária como espaços-tempos em permanente construção; como possibilidades de rupturas com uma prática repetitiva e de treinamentos, contribuindo para os processos de singularização e construção de grupos-sujeito.

Na construção de grupos-sujeito em extensão emergem os seguintes eixos:

- uma prática em gestação: é a processualidade dos acontecimentos produzindo rupturas;

- a conquista da extensão via o outro: como uma via de mão dupla, a universidade interage com a sociedade, afetando e deixando-se afetar, potencializando para novas aprendizagens;

- engendrando espaços-tempos e provocando acontecimentos: o nascimento e a instauração da prestação de serviços na extensão na área da educação de professores.

- captando o desejo: o sonho sendo real - agenciamentos que atuam para a ampliação de espaços geradores de conhecimentos, desejo e expressão.

- o mergulho intenso para o emergir dos sujeitos: em busca de uma extensão mais propositiva, alguns movimentos protestam contra determinações externas, permitindo a criação de outros modos geradores de compromisso com o projeto de universidade, com o assumir dos sujeitos e com uma prática reflexiva.

- descendo dos saltos e dialogando: o desafio da formação de professores na extensão como um trabalho entre pares.

ABSTRACT

The following research presents the results of a survey which has been carried out with professors of the University of Santa Cruz do Sul (UNISC) who worked in its extension programs from 1992 until 1996.

This work aims at investigating how the education of professors is produced through the extension activities at the University of Santa Cruz do Sul, based on their own experiences.

It also focuses on the construction process of an extension practice regarding teacher's education as well as on the possibilities such practice has been introducing in the production of singular subjectivity processes.

The theoretical support is grounded on F. GUATTARI and S.ROLNIK thoughts which, to my mind, allows their voices to be part of my own voice and their way of looking at things to become an essential part in my attempt to solve the problem concerning the extension practice in an academic institution and the direction in which drivers of change and subjectivity processes are currently situated.

As to the methodology applied, it is rooted in the Discourse Analysis, more specifically in the social subjectivity in which the ethic-aesthetic choice leads to processuality, seeking to record those movements by making use of a cartography whose lines constitute the forming axes of a transversality which composes the map, that is, the scenario of the extension programs at UNISC.

Eventually, the outcome points to an understanding of university extension as space-time relations under permanent construction, as it were, a possibility to break up with a repetitive practice trainings which add to the processes of singularization and the forging of subject-groups.

Moreover, as far as an extension *métier* is concerned, the construction of the latter brings about several axes, namely:

- a practice in elaboration, or, the processuality of the events as rupture promoters;

- the achievement of extension programs via the “other”: as a two-way road, that is, the university interacts with the society, changing it at the same time it is conversely willing to be changed, remaining always open to new edifying experiences.

- the engendering of space-time relations as well as the prompting of new events: the birth and the establishment of extension service rendering in teacher’s training.

- capturing the desire: the dream coming true - undertaking projects which generate and broaden knowledge, desire and expression.

- diving deep in order to promote the emergence of the subject: in the search for extension programs which are more purposeful, some trends end up protesting against external determinations, thus allowing the creation of other generating modes committed with the university project which subsumes active subjects imbued with a reflexive practice.

- playing unpretentiously and debating: the challenge of forming teachers via extension programs as a shared experience.

1 OLHANDO E VIVENDO A PROBLEMÁTICA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Em 1990, ingressei nas Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, hoje Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), e desde então venho desenvolvendo atividades relacionadas à formação de professores em serviço, na função de docente e também como coordenadora de projetos nesta área. De 1990 até 1994, atuei como coordenadora na implantação e implementação de um projeto regional destinado à habilitação de docentes leigos da Região do Vale do Rio Pardo, região de abrangência da Universidade.

Esta experiência possibilitou uma vivência com a realidade dos professores municipais da periferia urbana e do meio rural, além do contato permanente com as Secretarias Municipais de Educação dos municípios envolvidos. O trabalho também envolvia práticas pedagógicas de professores de diferentes departamentos ligados às licenciaturas da instituição, ocasionando a formação de um grupo de docentes mais ligado à atividade de extensão. Tal experiência, entrelaçada a outras, como docente de séries iniciais na escola de 1º e 2º graus da instituição e professora do 3º

grau / Curso de Pedagogia, contribuíram para o trabalho realizado na Universidade na função de assessora técnico-pedagógica (1993/94) e coordenadora de extensão (1994; 1997) da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão.

O trabalho na Assessoria Técnico-Pedagógica é uma parte da Extensão Universitária que visa assessorar órgãos municipais, estaduais e particulares de educação. Os projetos elaborados e desenvolvidos estão voltados para o aperfeiçoamento e a atualização de professores da região.

Fora da universidade, as ações possibilitam o estreitamento dos laços entre a Universidade, o Poder Público Municipal e as escolas de 1° e 2° graus das redes estadual e/ou particular. Dentro da universidade as ações possibilitam uma articulação entre os departamentos, no sentido de integrar, num mesmo programa, diferentes áreas do conhecimento e docentes dos cursos de formação de professores na universidade. A concretização dos projetos tem possibilitado, também, experiências de interação entre a Universidade e as Escolas, com a intenção de melhorar a qualidade do processo educativo no ensino básico e contribuir para o desenvolvimento da educação no âmbito da região da UNISC. Estas ações intensificaram a extensão na área da educação básica e deixaram marcas em minha história de professora.

Como professora que trabalha na área da licenciatura, em especial no curso de Pedagogia e como coordenadora da extensão em uma universidade comunitária, sinto a necessidade de conhecer mais sobre a profissão e a prática de extensão. A curiosidade e a necessidade de construção de conhecimentos em relação ao

problema “como é produzida a educação de professores através das atividades de extensão da Universidade de Santa Cruz do Sul, a partir da experiência de professores universitários envolvidos nesta prática?” foram os motivos que favoreceram esta investigação, implicando também em conhecimentos e vivências profissionais construídos na minha caminhada como docente nesta universidade.

O balizamento realizado nesta pesquisa, na escolha de uma dimensão da extensão universitária da UNISC, que está ligada à formação de professores em serviço e praticada por docentes que atuam nas Licenciaturas da Universidade, se deve ao fato de estar ligado à área de meu trabalho e formação. Neste contexto, as ações da Assessoria Técnico-Pedagógica, enquanto conhecimento compartilhado através da extensão universitária, implicam em um desafio e em um compromisso assumido com seriedade pelos professores da Universidade. Qualificar, atualizar e aperfeiçoar professores requer sólida formação e vontade política dos dirigentes municipais e/ou do Estado para investir no campo da formação profissional, em especial, na de professores.

As universidades, na sua função de extensão, têm desenvolvido ações de formação continuada entre universidade e sistemas de ensino. Neste sentido, as diretrizes para a política de extensão universitária, oriundas tanto do Ministério de Educação quanto das iniciativas da Universidade, bem como das necessidades dos municípios, apontam para um Programa de Extensão Universitária de Integração da Universidade com a Educação Básica, incentivando a formação inicial e continuada de professores, visando compatibilizar os interesses e necessidades da educação básica nas diferentes regiões do país em articulação com o ensino, a pesquisa e a

extensão.

A formação continuada ou em serviço, embora ressaltada e confirmada na nova Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, ainda é um ponto dolorido em nosso sistema educacional, devido a uma concepção de treinamentos e reciclagens que acompanhou a educação brasileira, especialmente em tempos de regimes políticos mais fechados e autoritários. A base dessa visão educacional residia na reprodução do conhecimento, no tecnicismo e na burocracia exagerada na escola, além da domesticação e alienação dos sujeitos. Mas, de alguma maneira, essa formação tem-se destacado como um fator importante nos projetos de inovação e de mudanças educacionais.

Acreditamos que, embora sendo este um ponto nevrálgico, representa um trabalho possível de ser realizado, pois se direcionarmos nossa atenção enquanto professores universitários para o real da nossa escola de educação básica e para aquilo que foi produzido na universidade, perceberemos que muito pode ser colocado à disposição dos envolvidos na escola, contribuindo para que professores e alunos passem a ensinar e aprender e que os professores, por continuarem aprendendo, possam ensinar mais e muito melhor, renovando a si e ao outro, reconstruindo seu próprio conhecimento. Acredito na renovação e na reconstrução, ao mesmo tempo, do professor, de si mesmo e da escola, especialmente se vivenciadas novas práticas sociais de liberdade e participação, voltadas para os processos de singularização de grupos-sujeito.

Os espaços ainda são limitados e, no cenário triste e precário em que se

encontra a educação, os trabalhos partilhados com as escolas e professores são tentativas de intervenção no processo educacional. A demanda enfrentada pela universidade tem aumentado ano a ano e, de forma cada vez mais sistematizada e menos esporádica, os projetos vêm sendo organizados em torno da reflexão teórico-prática, tendo em vista o redimensionamento da prática pedagógica, do próprio professor e da proposta político-pedagógica das escolas.

Para uma universidade, como no caso da UNISC, que se configura regional, comprometida com os problemas de sua região e buscando de forma conjunta alternativas de solução, a responsabilidade daqueles que trabalham na universidade, como também dos profissionais por ela formados, implica no desenvolvimento de ações, sob forma de programas e serviços, com base em sua realidade regional e tendo o universal tanto como ponto de partida como ponto de chegada.

Cabe destacar também, que o atual conceito de extensão vem enfrentando um embate com a concepção assistencialista desta atividade, que vigorou por algum tempo no cenário universitário brasileiro. A idéia de extensão como processo educativo articulado ao ensino e à pesquisa rompe com essa concepção, que nasceu de uma falsa consciência da situação de “privilégio” intelectual que a universidade ocupa na sociedade e do contexto autoritário na qual foi criada a legislação universitária de 1968. A partir da crítica à universidade, nos anos 80-90, esta consciência vem sendo transformada, encarando-se a universidade como parceira, no sentido de busca de igualdade entre pares.

Nos tempos atuais, o processo histórico-social brasileiro exige, mais do que nunca, que as instituições universitárias se posicionem frente aos diferentes

problemas sociais. Faz-se necessário romper as barreiras visíveis e invisíveis que separam a universidade da sociedade. Assim, conforme GUIMARÃES e BAIBICH (1995) **“a atividade extensionista se firma como espaço altamente favorável à abertura de canais, não só na relação externa da Universidade, mas no âmbito interno, visando a mudança das estruturas sociais e acadêmicas”** (p.36).

A extensão na universidade passa a significar a articulação da própria universidade com a sociedade, de modo que a concretização de projetos de extensão viabilize a relação dinâmica universidade/comunidade, contribuindo para a (re)construção do conhecimento e possibilitando transformações nos sujeitos, na sociedade e na própria instituição universidade.

O objetivo desta pesquisa foi traduzir um olhar, constituído de outros e diversificados olhares para o espaço da Universidade de Santa Cruz do Sul, focalizando o processo de construção da extensão universitária na área da educação de professores na própria universidade e as possibilidades que esta prática vem apresentando na produção de processos de singularização subjetiva.

No capítulo dois contextualizo a instituição investigada, contando um pouco da trajetória da Universidade, no sentido de revelar os acontecimentos que marcaram a sua vida e a dos sujeitos que nela habitam, ao mesmo tempo em que incursiono sobre minha própria história docente. Situo a Universidade e seu projeto político-pedagógico, apontando para o compromisso e o sentido da extensão e da pesquisa em uma universidade comunitária.

No capítulo três transito nos conceitos de extensão universitária e subjetividade através de uma abordagem político-social e suas implicações para a educação, permitindo a compreensão e a demarcação do estudo. O referencial teórico tem apoio nas idéias de Félix Guattari e Suely Rolnik, lançando luzes para orientar o olhar na elucidação do problema que envolve a prática de extensão em uma instituição universitária, bem como a direção em que se acham os movimentos produtores de mudanças e de processos de subjetivação nesta prática.

A metodologia utilizada na pesquisa, contemplada no capítulo quatro, está assentada na Análise de Discurso e ancorada no estudo da subjetividade social, já que a escolha ético-estética orienta para a processualidade, para a multiplicidade de fatores, para singularidades. A tentativa é buscar registrar os movimentos através de uma cartografia, cujas linhas constituem os eixos que compõem a transversalidade, compondo o mapa da paisagem da extensão universitária na instituição em estudo.

O capítulo cinco apresenta os resultados a partir dos discursos dos sujeitos da pesquisa, emergindo eixos desencadeadores, dimensões da transversalidade, reveladores de possibilidades para os processos de singularização e para a construção de grupos-sujeito, em um território caracterizado como instituição universitária.

A pesquisa possibilitou clarificar questões que dizem respeito à participação da Universidade de Santa Cruz do Sul na produção da educação de professores da escola básica, a partir das atividades de extensão, apresentando a ótica dos

professores envolvidos nesta prática, revelando possibilidades de uma ruptura com práticas repetitivas e apontando para a construção do espaço de extensão como um “campo de possíveis”, um canal de comunicação, de produção e de transformação.

Cabe destacar a relevância social do trabalho para a própria UNISC e sua comunidade acadêmica, pois o estudo envolveu a investigação de um fenômeno que está emergindo do próprio cotidiano da Instituição. Espero que os resultados obtidos possam contribuir para a ampliação do conhecimento a respeito da prática de extensão na universidade e possibilitar ao grupo de trabalho uma experiência refletida, que por sua vez, criará novas reflexões e ações, na direção assumida pela instituição.

2 O CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO INVESTIGADA

2.1 Um pouco da história

“Fui entendendo aos poucos que as instituições são apenas os códigos e os territórios de um modo de existência que marca a singularidade de um mundo, e que não existem mundos que não se constituem desta maneira, com seus códigos e territórios singulares, ou seja, suas instituições. Isto foi me levando a pensar que as instituições não podem ser consideradas em si nem boas ou más; elas são apenas necessárias, nada se faz sem isso”. (ROLNIK, 1993, p. 25)

Delimitar o contexto investigado implica em falar da história da instituição e dos sujeitos que nela habitam, buscando deste modo revelar os fatos que marcaram e que vêm marcando a sua vida e a vida dos próprios sujeitos. Incluo aqui os sujeitos pesquisados e a mim própria, como alguém que investiga seu local de trabalho, tentando compreender e significar os acontecimentos vividos na instituição. Quem olha é uma professora que vem construindo sua trajetória profissional ao lado da trajetória institucional. Neste trabalho, atravessa minha própria história de profissional da educação na história da instituição.

Contar os fatos em uma relativa seqüência é também marcar o tempo no

sentido de que cada fato “ **é uma experiência onde habitamos um ou vários ambientes e também por eles somos habitados**” (ROLNIK, 1993, p.13). Em outras palavras, as instituições são ambientes em que habitam os sujeitos; os fatos nelas acontecidos são marcas dos sujeitos que a afetam e também são afetados por uma multiplicidade de elementos que fazem parte dos movimentos constituídos nos espaços e tempos institucionais.

Contar um pouco da trajetória institucional faz trazer à tona o entendimento da seqüência de alguns fatos no plano do visível, mas que também supõe um conjunto de experiências que afetam os sujeitos e produzem experiências neste e num outro plano, o dos afetos, dos desejos, invisível e aparentemente indizível, trazendo consigo a história como possibilidade de criação e de fazer mudanças, traçando as marcas e as possibilidades. De acordo com ROLNIK (1993), as instituições são necessárias pois abarcam o mundo que também vivemos. Não existem instituições boas ou más; as instituições são os territórios das existências, marcadas por um jeito próprio de ser do mundo e das pessoas que criam, habitam e recriam os ambientes institucionais e são por eles também afetadas. Isso significa que “**somos afetados por múltiplos elementos que constituem cada um destes ambientes, o que produz experiências das mais variadas**” (p.13).

A Universidade de Santa Cruz do Sul conta com uma trajetória de 33 anos de ensino superior. A Associação Pró-Ensino de Santa Cruz do Sul - APESC, mantenedora da Universidade de Santa Cruz do Sul, fundada em 1962, obteve a aprovação de funcionamento da Faculdade de Ciências Contábeis em 1964. Em 1967 foi criada a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras; a Faculdade de Direito,

em 1968 e a Escola Superior de Educação Física em 1970. Outros cursos de graduação foram, gradativamente, implantados e incorporados às diferentes faculdades. No captar estes sinais, anunciadores da instituição, implica em também apresentar as marcas que a vivência destes espaços-tempo provocaram na investigadora deste estudo.

Em 1978 ingressei nesta instituição como aluna do curso de Direito. E, em busca de uma ciência social, encontrei somente a ênfase no aspecto jurídico, além de um controle visível da expressão e da organização estudantil; o contexto autoritário que predominava fora da instituição refletia-se nas práticas e na relação com o conhecimento dentro da instituição. Os professores centralizavam o conhecimento transmitido ao aluno, exclusivamente, de forma expositiva. Com raras exceções, o diálogo, a crítica e o exercício da expressão de pensamento revelavam-se mais ousados.

Em 1980, iniciam os cursos de licenciatura em regime especial de férias e acontece a implantação do Programa de Pós-Graduação "*lato sensu*" nas Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, com cursos de especialização e aperfeiçoamento que, desde então, vêm contribuindo para o crescimento da qualidade de ensino, para o fomento da pesquisa e para a qualificação de profissionais das diferentes áreas. Em 1994, a oferta do primeiro curso de Pós-Graduação "*stricto sensu*" enriqueceu o referido Programa, com a criação do Mestrado em Desenvolvimento Regional, o que evidencia, na prática, o seu compromisso de universidade regional, comunitária.

O ano de 1980 é o ano de fundação das Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul. As quatro Faculdades isoladas, mantidas pela APESC, **“formalizaram uma integração de recursos financeiros, humanos e patrimoniais, envolvendo aspectos administrativos e didáticos e ainda objetivos e filosofia de trabalho” (Plano Geral de Ação,1996, p.8)**. Surgem então, as Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, com uma estrutura acadêmica semelhante à universidade e, conforme seu então Regimento Unificado, **“coube à mantenedora a sustentação dos cursos no que se refere à parte financeira, ficando as Faculdades Integradas dotadas de plena autonomia didático-pedagógica em relação à APESC” (Idem)**.

Os anos 80, marcados pelo processo de democratização da sociedade brasileira, pela fecunda crítica da sociedade e da própria instituição universitária em suas finalidades e compromisso com a socialização do conhecimento, afetam e provocam o desejo de sermos uma universidade. O clima que contagiou a todos nós brasileiros em relação à abertura política, à liberdade de expressão, à participação e às organizações de classe, também contaminou os ideais de um grupo de professores, que produziam dentro das faculdades um processo de abertura, voz, voto e mudanças. A universidade, além de um desejo, passou a representar um espaço e um tempo de lutas - uma luta e uma conquista do corpo de professores desta instituição.

O ano de 1984 na instituição marca minha vida. É criada a Escola Educar-se, para atuar com o primeiro e segundo graus dentro das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, com acompanhamento dos departamentos ligados às

licenciaturas das Faculdades. Estive no grupo de professoras que deu início ao funcionamento da escola, que nasceu a partir de uma proposta educacional diferente das desenvolvidas na cidade. Uma nova relação com o conhecimento e com a própria educação começa a marcar a minha vida. Leituras, discussões, abertura para o novo, para o outro, para o ser e fazer diferente, a constituição de grupos de trabalho com direito à participação, a uma permanente formação, ao diálogo e a uma aprendizagem com ênfase na produção vão alargando minha visão de mundo e de professora. Abandonei o Direito e segui o magistério, dentro desta instituição, fazendo dele minha profissão.

Esta escola foi o espaço de formação pedagógica que me constituiu professora; foi um tempo de intenso crescimento pessoal e profissional, de virada, de invenção e de reinvenção da prática docente.

Iniciei o magistério na década de 80, num contexto educacional voltado para a reflexão crítica dos fins e formas do ensino. Minha habilitação ocorreu num curso de magistério com concepção conservadora (1975 - 1978) e, nas escolas em que trabalhava, não acontecia um espaço para estudos e questionamentos sobre as relações escola-educação-sociedade. A base epistemológica que sustentava a prática pedagógica seguia o empirismo, em que os conteúdos eram transmitidos pela professora e memorizados pelos alunos. O desejo que emergia se via submerso em uma territorialização impeditiva de uma singularização crítica e reflexiva.

Em 84, quando passei a lecionar na Escola Educar-se e, em sendo professora

da rede estadual, fui cedida com tempo parcial e contratada por mais 12 horas semanais. Já na concepção do projeto desta escola, os professores deveriam ter tempo para preparação de aulas, estudos pedagógicos e reuniões administrativas. Este território escolar apresentava um espaço físico atraente, com salas específicas para artes, recreação, vídeo, pátio, praça para as crianças e uma proposta voltada para o desenvolvimento de um sujeito-aluno indagador, crítico e criativo, capaz de enfrentar as incertezas e as mudanças, com capacidade de leitura, compreensão e intervenção no mundo. O projeto educativo fundamentava-se na educação como processo de desenvolvimento humano, onde cada um, como ser individual e social, constrói conhecimentos na interação com o meio, com o outro.

Não tínhamos certezas dos caminhos. Integrava um grupo de professores que estudava, discutia, intercambiava experiências, crescendo como pessoas e como professores. Buscávamos embasamento teórico e construíamos nossas práticas, partilhando desafios, resistências, medos e avanços. Leituras, investimento em bibliografia, trabalho e discussões em grupo, além do registro de experiências seguidas de reflexão, foram gestados neste tempo, deixando os rastros e o legado que me acompanham até hoje.

O trabalho nesta escola foi um marco em minha vida e em minha carreira profissional: a professora e a mulher antes e depois desta escola. Como professora me confrontava entre o que até então já havia realizado e o desafio do novo, entre a resistência e o medo, a vontade e a coragem de avançar, a inquietação frente ao conhecimento. Na busca de um processo educativo mais político, construtivo e consciente, fui me reconstruindo, me redescobrimo, conquistando mais autonomia,

reflexão e, embora sendo um processo doloroso, foi rico e fortaleceu meus desejos e lutas pela educação. Minha visão de mundo, de educação e dos sujeitos sofreram profundas transformações.

A abertura para o conhecimento, para a reflexão, para o outro, para o novo e para as diferenças, para novas sensibilidades e expressões foram criando possibilidades de transformação na minha prática e no meu jeito de ser. Comecei a perceber que as transformações acontecem na medida em que começamos a nos permitir a viver as nossas tensões, os nossos medos, os nossos erros, as nossas limitações, as nossas possibilidades e, ao mesmo tempo, nos permitimos viver, também, as vivências do outro. As transformações sempre provocam um estranhamento, pois para transformar quer seja a si mesmo e/ou ao outro, é preciso abrir-se para o movimento, para a processualidade da vida dos sujeitos e das próprias instituições.

Em busca de Licenciatura Plena, concluo a formação pedagógica para bacharéis através do Esquema I e, em 1987, realizei um curso de pós-graduação “*lato sensu*” nas Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, em Currículo por Atividades. Esta etapa permitiu a construção e a organização teórica que possibilitou a leitura e a análise da prática educacional que vinha exercendo, implicando num crescimento profissional.

Saio desta escola em 1990, para então ingressar nas Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul - FISC e trabalhar na coordenação de um curso de habilitação de professores da periferia e do meio rural, num projeto de ensino supletivo em nível

de segundo grau magistério. Neste tempo, já as marcas de um trabalho participativo, de acolhimento e respeito ao outro, de uma escola em que conhecer é processo de construção e que alunos e professores aprendem e ensinam-se mutuamente, já estavam incorporadas à minha prática, quer de professora, de mãe e de mulher.

A atuação na então FISC ocorreu desde 90, na implantação e implementação de um curso de formação de professores através de Departamento de Educação. Ainda que no exercício de uma função administrativa, minha experiência, minha formação, meu trabalho estavam direcionados para as séries iniciais do 1º grau. O curso destinado a docentes leigos tinha a finalidade maior de preparar professores para as séries iniciais através de um trabalho participativo com os professores, professores-alunos e supervisores das Secretarias Municipais de Educação de vinte e dois municípios. A instituição passou a interagir e a intervir, de forma mais intensa e qualificada, na formação dos professores leigos e na formação de professores em serviço das Secretarias envolvidas.

Nasce aí minha vinculação com a extensão universitária. Desde 1990, venho participando como coordenadora e docente de projetos de extensão do Departamento de Educação e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da UNISC. O ingresso como docente na Pedagogia acontece em forma de substituição e como auxiliar de ensino, pois embora não sendo uma pedagoga, fui, sou e quero continuar sendo professora, quero continuar fazendo e construindo minha história junto à história dos profissionais da educação de nosso tempo. A experiência, o conhecimento construído e a formação permanente permitiram o envolvimento e o desafio de atuar como docente na formação de professores.

Em minha postura profissional, percebo que há o compromisso com o magistério e com a educação. Acredito na educação, embora ser uma professora, atualmente, seja uma tarefa difícil. Paixão e competência num sistema perverso, caótico, pobre - material e intelectualmente - é o grande desafio a ser enfrentado.

Paciência, humildade, estudo, disciplina, participação, são ingredientes importantes a serem conquistados e se revelam, ainda, como necessidades no magistério, além de uma grande dose de esperança. Sou uma professora em construção, procurando acompanhar as transformações pessoais e as do contexto institucional, educacional, social, histórico, permitindo minha intervenção sobre elas e a influência e a intervenção delas sobre mim.

No registro de minha história de professora e de como foi acontecendo a construção docente na história da instituição, destaco a reflexão sobre a prática, principalmente a reflexão da prática do fazer em seu fazer, do processo de influência e de ser influenciada, da múltipla rede de desejos e dos espaços de liberdade que se apresentam. Ou seja, uma prática reflexiva, originada no conhecimento que o professor tem de si mesmo, do outro, de sua disciplina, e que envolve não só os conhecimentos acadêmicos e técnicos adquiridos pelo profissional em sua formação universitária. Para além disso, requer do profissional uma disposição para realizar um diálogo reflexivo com a realidade contextual, pois

“pensar a prática não é somente pensar a ação pedagógica na sala de aula, nem mesmo a colaboração didática com os colegas. É pensar a profissão, a carreira, as relações de trabalho e de poder nas organizações escolares, a parte de autonomia e de responsabilidade conferida aos professores, individual ou coletivamente.”
(PERRENOUD, 1993, p.200)

Uma prática reflexiva se caracteriza pela reflexão e aprendizagens permanentes do professor ao longo de sua vida profissional. A universidade é apenas o começo da formação. O professor tem e terá uma prática autônoma quando além dos conhecimentos acadêmicos, considerar como objeto de reflexão e formação os conhecimentos oriundos de sua própria experiência de professor nos mais diferentes campos e dimensões da existência. O processo de aprender-ensinar-aprender se prolonga por toda a vida profissional do professor; a atividade cotidiana da sala de aula, da instituição e os problemas reais do professor também ensinam e levam à construção de saberes. Uma prática reflexiva é de fundamental importância para os professores e para o ensino de qualidade. Penso ser esta uma busca pessoal que vem acompanhando a profissão docente e permitindo um “continuum” na formação.

Um exercício como este que realizo formalmente, agora, de parar, pensar, “olhar para dentro e botar para fora” através da fala e da escrita, permite a elaboração, o entendimento, a organização de conhecimentos sobre nós mesmos, sobre nossas instituições e sobre aqueles que as compõem e, em repercussões espiraladas, nos auxilia na apropriação do que somos, pensamos e fizemos, na construção de um “eu” e de um “nós” mais competente, crítico e solidário. Marca uma territorialização que transversaliza o nosso “eu” e se põe em aberto para os nossos outros “eus” e para o(s) outro(s). Expõe uma cartografia que desenha a construção dos sujeitos, da instituição, da gestação do conhecimento em extensão.

Seguindo a história institucional, em 1987, foi instituído o programa de

qualificação docente na própria FISC, com concessão de bolsas de afastamento para a realização de cursos de mestrado e doutorado, integrando-se ao Programa Institucional de Capacitação Docente e Técnica - PICDT/CAPEB. Ainda em 1987, os docentes conquistam seu Plano de Carreira do Pessoal Docente, aperfeiçoado em 1992.

A institucionalização da pesquisa e da extensão na FISC, iniciou em 1984 e, como consequência, trouxe a expansão destas atividades na instituição e na comunidade regional.

Nesta viagem pela história e nesta pequena incursão na minha própria história, são os anos de 1986 e 1987 que marcam e balizam as práticas e a estrutura institucional. Alguns resultados, que tiveram origem em um processo de participação da comunidade acadêmica (professores, alunos e funcionários), em que estes sujeitos-autores assumiram e enfrentaram a difícil luta entre o desejo de mudança e a crítica / vivência de uma estrutura conservadora, se consolidam. Inicia-se, formalmente, o processo de democratização da instituição. Pois, até então,

“o Diretor-Geral era nomeado pelo Presidente da APESC, dentre os professores titulares em exercício na instituição, passando nesse ano os Departamentos a elegerem seus chefes... Em 1987, foram eleitos o primeiro Diretor-Geral e seu vice, reeleitos em 1990, pela comunidade acadêmica e pela Assembléia Comunitária da mantenedora.

Esse foi um importante marco na história da Instituição, pois a partir daí todos os dirigentes passam a ser escolhidos através de eleições diretas” (Plano Geral de Ação, 1996, p.10).

Após o reconhecimento da Universidade, em 1993, ocorreu a primeira eleição para Reitor e Vice-Reitor da UNISC, com vistas à gestão do período 1994-1997. As modificações institucionais passam a se intensificar em 1991, quando da aprovação da Carta-Consulta, pelo Conselho Federal de Educação. Foi implantada uma comissão para o acompanhamento do processo de transformação das Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul (FISC) em Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC), pelo período de dois anos, para **“avaliação da qualidade e desempenho das atividades didático-pedagógicas e administrativas da Instituição, visando o reconhecimento da Universidade” (Plano Geral de Ação, 1996, p.10).**

Nestes dois anos, as alterações internas de ordem administrativa refletem mudança também nas práticas e nas vidas dos professores. Ou seja, o projeto de universidade, na época de sua elaboração e respeitada a legislação universitária existente, envolveu todos os segmentos da universidade, convidados a discutir, analisar e decidir sobre que universidade gostaríamos de implantar e que princípios fundamentariam nossas atividades de ensino, pesquisa, extensão e administração. Ao vivenciar o processo de construção do projeto, de forma participativa, transparente, com respeito à diversidade de grupos e idéias, assumimos um discurso consubstanciado na democracia e no compromisso com o coletivo da comunidade acadêmica e regional, restando o desafio, desde então, de assumir uma prática coerente com a concepção de universidade desejada.

A discussão e a elaboração do projeto de universidade foi aberta para todos, incluindo os “opostos”, representantes de idéias conservadoras e de uma administração centralizadora. Para alguns, um clima de ceticismo; para outros, os confrontos permitiram um crescimento geral, ocorrendo alianças em torno do trabalho; para outros ainda, o afastamento para o mestrado e/ou doutorado resolveu a vinculação com a universidade, mas não a participação direta na construção do projeto. Os cargos de diretores de faculdades deixaram de existir, passando a funcionar na instituição os colegiados de curso e de departamento.

Com referência às mudanças mencionadas no período de transição de Faculdades para Universidade, podemos destacar a redepartamentalização, quando foram reduzidos de 16 para 12 os departamentos da universidade, com as disciplinas redistribuídas e os professores remanejados, pois a disciplina foi assumida (ou reassumida) como do departamento e não dos professores; o Diretor-Geral responde também, desde então, pela presidência da Mantenedora. Hoje, o Reitor preside a Assembléia Comunitária. Aconteceu também a criação das Superintendências de Pesquisa e Extensão, Ensino e Administração, estrutura organizacional em fase de transição para as Pró-Reitorias de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, Graduação e Administração, instaladas em 1993. Os professores também assumiram o compromisso com a sua qualificação, incluindo em seus projetos de vida cursar pós - graduação “*stricto sensu*”.

Elevar os percentuais de mestres e doutores passou a ser um desafio ousado para a universidade, além da qualificação do ensino, da pesquisa e da extensão como conseqüência e como parte desse próprio processo. A universidade passou a

priorizar a contratação de professores com mestrado e doutorado. O regime de tempo parcial, semi parcial ou integral também foi incentivado, o que refletiu na pesquisa e extensão de forma significativa, pois tais regimes só são justificados mediante apreciação e aprovação de projetos na Câmara de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão.

Em junho de 1993, encerra-se o processo de transição e a Universidade de Santa Cruz do Sul é reconhecida legalmente. Desde então, a instituição vem se expandindo nas áreas da pesquisa, extensão, ensino e em sua própria gestão.

Em 1997, a universidade oferece 20 cursos de graduação, cursos de pós-graduação *lato sensu* e um Mestrado em Desenvolvimento Regional, com quatro áreas de concentração: Sócio-Cultural, Econômico-Organizacional, Tecno-Ambiental e Político-Institucional. Estas áreas estão sendo ampliadas e está em projeto um mestrado em Direito, com previsão de início para 1998.

A ampliação das redes de informação e de comunicação acadêmica como a informatização, a ligação à rede INTERNET, a criação da INTRANET, a implantação do Pólo de Modernização Tecnológica, a regionalização, e a extensão de cursos são algumas das tantas conquistas destes quatro anos de universidade. Outra questão que merece ser destacada é uma cultura de participação que acompanha as atividades. As decisões são colegiadas e as prioridades estabelecidas de forma conjunta. E, nesta questão, merece destaque o Plano Geral de Ação e Orçamento, resultante de um planejamento participativo. É um trabalho produzido com todos os segmentos da instituição, em forma de seminários, anualmente, desde a criação da

universidade, de forma que os representantes destes segmentos param, avaliam, pensam e planejam as políticas e metas para a instituição.

No momento atual da instituição, podemos dizer que a democracia interna é uma forte característica, revelada através da eleição direta de seus dirigentes, da administração participativa e transparente, da participação de representantes de toda a comunidade acadêmica e segmentos da sociedade em instâncias colegiadas da universidade e da mantenedora, e da elaboração conjunta das prioridades, do plano anual de ação e dos orçamentos.

Podemos dizer que o crescimento da instituição está em ritmo acelerado, tanto naquilo que é visível e de ordem quantitativa, como na melhoria da estrutura material e ambiental, oferecimento de cursos, número de projetos de pesquisa e extensão, número de alunos, como na prática dos sujeitos, nem sempre visível, mas evidenciada no exercício do trabalho coletivo, na permanente ação-reflexão-ação, no diálogo fundado no confronto, na argumentação com vistas ao entendimento, nas decisões colegiadas e na relação com a comunidade regional.

O trabalho é intenso e as atividades cotidianas absorvem um tempo e um espaço que consomem e que podem levar as práticas a um processo de subjetivação imposto pela ordem dominante. No entanto, o exercício constante de reflexão sobre este mesmo cotidiano, a descentralização das ações, a construção de grupos de trabalho e comissões para discussão, estudos de viabilidades e tomada de decisões podem garantir a continuidade e a ampliação das conquistas. Às vezes esbarramos em espaços-tempos institucionais de acúmulos de atividades que

envolvem administração, docência, preparação de aulas, extensão e pesquisa, quase que acontecendo de forma simultânea, afetando os espaços de troca, afetando e economizando desejos de criação e expressão.

Consolidar o projeto de universidade que temos exige vigilância para que não se mascare práticas participativas nem se perca no discurso vazio os princípios norteadores da Instituição. Na processualidade do cotidiano da instituição, a atenção e o exercício permanente dos sujeitos no sentido de não perder sua vocação de ser sujeito é da maior importância.

Temos a necessidade de manter práticas singularizadoras e produtoras de grupos-sujeitos e não práticas que, em nome da centralização, do isolamento, do bloqueio de processos de singularização, geradores de massificação e individuação das pessoas, afetam as existências, endurecendo as sensibilidades e fechando as visões de mundo e dos sujeitos. É vocação de grupos-sujeitos estarmos atentos para que no nosso cotidiano possamos perceber e não nos deixarmos conduzir por práticas geradoras de sujeição, acomodadas às idéias e hierarquias existentes, em que as pessoas estão habituadas a fazer e pensar sempre igual, resistentes às inovações, às incertezas, dependentes de determinações que emergem de fora para dentro, presos a preceitos e preconceitos.

Defendendo e praticando a democracia e os espaços de pensar, viver e ser, estamos em busca da concretude de um grupo que se posiciona por uma subjetividade de autoria, que tem o outro dentro e fora de si mesmo; grupo que tenta assumir o sentido da suas práticas, num permanente exercício de pensar-sentir-

fazer, quer seja conscientemente ou não, mas que persegue sua vocação de ser sujeito, sem apegos à hierarquização das estruturas. Ainda que seja difícil, porque existe toda uma máquina produtora de subjetividade fabricada, modelada, permitindo que a ordem capitalística seja introjetada tanto no real do mundo como no sujeito, é possível criar novos modos de existência, novas formas de ver, sentir e viver o mundo; novos modos de produção que se distanciem cada vez mais de uma subjetividade imposta pela ordem dominante.

2.2 A concepção de universidade

Para a UNISC, na sua concepção de universidade está a

“incumbência de pensar e projetar um modelo de sociedade firmado nos princípios da ética, na plena defesa do ser humano e da natureza: uma sociedade onde os homens não estejam a serviço do poder, mas o poder esteja em função da cidadania de todos”. (Relatório Final de Acompanhamento para transformação FISC/UNISC, 1993, p.49)

Em seu entendimento de universidade comunitária, está o propósito e o compromisso da universidade em desenvolver suas atividades de ensino, pesquisa extensão atreladas ao desenvolvimento regional, não só pensado do ponto de vista da melhoria das condições tecnológicas, científicas e econômicas da região, mas do compromisso com a qualidade de vida e cidadania das pessoas. Da concepção de universidade emerge um compromisso com a formação dos sujeitos vinculados à construção de um modelo de sociedade em que o poder esteja a serviço da melhoria

das condições de cidadania. Instaure-se na instituição, o propósito de vinculação da formação científico-profissional à formação ético-estética e política dos sujeitos, viabilizada nas ações e desenvolvidas tanto nos cursos de graduação, como no fortalecimento da pós-graduação, pesquisa e extensão.

O projeto político da instituição postula a articulação de um projeto educacional como parte de um projeto de sociedade. Sobre o projeto da Universidade de Santa Cruz do Sul:

“O principal objetivo de um projeto de Universidade vem a ser portanto, a formulação de novas perguntas, que atendam às demandas da sociedade pela geração de novas idéias, de qualidade e comprometida com a transformação do presente e com a construção do futuro, visando a preparar o país para ser uma sociedade livre, igualitária, eficiente e democrática.” (Relatório Final de Acompanhamento para Transformação FISC/UNISC, UNISC, 1993, p.49).

Na condição de universidade, a UNISC vem se construindo como uma instituição produtora de saber de qualidade, democrática, comunitária, com influência regional, comprometida com o desenvolvimento e a justiça social e, permanentemente, aberta à realidade dinâmica da sociedade.

Não só à UNISC, mas à universidade enquanto instituição educacional, cabe um papel na busca da construção de um projeto social, um compromisso na definição de mecanismos que possibilitem a liberdade dos sujeitos cuja construção ocorre no cotidiano das relações sociais. Desta forma, a instituição universitária apresenta uma responsabilidade para com a democracia, assumida na formação dos sujeitos, através de discursos e práticas orientados à participação, ao diálogo, à criação, à autonomia. Para GUATTARI e ROLNIK

“a democracia talvez se expresse em nível das grandes organizações políticas e sociais; mas ela se consolida, só ganha consistência, se existir no nível da subjetividade dos indivíduos e dos grupos, em todos esses níveis moleculares, novas práxis, novas sensibilidades, que impeçam a volta de velhas estruturas” (1996, p.134).

Temos consciência de que a democracia nas instituições da sociedade brasileira, incluindo as universidades, é uma possibilidade ainda, visto que as práticas institucionais estão viciadas em autoritarismo, centralização de poder, defesa de interesses individuais e exclusão dos sujeitos. Para GADOTTI (1989),

“o ideal da universidade seria se houvesse segmentos organizados, não só os Conselhos Universitários, mas segmentos de funcionários, professores e alunos, que tivessem uma participação efetiva na escolha dos seus dirigentes: não só na escolha dos nomes, mas sobretudo na escolha de um projeto”. (p.54)

O projeto político-institucional da UNISC, que foi e está sendo construído de forma participativa, durante o processo de transformação da instituição em universidade, aponta princípios básicos, coerentes com a concepção que orienta as ações de ensino, pesquisa, extensão e gestão. São compromissos fundamentais que em sua trajetória de universidade, desde 1993, estão sendo assumidos nas ações da instituição, dentro e fora dela. Ao mesmo tempo em que assumimos enquanto comunidade acadêmica estes princípios, vamos construindo e consolidando a filosofia e concepção da universidade, de forma coerente com o momento político - histórico - social. Dentre estes princípios, encontramos:

**“O rigor com a qualidade universitária;
O compromisso com a democracia;
O compromisso com a comunidade;
Em ser uma Universidade comunitária;**

O compromisso com a realidade regional.” (Relatório Final da Comissão de Acompanhamento para transformação da FISC /UNISC, 1993, p.50)

Estes princípios estão postos na prática da universidade, ou seja, estes são princípios orientadores, construídos no coletivo da instituição e na construção do projeto político-pedagógico da universidade, que “a ferro e a fogo” vão se gestando, vão marcando, fazendo marcas.

O rigor com a qualidade universitária está evidenciado no cotidiano da instituição através da existência de um Programa Permanente de Avaliação Institucional, de um Programa de Capacitação Docente, com a previsão e concessão anual de bolsas de afastamento para os docentes da instituição aperfeiçoarem-se em nível de mestrado e doutorado, de um Plano de Carreira do Pessoal Docente, que vincula os regimes de tempo integral e parcial à aprovação de projetos de pesquisa e/ou extensão, além da implantação recente de um Plano de Carreira do Pessoal Técnico-Administrativo.

O compromisso com a democracia revela-se na exigência legal, via Estatuto e Regimento da Universidade, de eleições diretas para todos os cargos de direção da universidade, pelo aprofundamento da prática cotidiana de participação nos órgãos colegiados dentro da universidade e nas relações estabelecidas com a sociedade, fora da universidade. A UNISC é associada ao Fórum de Reitores de RS, ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG), ao Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), à Associação Brasileira das Universidades Comunitárias (ABRUC) e à Organização Universitária Interamericana (OUI).

Em sua região de abrangência, está na universidade a presidência do Conselho Regional de Desenvolvimento do Vale do Rio Pardo. A instituição evidencia também este compromisso nas relações com a comunidade através da efetiva participação nos conselhos municipais da saúde, da educação, dos direitos da mulher, entre outros. Desenvolve programas e projetos nas áreas da educação popular, terceira idade, saúde comunitária, criança e adolescente, articulados com grupos da comunidade, associações de bairros e outros segmentos da sociedade.

Na prática, a universidade vem fazendo um esforço para se integrar à realidade social, no sentido de participar do desenvolvimento e dos rumos desta realidade. Há uma intenção e um compromisso de “estar com”, “ouvir os desejos” e se colocar junto “para reconstruir com”. Parece que a juventude da universidade é um aspecto que contribui para a instauração de processos de singularização, abrindo um campo de possíveis para a subjetividade sócio-individual, contramão da subjetividade capitalística, esta sim coerente com a lógica dominante.

Também merece destacar que, para a realização de eleições diretas para todos os cargos diretivos da universidade (de reitor e vice-reitor, chefes de departamentos, coordenações de cursos), o peso da votação reside em 40% para os professores, 40% para os alunos, 10 % para os funcionários e 10% para a Assembléia Comunitária.

2.3 A universidade comunitária e o sentido da extensão e da pesquisa

Segundo CAMARGO (1993), a Universidade de Santa Cruz do Sul, caracteriza-se como uma instituição privada comunitária sendo seu patrimônio e suas atividades destinadas ao exclusivo objetivo das funções da Universidade.

Sobre uma concepção de instituição comunitária

“Todas as Universidades Comunitárias incluem no seu projeto educacional: o aperfeiçoamento da pessoa humana, a organização participativa, o interesse na solução dos problemas da comunidade onde elas se inserem, defendem o direito universal à educação e buscam qualidade de ensino.” (MORAIS, 1989, p.16)

A UNISC, em seu projeto de Universidade, através de suas atividades, instaura o compromisso com a região, como uma universidade regional, voltada para as demandas e necessidades culturais, educacionais e de desenvolvimento científico e tecnológico da região de Santa Cruz do Sul. Situando-se na região do Vale do Rio Pardo, abrange diretamente os municípios desta região e estende sua influência pelos municípios do Vale dos Rios Taquari, Jacuí e Zona Carbonífera.

As universidades comunitárias são instituições que vem se consolidando na realidade brasileira e a denominação “comunitária” é recente na história da educação de nosso país. Em sua origem, uma universidade comunitária,

“é uma instituição particular (porque a iniciativa de sua criação não se deu na esfera pública nem o Estado é o seu principal mantenedor) que apresenta, contudo uma especial dimensão pública”. (TRAMONTIN e BRAGA, 1988, p.17)

Uma universidade comunitária apresenta a característica de que a instituição mantenedora está subordinada a um objetivo social em que seus bens pertencem à

comunidade; os cargos de direção são rotativos e o controle e a participação no poder estão com os segmentos mais amplos da sociedade civil, através das suas organizações mais representativas. Para os autores, a universidade comunitária

“surge como tentativa de concretização das aspirações de grandes grupos (confessionais ou não) que expressam segmentos vivos da sociedade. Em alguns, essa participação tomará forma de uma vocação regional”. (TRAMONTIN e BRAGA, 1988, p.18)

De acordo com a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, as instituições de ensino são classificadas em duas categorias administrativas: *públicas* (as criadas ou incorporadas, mantidas e administradas pelo Poder Público) e as *privadas* (as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado). Ainda refere a Lei de Diretrizes e Bases, em seu artigo 20º , sobre as instituições privadas de ensino e as suas categorias:

“ As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares, em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

No Rio Grande do Sul existem nove instituições comunitárias, entre elas a UNISC, que estão associadas ao Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas - COMUNG - entidade que congrega instituições desta natureza.

A UNISC, como uma comunitária em sua constituição e concepção, tem procurado estruturar suas atividades de extensão a partir da realidade das questões sociais, ambientais, técnico-organizacionais, entre outras, fazendo com que esta atividade deixe de ser um complemento e se imponha como um elo forte de articulação de ensino e pesquisa.

Os projetos de pesquisa e extensão buscam seguir a linha de auto-sustentação, apresentando um envolvimento direto com a comunidade regional, a fim de incentivar e impulsionar o seu desenvolvimento.

As atividades de extensão são desenvolvidas através de projetos permanentes e/ou circunstanciais, em que a modalidade (cursos, encontros, seminários, jornadas, oficinas, assessorias) e a duração são estabelecidas através de acordos entre a coordenação do projeto e o solicitante (Secretarias de Educação, Delegacia de Educação, escola e outras agências como o trabalho com o DETRAN, o Fundo de Amparo ao Trabalhador), considerando a natureza e a característica do evento. Os projetos de extensão podem ter sua origem:

**“Da comunidade externa: prefeituras municipais, escolas das diferentes redes de ensino, empresas, associações profissionais, sindicatos, profissionais de diferentes áreas, instituições religiosas;
Da comunidade interna: dos departamentos da UNISC e da Assessoria Técnico-pedagógica, visando atender à demanda e às expectativas das diversas áreas do conhecimento.” (Assessoria Técnico-Pedagógica, 1996)**

Na UNISC, os departamentos são as unidades responsáveis pela apresentação e execução de projetos de extensão, cabendo à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão a supervisão e o acompanhamento, além da

coordenação de alguns deles. O processo de apreciação dos projetos na universidade segue o encaminhamento de apresentação e aprovação pelos departamentos e aprovação do projeto orçamentário pela Pró-Reitoria de Administração; em seguida é encaminhado à Câmara de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, colegiado constituído da representação de todos os departamentos da universidade através de suas chefias. Se não aprovados, retornam ao departamento para revisões e redimensionamentos.

A Assessoria Técnico-Pedagógica, juntamente com os departamentos da UNISC, concretizam, sistematizam e efetivam a formação continuada na área da educação. Ligada à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, está organizada para dinamizar a relação universidade-comunidade e mediar as solicitações externas e as possibilidades internas. Os projetos de extensão, coordenados pela Assessoria, são interdepartamentais, em sua maioria. Atualmente, o trabalho desenvolvido vem absorvendo as atividades extensionistas dos professores ligados às licenciaturas. Porém, a participação dos professores nestes projetos não exclui a coordenação e atuação em outros, de iniciativa dos departamentos a que estão vinculados.

A integração da universidade com o ensino de 1º e 2º graus é uma das áreas de maior atuação da extensão da UNISC. Projetos e programas como o Centro de Ciências e a Assessoria Técnico-Pedagógica são tidos como atividades permanentes de extensão na universidade, de natureza regional na área da educação. Visam assessorar as Prefeituras municipais da região de abrangência da UNISC, na elaboração, execução, acompanhamento e avaliação de ações,

buscando alternativas teórico-práticas para a melhoria do ensino da educação básica.

Neste sentido, frente aos desafios impostos pela demanda por parte dos diferentes segmentos da região de abrangência destas universidades, em especial na UNISC, há um compromisso de buscar incrementar os mecanismos de apoio às atividades de pesquisa e extensão visando qualificar cada vez mais a universidade, enquanto elemento de ligação no desenvolvimento regional. Igualmente é um desafio a busca de captação de recursos para os projetos, para que a pesquisa e a extensão não venham a onerar os alunos, que já financiam a graduação.

Para o desenvolvimento dos projetos, a busca de parcerias é fundamental. E a palavra parceria aqui é entendida como um trabalho de cooperação, de troca de ação, com objetivos, tarefas e retornos para todos envolvidos. Como exemplo, na UNISC, uma das parcerias que vem ocorrendo é a realizada com os municípios da região, nas mais diversas áreas do campo do saber da universidade, tais como: educação, meio ambiente, economia, saúde comunitária, entre outras.

As atividades de extensão vêm se tornando uma prática bastante intensa nas universidades comunitárias. Na UNISC, a prática de extensão ocorre em uma dimensão de divulgação do conhecimento produzido dentro e fora da UNISC mas muito mais, a extensão vem funcionando como fator de interação social. As parcerias provocam uma aproximação nas relações universidade-sociedade, em que os interesses estão voltados para o diálogo e para negociações, no sentido de possibilitar trocas, ganhos e benefícios para ambas as partes, de criar e significar /

ressignificar o conhecimento.

Na interação universidade/sociedade, além

“de instrumentalizar a relação entre teoria e prática, emerge através da extensão, a produção de um novo tipo de conhecimento, síntese dos saberes acadêmico e popular”. (FILIPOUSKI, 1995, p.13)

Ou seja: da articulação do saber existente na sociedade com o saber sistematizado na academia, resultam reflexões críticas e avanços teóricos que, por sua vez, propiciam rupturas com a própria concepção de fazer educação. A extensão trabalha no interior do processo educacional, de forma a integrar a produção e a transmissão do conhecimento. Para FREIRE (1975):

“educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem - por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais - em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem, em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais”.(p.26)

A forma assistencialista de fazer extensão não produz uma intervenção efetiva nas relações sociais e de produção material. Transformar o conhecimento em domínio exclusivo ou ofertá-lo como um presente daqueles que pensam que tudo sabem para aqueles que pensam nada saber, são equívocos que a própria universidade vem cometendo em sua longa história de detentora e produtora de conhecimentos.

Temos humildade para reconhecer que **“a UNISC precisa ser melhor do que é” (Plano de Desenvolvimento Institucional II, 1996, p.7)**, em função de nosso

projeto de universidade atrelado aos princípios da gestão democrática, da participação, da transparência, do rigor universitário, evidenciado por um programa de qualificação do seu corpo docente, além do compromisso com o desenvolvimento social, cultural e econômico. Também temos clareza, a partir da própria trajetória percorrida enquanto instituição de ensino superior, nestes quatro anos de universidade propriamente dita, das mudanças que a sociedade vem sofrendo e impondo às instituições. A nova ordem social está a exigir cada vez mais qualidade e competência nos serviços oferecidos, tanto na área de extensão, como na de pesquisa, no ensino e na própria gestão.

Para a UNISC, ser uma universidade comunitária é uma questão de princípio. A transparência administrativa e financeira é vivenciada no cotidiano da instituição que não se organiza segundo **“os padrões empresariais de lucratividade” (Idem). 1997, p.16)**, ou pelo menos tenta não se organizar, embora seja bastante difícil no contexto de globalização que afeta e até condiciona o ritmo e o clima nas instituições.

GUATTARI (1990) utiliza a expressão Capitalismo Mundial Integrado (CMI) para denominar o capitalismo pós-industrial e globalizado que se enraíza e perpassa toda a sociedade, não de uma forma violenta e explícita para dominação. No entanto, o CMI age, implicitamente, na produção de semióticas e de subjetividades, criando formas de constituir as pessoas dentro de um código previsto e necessário para a manutenção do sistema dominante.

Cabe destacar a importância da reflexão sobre o valor da extensão para a

universidade brasileira no atual momento, uma vez que esta prática também se localiza em um cenário no qual está em construção uma sociedade globalizada e, ao mesmo tempo em que se revela incluyente no que afeta a todos, é excluyente em relação aos direitos sociais. Para FARIA (1996), a extensão universitária é de fundamental importância porque condiciona o enfrentamento com a realidade em movimento, o que permite assimilá-la como processo. A realidade, não é composta somente de “flashes” ocasionais, focalizados para estudos muitas vezes herméticos, mas é o **“resultado de um processo histórico que a constitui e que estabelece condições possíveis de transformação”** (p. 37). O valor da extensão na universidade

“é o de estar atento às formas pelas quais o mundo se constrói e se reconstrói, às maneiras de sua estruturação e reestruturação; é o de apreender a realidade para além das manifestações externas localizadas em uma específica dimensão temporal, vazia de sentido e deslocada de sua história; é o de recusar tomar o concreto imediato não como resultado do movimento, mas se esse fosse o próprio movimento”. (FARIA, 1996, p.37)

A extensão trabalha com o conhecimento, atividade que não pertence somente à pesquisa. A produção, a troca, a socialização e a transmissão do conhecimento implica em uma intervenção no processo de desenvolvimento da sociedade. À extensão universitária cabe a tarefa de ser real e, ao agir com o real, trazê-lo para dentro da universidade, construindo, ressignificando conhecimento, potencializando-o para uma relação viva, dinâmica e produtora de novos saberes entre a realidade social e a universidade que, na sua especificidade, contém em si o outro, a realidade social.

3 UM FOCO DE LUZ ORIENTANDO O OLHAR

3.1 Para começo de conversa e continuidade da história

É tarefa complexa investigar extensão universitária. Quando nesta tarefa nos desafiamos ou temos pretensões de realizar uma cartografia do que é, do que pretende e do que faz a extensão, a tarefa se torna mais complexa ainda. Em uma cartografia buscamos captar, registrar o **“desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação de uma paisagem”** (ROLNIK, 1989, p.15), que no contexto desta investigação, a cartografia é de um espaço e tempo determinados: a Universidade de Santa Cruz do Sul, a partir de 1993, não excluindo uma reflexão sobre espaços-tempos anteriores a esta data.

Uma cartografia é sempre provisória e singular, apontando as linhas que são pensadas, desejadas, mesmo que inconsciente pelos sujeitos, sem uma direção fixa e/ou estabelecida “a priori”, mas que vão tecendo o próprio acontecimento. Aqui, os acontecimentos cartografados referem-se à educação de professores nas atividades de extensão de uma universidade brasileira, privada, comunitária e regional.

Uma cartografia faz sentido porque **“acompanha e se faz ao mesmo tempo que o desmanchamento de certos mundos - sua perda de sentido - e a formação de outros mundos que se criam para expressar afetos contemporâneos.” (ROLNIK, 1989, p.15)**

A extensão nas universidades está em processo de desmantelamento de visões que destinaram a esta atividade o “lugar dos fundos”, o lugar não apreciado e/ou admirado dentre as atividades universitárias. A visão assistencialista da extensão está em processo de mudança e isso muito se deve, não somente à conjuntura político-social-econômica brasileira, mas também aos desafios impostos pelo desenvolvimento científico e tecnológico dos tempos atuais, assim como ao engendramento de transformações que esta visão vêm sofrendo em função das mudanças dos sujeitos que a fazem.

O momento histórico vivido é de garantir um espaço de frente ou no mínimo de igualdade de valor para a extensão em relação às demais atividades de uma instituição universitária, conseqüência que só pode ser originada em um processo de avaliação, de reflexão crítica a respeito desta atividade, tanto nas universidades públicas, que também estão sofrendo um processo de sucateamento refletido no redimensionamento desta atividade, como nas universidades privadas. Conforme coloca BAIBICH (1996):

“a extensão se desnudou. Suprimiu pudores. Driblou vergonhas. Mostrou a cara, o peito, o pé. Rugas, mofos, excessos e faltas compartilhando espaços com cores, luzes, harmônicos movimentos, insinuantes relações. A extensão se desnudou. Criou vergonha, na cara. Já era hora. Já era tempo. Não tenha tempo. Venha ver” (p.5).

Não tenho a certeza de já podermos falar que a extensão se desnudou, como se isso fosse uma prática totalmente efetivada e coerente com o discurso universitário sobre suas atividades-fins. No olhar deste trabalho, o desvelamento da extensão compõe o cenário do tempo presente, de um tempo se construindo, do processo de mudança que está fazendo parte da existência das instituições e de nós mesmos.

Ousaria colocar que, ainda no real da prática extensionista, há um longo caminho a percorrer, no sentido de deixar cair as máscaras e mostrar a cara, com todos os buracos que a compõe. O movimento de busca da coerência entre discurso e prática, realidade e teoria, o enfrentamento dos limites e avanços institucionais, já apontam um campo de possíveis para o desvelamento desta atividade e a sua transformação.

Atualmente, a extensão brasileira passa por um **“importante momento histórico, no sentido de sua afirmação no cenário educativo nacional” (ROCHA, 1995, p.3)**. O conceito de extensão originado no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão/1987, define a sua condição como processo, podendo-se pensar que as práticas integradoras do ensino e da pesquisa corresponderão ao desejo e à realidade. O Fórum citado expressa o seguinte conceito sobre extensão:

“a extensão é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e a Sociedade.” (Programa de Fomento à Extensão Universitária: mimeo, 1996, p.1)

Este conceito marca um novo tempo para a extensão universitária, envolvendo um período em sua história orientado para uma dimensão participativa, trazendo em si o coletivo das universidades brasileiras e um *assumir* institucional e nacional. É um tempo que merece um olhar atento, pois vislumbra *novas luzes* sobre a ação de extensão, na perspectiva de uma *práxis* que contribui para a produção de uma subjetividade/singularidade crítica e reflexiva.

O conceito de extensão evoluiu. Essa evolução é importante porque traduz o movimento e sua processualidade. O conceito formulado no Fórum de Pró-Reitores de Extensão/1987, marca a história desta atividade universitária no sentido de projetar novos tempos e de fazer rupturas, pelo menos enquanto discurso, com a visão assistencialista calcada na extensão até bem pouco tempo atrás, redimensionando-a para uma visão integrada e integradora com o ensino e a pesquisa. Também reconhecemos que o momento é de muitas interrogações.

A extensão realmente se desnudou e vem se desnudando na prática? Qual a direção das mudanças ocorridas? Quais os limites e possibilidades da extensão num contexto de globalização? Como a extensão pensa que se efetiva e funciona e como verdadeiramente se efetiva e funciona?

As idéias sustentadas por GUATTARI (1992, 1990 e 1985), GUATTARI e NEGRI (1987), GUATTARI e ROLNIK (1996) e por ROLNIK (1992, 1993 e 1989), no que se refere aos processos de produção da subjetividade capitalística e da singularização subjetiva, amparam os estudos desta investigação. Considero que o

problema proposto na pesquisa em questão, volta-se para a produção da educação de professores numa instituição educacional - uma universidade. Para estes autores, instituições como a escola e a universidade, são equipamentos que produzem uma subjetividade capitalística, assim como suportam e abarcam a produção de uma subjetividade singularizada, de grupos-sujeito.

O trabalho na educação de professores, seja no ensino, na pesquisa e na extensão, nem sempre é orientado para a construção de si mesmo e para uma concepção de “outro” na perspectiva de mudança do próprio modo de funcionamento da subjetividade. Ao questionarmos a educação de professores, necessitamos também questionar a subjetividade produzida e a concepção de outro que funciona nesta subjetividade. A quem serve a educação de professores nas atividades de extensão? O trabalho vem servindo, em nossa sociedade, à produção de uma subjetividade que homogeneiza e massifica, característica da escola de massas? Há espaços para a produção de uma subjetividade sócio-individual?

As respostas são importantes na medida em que nos obrigamos a realizar a tarefa de compreender um pouco mais sobre extensão universitária, refletindo as políticas e a *práxis* extensionista hoje efetuadas numa instituição universitária, com características próprias, com singularidades respeitadas. Compreender o papel da extensão enquanto agente de transformação da realidade e da própria subjetividade é o desafio proposto neste trabalho de pesquisa. A trilha percorrida entre o conceito e a *práxis*, entre a máscara e o rosto é que está permitindo a expressão da voz, o tom e a cor desta tessitura teórica, pois

“... qualquer mudança efetiva da realidade tem que passar necessariamente por uma mudança da própria subjetividade, no próprio modo de existir, que vai desde a forma de alimentar ou de se vestir até a forma de se amar.” (ROLNIK, 1993, p.23)

3.2 A extensão universitária em uma perspectiva amparada no estudo da subjetividade sócio-individual

A legislação universitária dispõe como três as atividades-fins de uma Universidade: o ensino, a pesquisa e a extensão. Tais atividades se caracterizam em sua proposta pela indissociabilidade entre si, com funções interligadas e complementares, direcionadas para o ideal de instituição previsto no projeto de Universidade.

A Universidade é um espaço de desenvolvimento do saber e de produção do conhecimento, cujo papel fundamental reside no avanço científico e tecnológico comprometido com a sociedade, com a formação de homens e mulheres livres, responsáveis consigo mesmos, com a coletividade e com a dignidade da pessoa humana. A universidade, no exercício de suas atividades-fins, exerce às vezes, de forma aparentemente contraditória, uma função crítica e inovadora no desenvolvimento social, econômico, cultural, científico e tecnológico, contribuindo para a formação de profissionais cidadãos, emancipados e críticos.

Na concretização do ensino, da pesquisa e da extensão é operacionalizada a função social e política da universidade: a produção e a socialização de conhecimentos comprometidos com a realidade, com a transformação dos sujeitos,

da sociedade e da própria universidade.

A construção do espaço e do compromisso com o saber na universidade está vinculada aos interesses e usos que se faz do conhecimento: a quem serve e a quem se destina; para que conhecimento e por que conhecer. Tais questões, quando desveladas, trazem respostas menos ingênuas e posicionamentos mais seguros frente aos problemas reais, embora, ainda, não nos garantam a transformação social desejada.

Acreditamos que a universidade, assumindo o compromisso com o saber, preocupa-se em contribuir para a criação, difusão e distribuição do conhecimento. Este conhecimento não pode ser de caráter alienado, seletivo e seletivo, simplesmente referente ao domínio técnico-científico. Este compromisso envolve a aceitação e a abertura para outras formas de expressão da produção humana, que revelem a riqueza da diversidade cultural do povo.

A Universidade em foco, ao se comprometer com o atendimento à **“universalidade de campo de saber e a formação de profissionais criativos e intelectualmente independentes” (PGA: UNISC, 1996, p.16)**, evidencia a gestão e a concretização, no seu cotidiano, de espaços democráticos e de uma prática participativa presente em todas as relações estabelecidas pela instituição com a sociedade e, prioritariamente, expressa na socialização do conhecimento produzido na universidade ou do que deveria ser socializado. Entendemos ser, assim, que se formará um espaço possível de construção de sujeitos pensantes, críticos e autônomos, conforme o ideal previsto no projeto de universidade. Deste modo, o que

está em questão não é, somente, a indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.

O trabalho de democratização do conhecimento é concebido como um caminho de duas vias, ou seja: o conhecimento produzido e construído, que está dentro da universidade merece ser socializado, mas o que está fora, o saber, o conhecimento produzido fora da universidade, pela comunidade, pode e deve vir para dentro, através de um processo de pensar a ação, de pensar o real fora da instituição para modificar e ou até reafirmar este real, com o desejo e a abertura para modificar também a si mesma e o conhecimento produzido, tendo o fora como um outro que ensina e que aprende, numa busca conjunta de construção e transformação.

Olhando para as funções da universidade, fica destacado que o papel das mesmas está relacionado com a sua função social. Aceito que as funções da universidade são indissociáveis, o problema da extensão está vinculado ao ensino e à pesquisa que, por sua vez, estão também vinculados às necessidade e interesses da sociedade.

Na prática da extensão universitária, a universidade encontra um campo fértil para refletir e intervir na solução dos problemas da sociedade. Na UNISC, a política da atividade de extensão está voltada para o **“compromisso com a distribuição igualitária da riqueza cultural e material socialmente produzida, contribuindo para o potencial de liberdade e felicidade de cada um” (PGA:UNISC.1996, p.17).** Para a concretização de tal política, há necessidade de se constituir uma relação bilateral entre a universidade e o mundo externo. Através das ações de extensão em

especial, e que também ocorre nas demais atividades da vida universitária, a universidade convive, dialoga com a sociedade e vice-versa. Esta questão tem a ver com a postura da própria universidade, sua concepção de instituição, de sociedade, de conhecimento e de educação.

Quando referimos o compromisso com a distribuição da riqueza cultural e material produzida, não temos a pretensão de pensar somente na produção que vem de dentro da universidade ou, somente, a da UNISC. A idéia é mais ampla e abrange o que foi e está sendo produzido ao longo da história da humanidade, por outras instituições universitárias e pela própria comunidade que dialoga e interage com a instituição.

Esta produção refere-se ao conhecimento que pode e deve ser um patrimônio partilhado, construído e reconstruído, desejado e renovado pelos sujeitos. Pensamos que a extensão contribui para a partilha do conhecimento, mas contribui mais ainda se constituir uma prática de escuta, de compreensão, de investigação e de intervenção do mundo “de dentro e de fora” da universidade. A extensão pode ser um caminho para abastecer a universidade de realidade - um caminho que promove e escuta - e o ponto de contato da universidade com os ruídos da realidade, da sociedade e da vida. Ao manifestar-se oralmente, em discurso durante a campanha eleitoral para Reitor, expressou o Pró-Reitor de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da UNISC (1997), referindo-se sobre quem é o professor de extensão: **“professor que faz extensão abastece a universidade de realidade”**.

Essa prática gesta uma estética e uma ética. Gesta uma forma de ser que não

se situa só no que a universidade diz, nem só no que a sociedade diz, mas principalmente, no que ambas se dizem e constroem juntas.

Segundo o paradigma ético-estético no qual esta pesquisa busca o aporte teórico, as mudanças se farão nas práticas efetuadas pelos sujeitos, que em permanente processo de reflexão, se tornam cada vez mais sujeitos e mais autores dos acontecimentos e conhecimentos. Para ROLNIK (1993), a dimensão ética **“é a de constante problematização de nosso modo de existência e de uma dignidade de conduta em relação a si mesma e aos outros” (p.38).**

Neste sentido, o contexto acadêmico tem que romper com todo um trabalho conservador e idealista que o limita a alcançar uma transformação efetiva da realidade. O trabalho acadêmico deve romper com os preconceitos, com os preceitos, com o sentimento de detentor absoluto do conhecimento, e como sendo o único a ser considerado, para abrir-se a uma postura ético-estética que julga a todos como capazes de produzir conhecimentos e com o direito de conhecer, de criar, expressar e expressar-se, existir com dignidade e lutar por melhores condições de vida.

O contexto acadêmico segue uma tradição antiga de conceber o trabalho teórico desvinculado da experiência, bem como de orgulhar-se do rigor universitário com relação à teorização. Fatos como este, às vezes, tornam-se uma estratégia de poder e de defesa contra as inovações necessárias, que o mundo fora da universidade reclama. Estas inovações são acompanhadas de angústias, riscos, aventuras, enfim, desafios e efeitos nem sempre acolhidos pelas instituições

universitárias.

Tal postura dificulta as rupturas necessárias para transformações da realidade. As rupturas, conforme ROLNIK (1993) salienta, constituem-se em um trabalho difícil e dificultado,

“não só pelo desafio em termos teóricos, mas principalmente porque implica num trabalho delicado e difícil com a própria subjetividade, no sentido de deslocar-se efetivamente desta posição, para poder pensar desde um outro lugar” (p.41).

Trazida para dentro da questão universidade/extensão/educação de professores, esta afirmação se completa pela pergunta colocada por GUATTARI e ROLNIK, que nos remete a pensar na prática institucional universitária: **“Como fazer para que a cultura fechada saia das esferas fechadas sobre si mesma? Como organizar, dispor e financiar processos de singularização cultural?” (1996, p. 23).**

A universidade tem permitido, por ela mesma e por sua trajetória institucional, a visão tanto dentro como fora dela, de ser um *locus* fechado, produtor de conhecimentos para si mesmo. Visão de encastelamento, torre de marfim. Visão de isolamento. A tarefa que os tempos atuais impõem à universidade é sair de sua esfera fechada, do seu entorno e encontrar formas de organização para a alteridade. Parece ser a extensão universitária um caminho possível para assumir esse encontro com a realidade extra-muros, oferecendo condições para que a universidade possa afetar e ser afetada. A extensão, como uma das atividades da academia, é um espaço em que a universidade se mostra e, ao mostrar-se, abre-se

para a escuta do que a sociedade, na forma de outro e de muitos outros, lhe revela e lhe constitui, em uma múltipla e complexa rede de relações.

No desejo de desenvolver a atividade de extensão integrada e integradora com as demais atividades-fins (mas nem sempre concretizado na prática), a universidade revela, socializa conhecimentos, mas também capta conhecimentos que a desacomodam e a desafiam na construção de novos, buscando mudanças. A extensão, como canal aberto de comunicação entre universidade e sociedade, pode ser um caminho para a prática da heterogênesse, para um jeito diferente e singular de fazer ensino e pesquisa. Assim,

“Como abrir e até quebrar essas antigas esferas culturais fechadas sobre si mesmas? Como produzir novos agenciamentos de singularização que trabalham por uma sensibilidade estética, pela mudança da vida num plano mais cotidiano, ao mesmo tempo, pelas transformações sociais em nível dos grande conjuntos econômicos e sociais?” (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p.22)

As perguntas não se referem mais ao “quem produz cultura”, quem produz conhecimento, mas trazem implicitamente a capacidade de refletirmos e decidirmos sobre outras formas de agenciamento e semióticas que possibilitem a construção de uma sociedade mais digna, mais sensível, mais criativa e feliz.

O entendimento do sentido que perpassa o conceito de extensão apresentado no Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão, em 1987, utilizado nas produções e que vem amparando e sinalizando as tentativas de transformações nesta área, abre possibilidades para a interação de práticas articuladoras ao ensino e à investigação na sociedade e em relação às suas reais demandas, uma vez que a extensão como processo educativo pode ser meio e fim na produção e socialização

do conhecimento.

A dimensão de processualidade, muito mais que uma seqüência de ações, fatos e pensamentos implica, na visão de GUATTARI, na “**idéia de ruptura permanente dos equilíbrios estabelecidos**” (1996, p.321). A afirmação de ser processo educativo traz consigo a concepção de uma extensão que supera o assistencialismo ou um balcão de serviços oferecidos pela universidade, para instaurar-se como uma prática de democratização do conhecimento, uma prática aberta para o movimento e para a escuta das demandas sociais, que em forma de conhecimento retornam para a universidade gerando investigações, rupturas e mudanças no próprio conhecimento apreendido, nas pessoas e na instituição.

Com isso, queremos dizer que o processo de transformação tanto das estruturas quanto do conhecimento na universidade pode e deve emergir da reflexão e da escuta das vozes de fora e de dentro da universidade enquanto método para o fazer, para o refazer acadêmico e como condição para a produção do novo conhecimento.

A extensão, enquanto formulação teórica na instituição universidade, vem sendo redimensionada. A questão a ser refletida na universidade brasileira, seja ela pública ou privada, é se estamos buscando a coerência entre discurso e ação, possibilitando a construção de uma *práxis* transformadora. A extensão universitária como via, canal direto de interação universidade-sociedade, embora não seja único, pode e deve ser a escuta das vozes extra-muros da instituição universitária. E não só escutar, mas também *falar com, dialogar com, trabalhar com e até, trabalhar para*

em algumas circunstâncias.

O desafio e o convite que hoje a universidade parece vir aceitando é o de estruturar as suas atividades-fins a partir dos problemas que a realidade social lhe aponta. Embora não dê conta de toda a problemática apresentada, a escuta dos problemas e a busca conjunta de soluções vem possibilitando à extensão se impor e se afirmar como canal de articulação do ensino e da pesquisa.

Para construir uma relação de *mão dupla* entre universidade e sociedade, não basta a universidade *estender* seus conhecimentos, socializando-os à comunidade para elevar seu nível cultural. Há necessidade de que a universidade, ao estender o saber científico acumulado pela humanidade e/ou produzido *pela* e *na* instituição, valorize e apreenda o saber existente, construído no cotidiano da comunidade e pela comunidade, reconstruindo-o. Necessário se faz, também, não só captar ou estender, mas aprender a construir e reconstruir junto.

A extensão é vista como uma das atividades da universidade que objetiva a relação com a sociedade, e para que esta relação seja realmente construtiva e transformadora, necessita favorecer de forma participativa e pluralista uma interação. A palavra interagir traz em seu bojo um significado de partilha, de trocas de ações, envolvendo mais de um na relação, trazendo aprendizagens e transformações mútuas, num processo construtivo e evolutivo. Além disso, aponta para a construção da liberdade sócio-individual como base para o processo de autonomia. Representa um agenciamento, no qual o território do eu é continuamente questionado pelo outro. A extensão deixa de ser extensão no sentido tradicional e

pode passar ao “braço vivo” da universidade, significando que pode dizer o que ela faz e como faz; para quem faz e a quem serve.

Em outras palavras: esta atividade, por sua natureza e função na universidade, a partir do diálogo aberto, crítico e das trocas de ação, contribui (ou deveria contribuir) com elementos e conhecimentos à sociedade, possibilitando a compreensão, a análise, a intervenção e a transformação da realidade. Mas, ao influenciar e participar da transformação da realidade, a universidade é influenciada e modificada por esta mesma realidade, desde que deseje e se abra para as transformações reivindicadas pelo real.

A extensão, através de seus atores, aqueles que pensam e vivem esta prática, é um caminho e um canal para reflexão crítica da própria universidade a respeito de sua produção e intervenção no real, abrindo-se para uma dinâmica de permanente confronto, reflexão, redimensionamento e transformação de suas ações e atividades no contexto universitário. Com esta base, a atividade de extensão promoverá, juntamente com as demais atividades da universidade, o agenciamento de espaço para o processo de autonomia e a instauração de espaços democráticos em sua comunidade acadêmica, assim como na sociedade mais ampla.

A partir de contextos que possibilitem a comunicação sem coação, o questionamento, o enfrentamento e o desvelamento dos fatos com vistas ao entendimento, vivenciados em espaços democráticos e transparentes, é que a função e o compromisso da atividade de extensão, caracterizada por sua natureza

social, começam a se efetivar.

Nesta perspectiva, a extensão, como atividade institucional, pode ser uma via aberta para a instauração de espaços para novas práticas sociais orientadas para a libertação que, conforme GUATTARI (1987), apresentam como finalidade o desenvolvimento dos processos de singularização coletivos e/ou individuais. Estes processos de singularização, que caracterizam as lutas de transformação social, permitem a produção de modos de subjetivação singulares, somente construídos em espaços coletivos de liberdade, de comunicação, de democracia, de desejo, de criatividade.

O mesmo autor enfatiza que a produção da subjetividade se dá por instâncias individuais, coletivas e institucionais e o modo de subjetivação singular vem contrapor-se a uma subjetividade capitalística, que é serializada, modelada, fabricada pelo Capitalismo Mundial Integrado (CMI). Somente a subjetividade comprometida com processos singulares pode fazer rupturas com **“os códigos e as normas de produção de subjetividade do CMI. É unicamente por esta via que a democracia pode ser refeita.”** (GUATTARI, 1987, p.60)

A reinvenção da democracia, a construção de processos autônomos como aspectos que qualificam a existência individual e coletiva, implica no enfrentamento e na travessia do terror da alteridade, terror do caos e da incerteza criadora. Estes “terrores” são ameaças constantes contra a experiência da processualidade da vida e da produção da subjetividade sócio-individual. Os professores, por trabalharem no campo social, atuam no campo da subjetividade: fazendo o jogo da reprodução de

modelos que obstaculizam os processos de singularização, mantendo o “homem-da-moral-em-nós” ou trabalham para o funcionamento de processos que possibilitem a criação de novos modos de subjetividade, a que singulariza e luta contra o “homem-da-moral-em-nós”, viabilizando mudanças que a atualidade impõe a todos nós, e buscando o “homem-da-ética-em-nós”, sendo que é este o que pode reinventar a democracia (ROLNIK, 1992).

A extensão, como via de mão dupla, pode ser potencializada para a criação de espaços democráticos, de troca de conhecimentos, de saberes e fazeres, através do diálogo e da interação entre os sujeitos. Espaços que tenham, como coloca ROLNIK (1992), a processualidade da vida como critério de valor. Desta forma, a extensão estará comprometida com a formação da ética e da cidadania, contribuindo para a formação do homem-da-ética-em-nós, sujeito aberto a mudanças, tendo a democracia e a alteridade como fatores determinantes de sua cidadania.

O homem-da-moral, enraizado a preceitos e codificações, evita mudanças, a processualidade da existência e alteridade. As ações tipo treinamentos e reciclagens de professores, modalidades que norteiam a extensão assistencialista, contribuem para a formação de sujeitos repetitivos, serializados, favorecendo e/ou mantendo a reprodução de modelos que dificultam e até impedem os processos de singularização e a construção de novas formas de existência e de sociedade; impedem e/ou dificultam porque, através de uma relação vertical entre os sujeitos, impõem verdades, preceitos e até preconceitos relativos à educação, à sociedade, a modos de ver o mundo e os sujeitos.

Ao longo das possíveis mudanças que se operam no funcionamento da subjetividade, ocorrem juntamente os deslocamentos da idéia do outro, tanto no campo do pensamento como na ordem dos afetos. A idéia do outro pode ser focalizada em diferentes perspectivas: o neutro, sem reconhecimento da alteridade; o outro, reconhecido em sua alteridade, mas sendo ela destruidora; e por fim, a visão do outro, existente e reconhecido em sua alteridade, que é também compreendida como uma complexificação do mundo, infinita e processual.

Ao reconhecermos a alteridade conquistamos, na subjetividade, uma abertura para o outro. Segundo ROLNIK (1992),

“depende da conquista de uma capacidade de suportar e viver a idéia e sobretudo a experiência, de que não somos um corpo que pode ser compreendido isoladamente, uma individualidade igual a si mesma - em suma, uma identidade - mas sim um permanente processo de subjetivação, efeito do também permanente encontro com o outro, não só humano.” (p.3)

Neste sentido a alteridade, sendo a condição de afetar e ser afetado pelo outro, provoca transformações irreversíveis em nossa subjetividade, ocasionando uma desestabilização na própria ordem vigente. A alteridade e seus efeitos, **“embora invisível é real: esta condição faz com que a natureza de nosso ser seja essencialmente processual.” (Ibidem, p.3)**

Os professores, como trabalhadores sociais, podem,

“oferecer recursos para a abertura ao invisível, recursos para a reinvenção da democracia. Mas isto depende de estarmos sempre tentando incluir a palavra alteridade ao lado das palavras cidadania e ética, começando este trabalho em nossa própria alma.” (Ibidem, p.8)

A cidadania crítica, emancipada, é gestada em processos autônomos e democráticos, em espaços de liberdade construídos e conquistados sócio-individualmente. Tal cidadania aponta um sujeito construído intersubjetivamente, na qual a dimensão individual e coletiva está dentro (e fora) de cada um. A transparência e a autenticidade das relações e ações, intencionalmente voltadas para o desvelamento dos interesses reais, individuais e coletivos, são aspectos importantes que caracterizam os processos de autonomia e da construção de espaços democráticos, pois **“a conquista da liberdade não se passa no plano dos ideais, mas num verdadeiro processo de mutação da subjetividade.”** (ROLNIK, 1992, p.8)

Continua a autora:

“liberdade é conquistar a capacidade de selecionar e tomar decisões a favor da processualidade. Mas isto só é possível se nos livrarmos da tutela do terror, para que a consciência não mais domine nosso pensamento, mas seja por ele orientada para executar decisões favorecedoras.” (Ibidem, p.8)

A base da construção dos processos de autonomia e de espaços democráticos encontram-se em práticas conscientes, voltadas para a formação da subjetividade sócio-individualmente construída. A dimensão sócio-individual fundamenta-se na construção do si mesmo e do outro que está dentro de cada um, ou seja, o desenvolvimento de cada um só se fará no encontro e no confronto do sujeito com outros sujeitos.

Sobre a subjetividade, GUATTARI e ROLNIK (1996) colocam que há uma produção subjetiva, não apenas individualizada, mas uma produção de subjetividade

social, que pode ser encontrada em todos os níveis da produção, do consumo e também do inconsciente.

Há uma subjetividade de natureza maquínica, essencialmente fabricada, modelada, recebida, consumida, produzida pela grande máquina capitalista, orientada pelo Capitalismo Mundial Integrado (CMI). A esta subjetividade capitalística, compreendida como uma produção individuada e social, os autores opõem a idéia da possibilidade de desenvolver modos de subjetivação singulares, ou seja, processos de singularização definidos como:

“... uma maneira de recusar todos esses modos de encodificação preestabelecidos, todos esses modos de manipulação e de telecomando, recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, modos de relação com o outro, modos de produção, modos de criatividade que produzam uma subjetividade singular. Uma singularização existencial que coincida com um desejo, com um gosto de viver, com uma vontade de construir o mundo no qual nos encontramos, com a instauração de dispositivos para mudar os tipos de sociedade, os tipos de valores que não são os nossos”. (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p.17)

A própria produção capitalística, nos últimos tempos, se empenhou em equipar territórios subjetivos, fazendo uso dos indivíduos, dos meios de comunicação e das instituições, incluindo aqui instituições como a família e a escola. Para o capitalismo hoje, a produção da subjetividade individualizada talvez seja a questão mais relevante do que qualquer outro tipo de produção, uma vez que a subjetividade não funciona só numa dimensão das idéias e pensamentos, mas na dimensão dos afetos, dos sentimentos, do desejo, na própria forma da pessoa perceber o mundo e conceber as relações com o outro.

Neste sentido,

“tudo que é produzido pela subjetivação capitalística - tudo que nos chega pela linguagem, pela família e pelos equipamentos que nos rodeiam... Trata-se de sistemas de conexão direta entre as grandes máquinas produtivas, as grandes máquinas de controle social e as instâncias psíquicas que definem a maneira de perceber o mundo.”(GUATTARI e ROLNIK, 1996, p.27)

A função produtiva da subjetividade atua na esfera da representação e, para além disto, na modelização referente aos comportamentos, à sensibilidade, à percepção, à memória, às relações sociais, entre outros. Nestas micropolíticas situa-se a produção de subjetividade e é sobre elas que incidirão pontos de singularidade, em processos de singularização, que são as raízes possíveis de criação da subjetividade sócio-individual.

Esta forma de olhar, leva a perceber que “só há mudança social possível se mudarmos nosso modo de subjetivação, e isto não passa apenas por um trabalho ideológico ou de conscientização, mas por um longo, complexo e sutil trabalho com a própria subjetividade.” (ROLNIK, 1993, p.87)

Na educação através do trabalho ensino-aprendizagem desenvolvido pelo professor e pelos demais agentes (incluindo aí os alunos), há de se considerar a atuação e o compromisso no plano micropolítico: a escola e a sala de aula. Olhando para esta micropolítica e para a *práxis* nela instaurada, um desafio para os professores é de fundamental importância:

“ou vão fazer o jogo dessa reprodução de modelos que não nos permitam criar saídas para os processos de singularização, ou ao contrário, vão estar trabalhando para o funcionamento desses processos na medida de suas possibilidades e dos agenciamentos que consigam pôr para funcionar.” (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p.29)

De forma consciente ou não, ingenuamente ou não, a escola e a universidade ocupam uma posição que pode reforçar os sistemas de produção da subjetividade dominante. Do ponto de vista micropolítico, a *práxis* de uma instituição de ensino pode ser autoritária e alienante ou não. O que pode garantir a construção de novos modos de subjetividade é uma micropolítica processual, que gesta processos de singularização, viabilizada por novos agenciamentos constituídos na invenção e reinvenção da *práxis* e do trabalho educativo. Esta invenção e reinvenção pode clarificar e intervir num campo da subjetivação, no nível das relações internas e externas, dependendo da articulação dos agenciamentos de enunciação e dos próprios professores, ao assumir a sua responsabilidade no plano micropolítico.

Sobre o professor e o estilo de ensinar, ROLNIK (1993) escreve:

“Como tudo o mais também o estilo de ensinar tem a ver basicamente com as marcas que cada um traz, sendo que em matéria de marcas não há em si o certo e o errado, o falso e o verdadeiro, o bom e o mau, só há a singularidade de cada conjunto de marcas, que fazem a singularidade de um estilo. ... o professor é uma espécie de

parteiro criador. Penso que o que transmite um professor, fundamentalmente, é sua atitude com relação ao trabalho do pensamento, em outras palavras, sua própria experiência como criador.” (p.66)

As instituições educativas podem ser lugares possíveis de criatividade, de desejo, de prazer de aprender e conhecer, de solidariedade, de expressão, fazendo rupturas com a produção da subjetividade capitalística e criando espaços para os processos de singularização. Para efetivar estes processos, os sistemas de educação e os professores, na perspectiva de criar seus próprios modos de referência, suas próprias cartografias, devem inventar sua *práxis* de modo a fazer brechas no sistema de subjetividade dominante. Isto vem possibilitar nas instituições, a instauração de uma micropolítica processual nas relações estabelecidas com o outro, com o conhecimento e com a aprendizagem.

Os processos de subjetivação, para os autores estudados, estão dissociados do conceito de indivíduo, portanto, descentrados em relação à individuação. A subjetividade é produzida por agenciamentos de enunciação. Os processos de subjetivação não são centrados em agentes individuais (no funcionamento de instâncias intrapsíquicas, egóicas, microssociais), nem em agentes grupais. São processos “duplamente descentrados” e que implicam no funcionamento de máquinas de expressão. Estas máquinas podem ser de natureza

“extra pessoal-sistemas maquínicos, sociais, econômicos, de mídia... e de natureza infra pessoal-sistemas de percepção, de sensibilidade, de afeto, de desejo, de representação, de valor, de imagens, modos de memorização e de produção de idéias...”. (p. 31)

Ainda nesta ótica, os indivíduos são o resultado de uma produção de massa,

serializados, modelados. A subjetividade não se situa só no campo individual, mas em todos os processos de produção social e material. Ela circula no campo do social **“essencialmente fabricada e modelada no registro do social...assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (GUATTARI e ROLNIK, 1993, p.33)**. A posição do indivíduo é de consumidor de subjetividade, consumidor de sistemas de representação, de sensibilidades.

A máquina de produção da subjetividade capitalística funciona como uma grande fábrica de base em nossa sociedade. A força da subjetividade capitalística se encontra na produção tanto a nível dos opressores, quanto dos oprimidos, rompendo as alianças sociais; marca pela tendência de bloquear processos de singularização e de instaurar processos de individuação, serializando e individuando as pessoas. Reduz a processualidade das existências e por conseqüência as sensibilidades, de forma que interrompe os processos de singularização. Singularização em GUATTARI e ROLNIK (1996) significa

“os processos disruptores no campo da produção do desejo: trata-se dos movimentos de protesto do inconsciente contra a subjetividade capitalística, através da afirmação de outras maneiras de ser, outras sensibilidade, outra percepção.” (p.45)

Nas instituições, trabalhamos com grupos que possuem uma prática concreta e, de certo modo, uma perspectiva e uma concepção sobre o mundo; têm uma missão a cumprir.

Tais grupos, denominados por GUATTARI (1985) como “grupos sujeitos e grupos sujeitados”; apresentam uma distinção, embora esta não seja absoluta, pois funciona como dois pólos de referência em que **”qualquer grupo, mais**

especialmente os grupos sujeitos, tendem a oscilar entre duas posições: a de uma subjetividade com vocação de tomar a palavra, e a de uma subjetividade alienada a perder de vista na alteridade social.” (p.93)

Sobre grupo-sujeito e grupo-sujeitado:

“o grupo sujeito, ou que tem vocação para sê-lo, se esforça para ter um controle sobre sua conduta, tenta elucidar seu objeto, e nesse momento, secreta os meios desta elucidação... ele é ouvido e ouvinte, e por este fato opera o desapareço de uma hierarquização das estruturas que lhe permitirá se abrir para além dos interesses do grupo. O grupo sujeitado... sofre hierarquização por ocasião de seu acomodamento aos outros grupos. Poder-se ia dizer do grupo sujeito que ele enuncia alguma coisa, enquanto que o grupo sujeitado se dirá que sua causa é ouvida. Ouvida, aliás não se sabe onde nem por quem, numa cadeia serial indefinida.” (GUATTARI, 1985, p.92)

Assim, os grupos-sujeitos são suporte de enunciação, de desejo, de criação institucional, defrontando-se na sua prática com o limite de seu próprio “nonsense”, de sua própria morte ou ruptura, podendo sempre correr o risco de se sujeitar.

Para o autor, a transversalidade assume relevância na medida que vem a ser **“o lugar do sujeito inconsciente do grupo, o além das leis objetivas que o fundamentam, o suporte do desejo do grupo”**. (Ibidem, p.101) Ela será colocada em destaque nos grupos que tentam assumir o sentido de sua *práxis* e se instaurar como grupo sujeito. Os grupos sujeitados, por sua vez, em sua forma de agir recebem, de forma passiva, suas determinações de fora e através de mecanismos de autoconservação, se protegem de um “nonsense” sentido como externo, fechando-se para o enriquecimento dialético fundado na alteridade do grupo.

Ainda que exista uma máquina de produção de subjetividade fabricada, nas bases pelas quais a ordem capitalística é introjetada na realidade do mundo e na

realidade psíquica, há, também, possibilidades de criar outros modos de existência, formas de ver e sentir o mundo, de relacionamentos, de expressão e criatividade, enfim, novos modos de produção que se afastem progressivamente do modo de subjetivação imposto pela ordem dominante.

Por esta razão, é necessário desenvolver nas instituições educativas, e aqui especialmente, nas universidades, programas de formação de professores no ensino, na extensão, na graduação e na pesquisa, que eduquem profissionais sensíveis, críticos, inteligentes, capazes de praticar e reafirmar o discurso da liberdade e da democracia. A re-singularização da escola passa pela criação de práticas baseadas na heterogênesse, que só pode ser compreendida na processualidade da singularização, em que os indivíduos tornam-se, ao mesmo tempo, mais solidários e sempre diferentes.

Estas práticas são capazes de fortalecer os professores e o papel da escola em relação ao conhecimento e ao poder, ou seja, a formação docente voltada para estes propósitos pode fortalecer o poder dos professores enquanto pessoas e profissionais e, simultaneamente, incentivar o trabalho docente como instrumento para fortalecer o poder da liberdade e da democracia.

Os projetos educativos concretizados nas escolas e nas instituições de formação de professores podem oportunizar espaços que estabeleçam pontos de fuga para compor novos territórios na educação, geradores de vida, de conhecimento, de aprendizagem, de possibilidades para si e para os outros, encaminhando para o rompimento com as práticas educativas instituídas, muitas vezes produtoras de uma

subjetividade capitalística, essencialmente modelada, homogeneizante.

Na processualidade da formação na academia e nas escolas, os atos educativos podem potencializar para a produção de novos modos de pensamento, de existência, de criatividade, de desejo, de enfrentamento das diferenças, da dissidência progressiva dos professores da subjetivação dominante e da repetição que, na maioria das vezes, constitui as instituições educativas, entre elas as universidades e as escolas.

4 O CAMINHO PERCORRIDO

4.1 Caracterização da pesquisa

Para esta pesquisa foram adotados pressupostos da pesquisa qualitativa, orientada pelo paradigma ético-estético, com base nos aportes teóricos de GUATTARI e ROLNIK. A técnica utilizada para coleta dos dados foi a da entrevista semi-estruturada. A análise dos dados foi realizada a partir da metodologia da Análise do Discurso.

O trabalho de campo desenvolveu-se no segundo semestre de 1996, quando foram realizadas as entrevistas com os professores investigados.

Para concretizar esta etapa, antes da realização das entrevistas, foram feitos contatos com a Coordenadora de Extensão da Universidade de Santa Cruz do Sul, no sentido de possibilitar o acesso a documentos da instituição - relatórios técnicos anuais da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão, catálogos de pesquisa e extensão e relatórios da própria instituição como um todo, além dos Planos de Ação

Institucional, para mapear os projetos de extensão na área da educação de professores, bem como localizar os professores que trabalham nesta prática universitária. Mapear com o objetivo de um primeiro sentir do grupo, com o grupo, para poder cartografar.

Realizada esta tarefa, antes da realização das entrevistas foram estabelecidos contatos em reunião, com os possíveis professores sujeitos da pesquisa, formalizando o convite para participação, explicitando os objetivos da pesquisa e os critérios que culminariam na seleção dos mesmos. Nesta ocasião, os professores manifestaram sua disponibilidade para participar, ficando acertado que seriam procurados, em seguida ao término do levantamento, para planejarmos, previamente, um cronograma com dia, hora e local da entrevista.

4.2 Problema e questões da pesquisa

O problema investigado, *como é produzida a educação de professores através das atividades de extensão da Universidade de Santa Cruz do Sul a partir da experiência de professores universitários envolvidos nesta prática*, possibilitou aos professores falarem sobre seus conhecimentos, ações e sentimentos relacionados à extensão universitária e nesta, a formação de professores em serviço.

Para auxiliar a focalizar o problemas proposto, foram previstas cinco questões

de pesquisa, que nortearam a organização de um roteiro para a entrevista semi-estruturada:

1 - Qual a natureza da formação de professores desenvolvida na extensão da Universidade?

2 - Como funciona o processo de formação no contexto da extensão?

3 - Qual a orientação teórico-prática da formação na extensão?

4 - O que vem sendo produzido nas ações de formação em serviço?

5 - Quais os avanços e os recuos da participação da Universidade na produção da educação de professores da escola básica nas atividades de extensão?

4.3 Sujeitos da Pesquisa:

Foram sujeitos da pesquisa doze professores da Universidade de Santa Cruz do Sul que estão envolvidos na prática de Extensão, na área da Educação Básica. Destes doze professores, todos acataram o convite de participação.

São professores lotados nos departamentos da universidade e ligados aos cursos de licenciatura, exercendo no cotidiano da instituição, principalmente, atividades de ensino, extensão e administração e, em menor grau, a pesquisa. Todos lecionam nos cursos de formação de professores, tendo em comum a docência de disciplinas relacionadas aos fundamentos da educação, às metodologias de ensino e às práticas de ensino.

De uma amostra de doze, um é Doutor, quatro são Mestres, quatro são Mestrandos e três possuem especialização “lato sensu”.

A escolha dos professores deu-se a partir de indicadores que possibilitaram verificar condições de regularidade da participação dos mesmos nas atividades de extensão, compreendidas no período de 1992 a 1996, na UNISC. O recorte do tempo se justifica pelo fato de que o ano de 1992 foi o ano da criação do Programa Permanente de Assessoria Técnico-Pedagógica da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da UNISC, programa que concentra parte dos professores que pensam e fazem extensão, na área da educação de professores.

Neste programa de extensão participam docentes pertencentes a diferentes departamentos da Universidade (seis), ligados aos cursos de Licenciatura, consistindo em uma das marcas da institucionalização das relações da Universidade com a Escola Básica, envolvendo diversos municípios da região de abrangência da UNISC, através de ações de extensão multidisciplinares voltadas para a formação de professores em serviço.

Os indicadores que seguem nortearam a escolha dos participantes da pesquisa e foram estabelecidos previamente, por ocasião da elaboração do projeto de pesquisa:

- Ser professor envolvido nas ações de Extensão relacionadas à Escola Básica e coordenadas pela Assessoria Técnico-Pedagógica, no período 92-96;
- Ser professor da UNISC com Tempo Parcial ou Tempo Integral;

- Ser professor dos cursos de licenciatura da Universidade;
- Estar no exercício da docência.

Participaram também como sujeitos da pesquisa a coordenadora do Programa de Assessoria Técnico-Pedagógica da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão e o Pró-Reitor de Pesquisa e Extensão da Universidade de Santa Cruz do Sul.

Para seleção dos sujeitos foi observada a carga horária das ações de extensão, selecionando as atividades em que a participação ocorreu em períodos de duração de, no mínimo, 24 horas-aula, eliminando-se atividades caracterizadas como uma aula, uma conferência ou uma palestra isolada, que não apresentam um planejamento mais global e continuado. Para este fim, foram estudados os relatórios da Assessoria Técnico-Pedagógica.

Também foi realizado um levantamento de informações junto à Coordenação de Extensão da Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão da UNISC, em que foram utilizados documentos dos anos referidos, para observação dos indicadores mencionados. Estes dados permitiram uma visão e um registro de informações sobre os projetos, quais professores, carga horária e conteúdos trabalhados, culminando na escolha dos participantes da pesquisa e no número certo dos sujeitos a serem investigados.

4.4 Coleta, análise e interpretação de dados

Os dados foram coletados através de entrevista semi-estruturada, aplicada de forma individual, levando-se em conta o problema e as questões de pesquisa propostas.

As entrevistas, previamente marcadas com os participantes, foram gravadas, transcritas na íntegra e registradas, pela própria pesquisadora, em documento próprio, apresentando todas as informações coletadas.

A justificativa que embasa a escolha da entrevista como instrumento básico para a coleta de dados reside em seu caráter de interação, estabelecendo uma relação entre pesquisador e pesquisado, envolvendo um clima de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Para a entrevista semi-estruturada, que permite uma certa flexibilidade na ordem das questões,

“o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista. Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica”. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.34)

Para as autoras citadas, a entrevista, enquanto instrumento de coleta de dados, ganha vida quando se inicia o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Permite que se faça correções, esclarecimentos e aprofundamentos das informações obtidas e desejadas, em que a liberdade para perguntar e responder abriu a perspectiva para explorar informações não contempladas no roteiro, mas relacionadas ao problema, enriquecendo e dando maior significado aos dados.

A entrevista como instrumento de coleta de dados, possibilitou informações de

ordem verbal mas também captou toda uma comunicação não verbal, incluindo os gestos, as entonações, as dúvidas, as reticências na voz, o que exigiu grande atenção da pesquisadora e permitiu compreender e validar o que foi dito.

No sentido de preservar a identidade dos entrevistados, as falas foram introduzidas no texto do trabalho, sem nomear seus autores, identificando-os com um número que está relacionado à ordem em que foi efetuada a entrevista. Da mesma forma, foram selecionados, destas falas, fragmentos do discurso que se relacionavam ao problema proposto.

Cabe destacar que a análise documental complementou as informações obtidas pela técnica da entrevista, servindo de base para os estudos e constituindo-se numa fonte rica de informações. A escolha dos documentos seguiram a intenção de buscar informações sobre projetos de extensão na área da formação de professores e investigar sobre a concepção e a normatização da extensão na própria universidade, bem como situar o contexto da instituição investigada. Para LÜDKE e ANDRÉ (1986), os documentos **“representam uma fonte natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre este mesmo contexto”**.
(p.39)

A metodologia para a análise e interpretação dos dados está assentada na “Análise do Discurso”, amparada do estudo da subjetividade social e delimitada por um paradigma ético-estético, apoiado em GUATTARI (1992, 1990, 1985); GUATTARI e ROLNIK (1996); ROLNIK (1993, 1992, 1989); GUATTARI e NEGRI

(1987); DELEUZE e GUATTARI (1995). A análise não se limitou, somente, ao tempo 92-96, uma vez que para o entendimento do contexto investigado, abordei algo da história da universidade e dentro desta, a minha própria trajetória dentro na instituição.

O processo da Análise do Discurso, conforme MEDEIROS (1996) trabalha com a leitura das lacunas do texto, **“de sua intencionalidade latente, com a antevisão do todo no fragmento e vice-versa”**. O desafio está no movimento de **“imersão/emergir em/de uma nebulosa aparentemente caótica e óbvia, cujos elos, muitas vezes, não percebemos num primeiro momento”** (p.2).

Na Análise do Discurso a ênfase está mais na interpretação do que na descrição dos fatos, implicando numa maior inserção do pesquisador na interpretação concreta e contextualizada, assumindo múltiplos fatores que se tornarão ferramenta básica à construção do tema e ao tratamentos do problema. Outro aspecto importante da Análise do Discurso é a necessidade de historicização, voltada para uma dimensão em que estão imbricados contextos historicizados e produção da linguagem:

“a Análise de Discurso se pretende uma teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação. Não estaciona nos produtos, como tais. Trabalha com os processos e as condições de produção da linguagem”. (ORLANDI apud MEDEIROS, 1996, p.4)

Ao permitir teorizar sobre os sinais, sobre as marca possíveis, a Análise do Discurso vai captando e produzindo uma singularidade que tem presente múltiplos sentidos apresentados nesta prática. Esta análise permite teorizar sobre as pistas,

sobre marcas possíveis e detectadas pela teoria.

Estão presentes idéias de transversalidade, como forma de considerar a processualidade, o movimento e a multiplicidade de fatores na construção de grupos-sujeitos, grupos-sujeitados, no entender e no desenhar a extensão universitária.

Nas formas de orientação e organização do mundo, subjetividades são produzidas. Nas forma de organização do trabalho docente, nas instituições escolares, encontra-se grande parte do agenciamento da formação de comportamentos, hábitos, pensamentos e conhecimentos. Nas formas de organização das práticas pedagógicas também estão sendo produzidas subjetividades, orientadas para uma concepção de homem, de sociedade e de educação.

A questão desvelada na análise e que permitiu elucidar o problema proposto nesta pesquisa foi de como se processa a produção do espaço da extensão na educação de professores da universidade em foco, e em que direção se acham os movimentos desencadeadores das mudanças e dos processos de singularização neste espaço.

A construção social das subjetividades se faz, em grande parte, nas práticas pedagógicas existentes. O desvelamento das subjetividades (que tipo e como ela se qualifica) buscou atravessar a análise das informações coletadas, construindo-se eixos que respondam ao problema investigado e, muito mais que isso, permitindo

engendrar novos espaços-tempo na construção de singularidades críticas e democráticas.

A transversalidade é o princípio que envolve, segundo GUATTARI e ROLNIK (1996), o trânsito entre os movimentos, a análise e o pensamento, permitindo vislumbrar e desvelar a micropolítica. Tal princípio atravessa todos os planos e estes por sua vez atravessam a si próprios e ao outro.

A transversalidade, como princípio de análise, não é uma questão dicotômica, de enfrentamento de pólos opostos. O foco da análise (o si e o outro, o dentro e o fora) atravessou em cada um dos aspectos pesquisados, de forma transversalizada. O positivo e o negativo emergiram dos discursos, aparecendo sempre em um e outro aspecto da investigação. É sempre uma relação em relação, nunca bipolarizada, dual, fragmentada, nem horizontal, nem verticalizada. É a análise do processo, das potencializações, do devir, envolvendo um questionamento dos padrões estabelecidos e do que nos sujeitos está estagnado, dogmatizado ou em processos de mudança.

Sobre a transversalidade GUATTARI (1985) aborda que:

“A transversalidade é uma dimensão que pretende superar os dois impasses, o de uma pura verticalidade e o de uma simples horizontalidade; ela tende se realizar quando uma comunicação máxima se efetua entre os diferentes níveis e sobretudo nos diferentes sentidos. É o próprio objeto da busca de um grupo sujeito.” (p.96)

Na visão transversalizada trabalha-se com elementos conscientes e inconscientes atuantes nas subjetividades. Os elementos inconscientes enfocam as

formas de orientação e organização do mundo.

A análise do dito e do não dito, da fala e do silêncio, do gesto e da expressão, focalizam a existência do homem da moral e do homem da ética em cada um dos professores participantes e em mim também, revelando os deslocamentos que podem ocorrer e ocorrem, geradores ou não de transformações em si mesmos e nas práticas, e no *como* ocorrem tais deslocamentos e processos de mudança, desvelando-se o funcionamento e a direção destes deslocamentos.

Esse processo não é feito em forma de oposição, em termos do que é certo ou errado em si e no grupo. Não se caracteriza por uma relação de alternância, mas uma relação aditiva do “e” - que atravessa o plano dos afetos e dos pensamentos, da teoria e da prática de cada um e do grupo.

A análise envolve a processualidade da vida, da existência, do agir, do sentir e do pensar dos sujeitos. Ao debruçar o olhar sobre esta processualidade, está sendo possível vislumbrar as mudanças visíveis e invisíveis, como também um senso de possibilidade. Segundo MUSIL, citado por BARBOSA (1995), o senso de possibilidade pode ser definido como a **“capacidade de pensar tudo aquilo que poderia ser, e não de julgar que aquilo que é seja mais importante do que aquilo que não é”**. (p.17)

A lógica que perpassa a análise não é a lógica analítica ou formal, que objetiva a descrição dos fatos e fenômenos do mundo. A lógica que embasa a pesquisa é uma lógica que perpassa os sujeitos, vistos como sujeitos pensantes e históricos,

integrantes de um determinado tempo e espaço e, por isso, responsáveis pelos confrontos, encontros e processos de mudança em suas existências. A análise enfocará sujeitos concretos, inseridos na trama social de uma realidade educacional: uma instituição universitária, a UNISC.

Esta lógica, que também é dialética, envolve a intersubjetividade, revelando a história e a intencionalidade de várias vozes, numa meta-análise que inclui a mim mesma na produção da pesquisa. A lógica interna orienta para a “construção do eu” em relação à “construção do não eu” - o outro - que está “dentro e fora de cada um”. A lógica interna orienta para uma reflexão permanente do cotidiano, onde estão presentes o indivíduo e o coletivo intersubjetivamente.

Na análise de discurso levada a efeito nesta pesquisa não se pretendeu captar somente o já conseguido, o alcançado em diferentes dimensões do “trabalhar a extensão universitária”, também não se buscou detectar as faltas ou julgar e separar as ações tidas como boas ou válidas das não válidas. Mais, em um olhar transversal, procurou-se o “campo de possíveis” neste contexto.

5 OS ESPAÇOS-TEMPO DA PRÁTICA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA EDUCAÇÃO DE PROFESSORES NA UNISC EM PERMANENTE CONSTRUÇÃO

“Escrever nada tem a ver com significar, mas com agrimensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir (DELEUZE e GUATTARI, 1996, p.13)

“Um rizoma não cessaria de conectar cadeias semióticas, organizações de poder, ocorrências que remetem às artes, às ciências, às lutas sociais. ... um método do tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. Uma língua não se fecha sobre si mesma senão em função de impotência.” (Idem, p.16)

“O ideal de um livro seria expor toda coisa sobre um tal plano de exterioridade, sobre uma única página, sobre uma mesma paragem: acontecimentos vividos, determinações históricas, conceitos pensados, indivíduos, grupos e formações sociais.” (Idem), p. 18)

Com base no aporte teórico fundado em GUATTARI (1992; 1990; 1985); GUATTARI e NEGRI (1987); ROLNIK (1993;1992;1989); GUATTARI e ROLNIK (1996); DELEUZE e GUATTARI (1996), introduzimos a cartografia orientada pela seguinte direção de busca: o que emerge nas falas dos professores que atuam na prática de extensão, em termos de possibilidades diversificadas para construir, reconstruir e/ou recompor os espaços, de sair de seus impasses repetitivos, de rumar para os processos de singularização num território caracterizado como uma instituição universitária?

A análise em questão vai em busca de uma extensão como um “campo de possíveis”, como um canal de comunicação, de produção, de transformação. Parece que o mais difícil está sendo entrar para dentro dos dados e captar, trazer à exterioridade a própria positividade. Estamos viciados em nos fixarmos no negativo, na denúncia, a olhar de forma fragmentada os acontecimentos, a dualizar, a inferir o certo ou o errado, o bom ou o mal, o bonito ou o feio. Mergulhar nos dados, nas informações coletadas, captando o virtual, a singularidade, é ainda um exercício de reflexão e de criação bastante doloroso frente à herança e à tradição de uma visão racionalista, linear, capitalística, que nos constitui.

O registro desta cartografia vem em busca de um rizoma. Um rizoma é sempre aberto, conectado em várias dimensões, suscetível a modificar-se constantemente. Uma das características do rizoma, conforme DELEUZE e GUATTARI (1996) é **“de ter múltiplas entradas” (p.22)**, e é por rizomas que o desejo se move e produz. O olhar vai em busca do desejo: captar no desejo o racional, assim como o desejo no sentir e o refletir no desejo; o desejo como produção de pensamentos, sentimentos, saberes e fazeres; desejo como formação coletiva, que permeia o campo do social, tanto nas práticas cotidianas quanto em propostas mais ousadas e que pode ser definido como algo que

“não é forçosamente um negócio secreto ou vergonhoso como toda a psicologia e moral dominantes pretendem...proporia denominar desejo a todas as formas de vontade de viver, de vontade de criar, de vontade de inventar outra sociedade, outra percepção do mundo, outros sistemas de valores.” (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p.215)

5.1 Uma prática em gestação

Início a análise partindo do discurso dos sujeitos que trabalham na prática de extensão na universidade, do discurso dos autores que sustentam meu olhar e do meu próprio discurso originado nos fazeres e saberes que vêm me constituindo pessoa e professora. Os eixos desencadeadores da transversalidade vão emergindo e construindo linhas que comporão o desenho da paisagem de uma prática institucional.

Passo a registrar o espaço da extensão na área da educação de professores, acompanhando os movimentos, processos, rupturas e, até, repetições. O olhar atento busca captar e capturar as potencialidades que este espaço oferece para a produção de outra subjetividade, a dos processos de singularização, vislumbrando possíveis vetores de transformação.

Em uma prática em gestação a idéia é trazer à tona a reflexão de um tempo em desenvolvimento, tempo de produção, tempo de elaboração. Acontecimentos históricos, engendrando novos e diferentes espaços-tempo.

Por que iniciar pelo apontamento da história apresentada nas falas? As memórias da extensão guardam o sentido de trazer à exterioridade a história como possibilidade e seus atores como sujeitos de mudança. História é feita a partir de uma realidade encontrada e assim, também participando desta realidade, é que os sujeitos, homem e mulher, podem intervir e fazer história. Refere o professor:

“penso que as condições materiais elas influem, materiais, a humana, a intelectual, elas influem muito. Você vê uma UNISC hoje, com carro para extensão, antigamente nem tinha; você vê na UNISC várias pessoas trabalhando na extensão... você vê as pessoas indo junto com a gente na extensão que era coisa rara de acontecer logo que eu vim para cá em 84; você vê uma estrutura, que é mais ou menos... montada aqui para início de conversa ou para continuidade da história. Ela representa uma certa base, uma estrutura para poder tocar.” (Professor 8)

Fazer aparecer a história da extensão é possibilitar que se traga a visão da processualidade que acompanha esta atividade e a forma como os sujeitos percebem esta prática. A tarefa de fazer história e marcar o tempo está também relacionada à idéia de um tempo que é um tempo presente e um tempo possível, ou seja, as pessoas fazem história integrando-se, inserindo-se no seu tempo e assumindo este tempo como um espaço - tempo possível de ação e transformação.

Para FREIRE (1991):

“O homem e a mulher fazem a história a partir de uma circunstância concreta, de uma estrutura que já existe no meio em que a gente chega. Mas esse tempo e esse espaço têm que ser um tempo espaço de possibilidade, e não um tempo-espaço que determina mecanicamente.” (p.137)

O entendimento da história como possibilidade (que passa também pelo entendimento da impossibilidade), contém uma idéia de futuro, não como algo pré-dado, pré-estabelecido, pré-determinado, mas o futuro que é o agora, que é algo que vai se dando. O futuro que traz a dimensão do presente; futuro que vai se fazendo e também acontecendo e se construindo no hoje. O futuro **“existe na medida em que eu ou nós mudamos o presente. E é mudando o presente que a gente fabrica o futuro; por isso, a história é possibilidade e não determinação”**. (FREIRE, 1991, p.138)

A processualidade dos acontecimentos é revelada nesta idéia. História como

produção e não como determinação, bondade ou dominação dos sujeitos sobre outros sujeitos. As mudanças do curso da história encontram-se nas possibilidades dos sujeitos, em suas conquistas e lutas, no seu poder de pensar, sentir, conhecer e transformar. Não somos sempre os mesmos nem fazemos sempre as mesmas coisas durante toda a vida. Temos o poder e o desejo de mudar a nós mesmos, aos outros, às nossas instituições, permitindo brechas para que, também, nos afetem e nos modifiquem.

Alteramos o curso da nossa história pessoal e social, de um ponto de vista não mecânico, quando assumimos nossos desejos, quando criamos formas solidárias de vida, quando descobrimos que o coletivo enriquece e fortalece, quando nos apropriamos de nós mesmos, tendo o outro como referência. História como possibilidade significa a construção de um *nós* em que o *eu* e o *tu* existam em espaços-tempo de diálogo, de abertura para o outro, de embates e enfrentamentos sem temores, de respeito às diferenças. Fazer história é viver o tempo presente, olhando para trás e para as voltas do mundo, entendendo que a existência é fruto de um processo de produção em que faz parte a co-existência de corpos, que sentem, pensam, fazem, vivem, vibram, sofrem e morrem.

“Eu tenho participado e me lembro, são passagens que eu tenho gravado na cabeça, de muitos seminários que a gente fez, até da criação da própria universidade. Na verdade este processo de criação ele foi demorado, e ele não surgiu do nada. Ele surgiu de todo um trabalho que se vinha fazendo.” (Professor 8)

“Eu penso que, ultimamente, depois da discussão do projeto de universidade que se tem... e eu ainda falo em projeto porque em muitos aspectos não se transformou de fato em trabalho efetivo, é um projeto mesmo... Projeto é algo que se pode ir mudando, muda, altera ou pode concretizar ou não, o meu entendimento é esse, mas a gente nota que, de fato, as ações da extensão elas estão sendo bem mais articuladas.” (Professor 8)

Neste sentido, revelar as falas que salientam a história da extensão traz a possibilidade de lermos a autoria dos sujeitos nas mudanças institucionais e, especialmente, aqueles que crêem nelas e por isso, lutam para fazê-las acontecer.

Na UNISC, a institucionalização da extensão como atividade-fim data de 1987, quando então ocorre a criação da coordenação de extensão. Neste mesmo ano, não por coincidência, assume o primeiro diretor geral das Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul (FISC), eleito de forma direta, juntamente com os diretores de faculdade e chefes de departamento, representando um avanço no processo de democratização da instituição. São fatos que sinalizam para a processualidade das mudanças gestadas no coletivo da comunidade acadêmica.

Na pesquisa em questão, uma ponte com o passado da atividade de extensão emerge das falas dos sujeitos, no sentido de firmar um marco na história no que se refere a sua estrutura: **“quanto à extensão a gente pode identificar dois momentos bem distintos: antes da coordenação de extensão e depois desta coordenação.” (Professor 12)**

A atividade de extensão já existia antes de 1987, mas funcionava através de convites aos professores da então Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul – FISC, para realização de palestras, participações em eventos, orientações à escolas. Sem uma estrutura na instituição, a extensão ficava à mercê da boa vontade dos professores e de sua dedicação. Ao fazer referência ao tempo anterior à 1987, a professora destaca que a extensão acontecia

“...de uma forma muito individualizada sobre convites que eram feitos aos professores para formularem ou prestarem orientações, palestras, participações em eventos. Mas eram convites feitos diretamente entre os interessados e os professores que eles solicitavam e que aquiesciam...Tinha uma natureza de gratuidade, não era remunerado. Então, esta questão profissional também fugia; era em cima dos esforços e das vontades de cada um, de atender ou não.” (Professor 12)

Antes de 1987, a fala revela a presença de um espaço-tempo da instituição mais fechado, mais centrado em si mesmo e nas individualidades dos sujeitos tanto fora como dentro da universidade. Depois de 1987 - o espaço-tempo referido está relacionado à abertura democrática também ocorrida neste ano – o espaço-tempo é de lutas e conquistas na busca de melhorar a qualidade para as ações dos sujeitos, para os próprios sujeitos e para a abertura da instituição para a comunidade acadêmica e regional.

A coordenação de extensão nasce num tempo de novas orientações, produtoras de aberturas e de outras organizações institucionais, sinalizando para uma concepção do outro, em que a alteridade parece estar sendo contemplada.

Dentro da instituição, a extensão conquista um espaço em que sua estruturação possibilitará, de forma mais articulada e intensa, a criação de tempos de diálogo e democratização do conhecimentos. É a abertura para o outro e o desejo de ampliar a participação da instituição na busca de melhoria das condições de existência e cidadania de vários outros: alunos, professores, segmentos sociais, associações de bairro, crianças, líderes comunitários, presidiários, pessoas da comunidade, dirigentes municipais; campo de possíveis, tempo de inovações e comprometimentos mútuos. Espaços-tempo de pequenas transformações suscitando subjetividades.

No processo de ir e vir, a instituição vai ampliando sua abertura para o outro, que cria e recria o conhecimento, a experiência, o pensamento e a ação *na e da* universidade, processo em que vai afetando e deixando-se afetar. É a oportunidade agarrada para a produção de novos tipos de acontecimentos, pois **“criar acontecimentos é engendrar novos espaços-tempos” (DELEUZE apud PELBART, 1993, p.80).**

O tempo anterior a 1987, marca uma extensão caracterizada por atividades episódicas, sem avaliação do processo e do resultado. A avaliação ocorria na medida em que os convites eram renovados, significando assim a existência de sintonia entre os participantes ou que o trabalho estava com bom andamento, ou ainda, eram convidados os professores julgados mais iguais. Não havia sistematização de projetos, nem uma estrutura institucional como suporte para os professores da instituição.

O reflexo da estrutura organizacional da própria instituição aparece aqui, ou seja: estrutura limitada, centralizada em alguns professores que atendiam convites das escolas; inexistência de professores com tempo parcial ou integral e de um plano de carreira que apontasse atividades de pesquisa e extensão como atividades significativas, além do ensino de graduação ou de pós-graduação.

Tempos em que o outro causava estranhamento e terror, tempos de inércia, de exclusão da alteridade e da processualidade da existência dos sujeitos e da instituição.

Em 1987, criada a coordenação de extensão na então Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul, consolida-se na instituição a estruturação de um espaço voltado, especialmente, para esta prática. Neste mesmo ano, assume o primeiro Diretor-Geral eleito pela comunidade acadêmica, conquista oriunda de um movimento interno de luta pela democracia na instituição e pela busca de transformação da mesma em universidade.

Diferenciar os tempos antes e após 87, como expressa o professor, é trazer à tona a história das conquistas e das lutas partilhadas pelos professores da instituição. A criação da coordenação de extensão acompanha estas conquistas e nasce na instituição como possibilidade de organização de um trabalho que implicou no atendimento de sua vocação: universidade, comunitária e regional.

A história apontou para um tempo de lutas coletivas e organização interna, gerando na instituição um processo de construção do trabalho que passou pela regulamentação da extensão, pela instauração de espaços para apreciação de projetos como é o caso da Câmara de Pesquisa e Extensão, pelo Plano de Carreira dos Docentes, com previsão de tempo para dedicação a esta atividade e integração da instituição *com e na* comunidade acadêmica e regional.

É um processo em permanente construção e reconstrução, bastante complexo, em que formas até então vigentes perdem sua força e sentido, dando passagem a movimentos que engendram novas e outras formas.

5.2 A conquista da extensão via o outro

A extensão na UNISC apresenta uma trajetória vinculada à formação de professores. A origem do trabalho de extensão vem da própria história da universidade, da própria instituição. Conforme aponta o professor:

“É importante dizer que a universidade, antes Faculdades Integradas, sempre teve uma preocupação com a formação de professores. Isso está colocado desde os cursos de licenciaturas que nós temos há muitos anos; mas também está colocado no oferecimento de Cursos de Férias, para aqueles professores que já atuavam e que não tinham terceiro grau. É importante dizer que as Faculdades sempre tiveram uma longa história de preocupação com a formação de professor”. (Professor 11)

Os dados revelam a existência de uma preocupação e de uma responsabilidade com a educação de professores, não só via ensino, mas via extensão. Esta atividade tem sua história inicial ligada à atualização e ao desenvolvimento profissional na área da educação, assim como também possibilita a aproximação da instituição de ensino superior com as escolas das redes estaduais e particulares, primeiramente. Mais tarde é que se intensificam as relações com as escolas da rede municipal de ensino. Expressa a professora:

“ as instituições sejam elas prefeituras municipais, sejam elas escolas da rede pública, da rede privada ou até mesmo organizações que nem são governamentais, estão solicitando trabalhos... o próprio departamento muitas vezes não consegue produzir áreas de excelência e os trabalhos solicitados são muito polivalentes, das mais diversas frentes: vêm de planejamento, de metodologia, de avaliação, vêm inclusive de administração, de interdisciplinaridade; vêm especificamente de metodologias centradas em determinados componentes curriculares na parte do português, na parte dos estudos sociais, na parte matemática”. (Professora 9)

Cabe dizer que a construção da extensão vai se dando via “o outro”. Em

outras palavras: o outro que provoca a criação de novas estruturas, mudanças e alterações na instituição são as escolas, são os segmentos da sociedade que reivindicam e buscam partilhar soluções para os problemas da realidade do mundo, das pessoas, da vida. Buscam a participação desta instituição nos rumos da sociedade da qual fazem parte.

Neste sentido, a resposta da universidade de pensar o real e se colocar numa postura de enfrentar junto, de se integrar no diálogo e de socializar o conhecimento e o que sabe fazer, evidencia também que há uma abertura para o outro, aquele que está fora e dentro da universidade e que se revela na forma de alunos, professores, representantes dos vários segmentos da comunidade regional, agentes da comunidade, comunidade em geral... num convite de integração e articulação de ações que possibilitem construções conjuntas e modificações mútuas. As falas podem ilustrar esta idéia:

“tem experiências que a gente desperta a necessidade na extensão... discute idéias e com isso os professores mesmos vão sentir necessidade de continuar, de aprofundar, de fazer novas leituras para tentar reelaborar sua proposta”. (Professora 5)

“a maioria são professores de Currículo por Atividades; professores de formação leiga, leiga no sentido de não terem o 2º Grau Magistério ou quando muito terem o 2º Grau Magistério em termos de formação; trabalham com quatro séries, são o diretor, o supervisor, o orientador. São sozinhos nas suas escolas, muitas vezes, ou têm um ou dois colegas. São escolas pequenas... têm muitas dificuldades de material, de não ter pessoas, principalmente, para trocar idéias, para discutir, para sugerir. A sede dos municípios, na maioria das vezes, são relativamente longe das escolas”. (Professora 1)

“Tem extensão para quê? Para formar professores? De politizar professores?” (Professor 8)

“deveríamos estar sempre acompanhando este trabalho. É um trabalho que tem que ter continuidade, que se acompanhe sempre este professor, que faça que este professor vá se construindo enquanto sujeito que vai trabalhar a vida inteira e que já está trabalhando; ele é sujeito, mas sempre precisa-se mais sujeitos. Ser mais sujeito no sentido de não estar isolado, como eu vi a vida inteira quando vivia nas escolinhas no interior”. (Professor 8)

As falas apresentadas demonstram que os professores universitários refletem sobre o outro com quem trabalham, pensam na sua condição de sujeito e nas suas possibilidades, que podem ser ampliadas para a construção de um *eu* no encontro de um *tu* para o fortalecimento do *nós*, cada vez mais solidário, autônomo e sempre diferente. Na intersubjetividade é que vai se constituindo a descoberta do outro e a descoberta de si mesmo, num exercício crescente de alteridade, condição esta de afetar e ser afetado pelo outro e de descobrir o outro sem deixar de se descobrir também.

Parece que o trabalho na extensão, junto aos professores da educação básica, se constitui num esforço dos professores da universidade no sentido de promover a construção do conhecimento a partir de uma reflexão sobre o próprio sujeito que ensinam, suas dificuldades, seus saberes e seus fazeres, seus desejos, suas possibilidades de mudança.

Embora se constate que nas instituições educativas haja uma ação voltada muito mais para a modelação dos comportamentos e do pensamento, também pode-se perceber a existência de agenciamentos de mudança, equipando ou tentando equipar novos territórios subjetivos e apontando linhas de fuga da passividade, da inércia, da alienação e da submissão ao poder dominante que constitui, na maioria das vezes, os programas de formação de professores.

No estudo da subjetividade proposto por GUATTARI e ROLNIK(1996), as mudanças efetivas nas pessoas, nas instituições, enfim, no campo social, dependem

da transformação da subjetividade. Aceitar e provocar mudanças em si e no outro, inovar, avançar, alterar e alterar-se, concretizam-se a partir de certa clareza quanto a diferentes concepções de mundo que, por sua vez, vão permitindo vislumbrar diferentes concepções de sujeito e de objeto, implicando também em diferentes maneiras de relação com o mundo. Fechar-se em suas próprias esferas e muros ou mascarar aberturas, como apresentar um discurso transformador e uma prática conservadora, autoritária ou preconceituosa, também são formas que as instituições e os sujeitos que nela habitam apresentam de relacionar-se com o outro, fundamentadas numa visão de mundo e concepção de sujeito e objeto.

ROLNIK (1992) aponta, a partir de modelos e descobertas da Física, explicitações da subjetividade, contribuindo para o entendimento de cartografias da existência humana e das mudanças que se operam, coerentes com concepção de mundo e sujeito que prepondera em diferentes épocas da história. A idéia da autora ao referenciar outros autores que trabalham a subjetividade em estudos teóricos aproximados, focaliza a produção da subjetividade no encontro com o outro.

As descobertas da Ciência, especialmente as da Física clássica, em torno do século XIX, se pautavam no modelo mecanicista em que a instabilidade não tinha lugar. Neste tempo, para o mundo e os corpos que o constituem, **“ordem e equilíbrio são sinônimos”** (ROLNIK, 1992, p.1). O encontro dos corpos, portanto, não provoca alterações; a neutralidade é a regra; o outro é neutro.

Ainda no mesmo século, a Termodinâmica comprovou que neutralidade não existe, reconhecendo a instabilidade e observando que o encontro de corpos produz transformações, turbulências. A história influenciada pelo modelo mecanicista, em

que a idéia de ordem está atrelada à de equilíbrio e estabilidade, aceita a idéia da instabilidade, mas lhe confere um sentido de destruição. Em outras palavras, o encontro dos corpos, reconhecidamente, provoca instabilidade; porém, esta instabilidade produz o caos e a destruição dos corpos e do mundo; na subjetividade, o outro não é mais neutro, mas ainda é ameaçador. Assim, o modelo não permite que o sujeito assuma o conflito e a diferença que o outro provoca; a alteridade não tem espaço.

No avançar da história, a subjetividade que se delineia, atualmente, decorre daquela idéia de aceitação da instabilidade e da transformação que o encontro dos corpos provoca. Para ROLNIK (1992)

“hoje, se entende que tais transformações não são portadoras de destruição, mas ao contrário, elas são portadoras de uma complexificação cada vez maior do mundo. Ou seja, não dá para pensar corpo algum isoladamente como um em si, pois não existe corpo que não esteja em confronto com outros, e no encontro entre os corpos, desestabilizam-se as estruturas vigentes, formando-se ao mesmo tempo e indissociavelmente, novas estruturas, em direções imprevisíveis”. (p. 3)

Neste sentido, a co-existência de corpos provoca conflitos, desestabilizações, envolvendo um trabalho de produção através do qual se engendra o mundo. Uma produção que se calca num processo de diferenciação, não mais de um mundo mecânico, cuja engrenagem opera sempre com as mesmas peças, do mesmo jeito, num mesmo movimento e com os mesmos fluxos. O mundo não é estável e as máquinas postas em funcionamento, o fabricam, engendrando a produção da heterogênese que são **”constituídas de um agenciamento de peças e fluxos, diferentes a cada vez, e esta composição diferenciada produz uma repetição diferenciadora” (Ibidem, p.4)**. O mundo se produz na heterogênese, numa permanente construção e reconstrução.

Em superação ao modelo amparado na física termodinâmica, em que o encontro com o outro causa uma instabilidade destruidora e o caos é visto como um contrário à ordem, a visão contemporânea da subjetividade deixa de associar **“ordem e estabilidade a equilíbrio, e turbulência e caos ao desequilíbrio”** (Ibidem, p.2). No encontro dos corpos, o caos, ainda temido, provocador de um estranhamento, já não provoca destruição, mas transformações. O caos, para a autora, passa à significação de portador virtual de uma complexificação infinita do mundo. Os corpos não são isolados no mundo; os corpos estão em confronto com outros corpos, não só humanos e, neste confronto, vão acontecendo desestabilizações nas estruturas vigentes, desmanchamentos, construções e reconstruções, ao mesmo tempo, de novas estruturas e novas ordens, pensamentos, sentimentos e ações, em direções infinitas e imprevisíveis, operando novas realidades. Refere ROLNIK (1992) que:

”não existe nada no mundo que não seja fruto desta co-existência dos corpos, orgânicos ou não, co-existência que não tem nada de pacífica, pois ela tem por efeito um trabalho de produção, através do qual se engendra incessantemente o mundo, assim como os corpos que o constituem... não existe nada que não esteja co-existindo com o outro e que portanto, não esteja sofrendo, necessariamente, um processo de diferenciação”. (p.4)

O caos, neste entendimento, traz uma dimensão muito rica, em que a complexidade que o acompanha faz um movimento de ir e vir no desmanchamento e na composição de outras e novas ordens e estruturas. Este movimento caracteriza a processualidade e o desequilíbrio revelados nesta concepção de caos e de encontro dos corpos. A processualidade vem a ser o movimento permanente de decomposição de ordens vigentes e composição de novas ordens, em múltiplas e imprevisíveis direções. A processualidade é efeito da coexistência dos corpos e é

parte da própria ordem.

Em nossas instituições e em nós mesmos, as transformações vão ocorrendo em um complexo movimento, nem sempre visível, mas sempre permanente. Em nossa subjetividade, as transformações, os deslocamentos de direções, as desacomodações, originam-se na alteridade em nós, que é condição de afetar e sermos afetados pelo outro, permitindo emergir nossa natureza essencialmente processual. Aceitar a alteridade, o outro e seu efeito desestabilizador, é também entender os movimentos da vida dos homens e das instituições, aceitando que a vida se “vive vivendo”, que nossa história não é dada, mas vai se dando num processo de invenção e reinvenção dos territórios e dos modos de existência.

Para a autora, o homem contemporâneo sabe, embora sem muita clareza, que para afirmar a vida é preciso a escuta do estranho em nós, que é aquilo que habita nosso ser numa dimensão invisível, gerando linhas de virtualidade que precisam se expressar, ganhar forma na própria existência, compor territórios e ganhar visibilidade. Nas palavras da autora, com relação ao sujeito, “ **algo nele sabe sem saber que, para o bem da vida, a começar pela sua própria, ele tem que estar inventando modos de existência, através do qual ele mesmo é reinventado, a cada vez que isto se impuser**” (ROLNIK, 1992,p.5).

Desta forma, nossas instituições e os sujeitos que as compõem sofrem e provocam transformações, fazendo a história acontecer. Dependendo da forma como bate a escuta do estranho, do diferente, as transformações acontecem num grau mais intenso de abertura para o outro. Ou seja, pode a voz do estranho não

mais amedrontar, constituindo uma subjetividade em que o outro tem lugar; incluindo o estranho como fonte de novos caminhos e novas maneiras de organizar a existência, fonte de transformações no pensar, no sentir e no agir.

Mas isso, ainda hoje, é parte de uma luta entre um sujeito que nega o outro e tenta sobreviver assim, como se tudo fosse estável e harmônico e o sujeito que não mais teme tanto o estranho, desejando abrir-se e abrindo-se, permite que o outro emerja em sua possibilidade e potencialidade de diferença e reinvenção. O embate também passa pela visão de individualismo que temos construído dentro de nós. Aceitar o que está fora e o que é estranho, extrapola a individualidade; diz respeito à existência coletiva e à vida de todos e de cada um que circula nesta existência. E ainda não temos construído em nós mesmos, de maneira forte, esta visão da subjetividade sócio-individual; é processo dentro e fora dos sujeitos que requer exercício e avaliação, para não derraparmos nos autoritarismos, centralismos, enquadramentos, rótulos e preconceitos que nos constituem, que cercam nossa existência, conscientes ou não.

Logo, a extensão como uma via de interação com o outro, um canal de expressão e relação na universidade, também abarca diferentes concepções que norteiam o encontro com o outro; afeta e é afetada, sofrendo e provocando mudanças. A própria concepção assistencialista que gestou a extensão universitária na história da universidade no Brasil, trouxe embutida uma visão em que o outro deveria receber e reproduzir conhecimentos. A academia, através da extensão, levava conhecimentos. O trazer conhecimentos não estava contemplado. Via de mão única.

5.3 Engendrando espaços tempos e provocando acontecimentos

Com referência a projetos mais sistematizados, e dentro do objetivo de realizar uma atividade de extensão voltada para a continuidade, para a democratização do conhecimento através de ações integradas com o Poder Público, via Delegacia de Ensino e Secretarias Municipais de Educação, são apontadas pelos professores duas atividades estruturadas: o Centro de Ciências e o PRAI - Plano Regional de Ação Integrada. Tais projetos implantaram propostas de ação conjuntas entre a Instituição de Ensino Superior e as escolas, possibilitando uma aproximação e um compromisso na qualificação teórico/prática de professores.

Ao resgatar a lembrança de uma das primeiras parcerias com o Poder Público realizada via extensão, o Plano Regional de Ação Integrada - PRAI -, visando um trabalho conjunto entre Instituições de Ensino Superior, Secretarias Municipais de Educação e Delegacias de Educação, envolvendo atualização e formação permanente dos professores, foi um dos primeiros programas desenvolvidos que permitiu uma relação mais próxima dos docentes da instituição, especialmente os cedidos, com as escolas e os professores. Conforme aponta o professor:

“é importante lembrar do Plano Regional de Ação Integrada... que era uma forma de articulação do Governo do Estado, especialmente, que cedia professores através da Secretaria de Educação para a universidade e a universidade em contrapartida trabalhava com os professores do Estado. Essa foi uma etapa importante também deste trabalho de entrosamento. Com o fim das cedências, o PRAI, ligado ao DAU/SEC/RS - Departamento de Estudos Universitários - foi extinto.”
(Professor 11)

Cabe destacar o papel relevante do outro, Secretaria do Estado de Educação e Cultura (SEC), na cedência de professores, que através de acordos mútuos possibilitava o encontro de professores da instituição de ensino superior com as escolas da educação básica, provocando encontros e confrontos, no processo de construção sócio-individual. Hoje, podemos vislumbrar que o término do Programa e o seu papel na provocação de espaços de estudos, reflexões *entre, com e para* os professores, possibilitando trocas e aberturas da universidade para as escolas da região, deixou um saldo ainda positivo, no sentido de obrigar a instituição a criar espaços-tempo novos, para organização interna e para o assumir-se.

O trabalho dos professores no PRAI era realizado em contrapartida às cedências de professores da Rede Pública Estadual à instituição, significando que as atividades de extensão projetadas integravam o tempo do professor com 20 ou 40 horas. Em forma de projetos ou até de ações isoladas tais como palestras, seminários, relatos, a instituição contribuía para a formação em serviço dos professores estaduais.

Com a retirada das cedências das instituições de ensino superior, ou no mínimo, a redução das mesmas pelo Governo do Estado, principalmente a partir de 1990, os trabalhos conjuntos entre a instituição e a SEC começaram a declinar,

dando origem a duas questões: a continuidade do trabalho de extensão, pela instituição, na educação de professores e, ao mesmo tempo, o arriscar-se na busca de alternativas viáveis para que tal trabalho não onerasse o ensino para os alunos. Inicia-se, então, uma integração mais sistematizada com as Prefeituras dos municípios da região.

Dentro da UNISC, os professores cedidos permaneceram; não foram ampliadas as cedências, de acordo com as normas do Governo do Estado. Outras formas foram assumidas, como por exemplo, convênios com a Delegacia de Educação e substituição dos cedidos por professores contratados pela universidade para atuar na rede estadual de ensino. Por outro lado, a universidade intensificou suas relações e interações.

Já em 1992, foi implantada a Assessoria Técnico-Pedagógica às Prefeituras municipais da região, no sentido de propiciar assessoramento técnico-pedagógico na montagem de projetos e, através da prestação de serviços, possibilitar a atualização e capacitação de professores no estudo de novas metodologias e propostas político-pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento do currículo da educação básica. Dentro da instituição, são produzidos novos espaços, novas organizações, em função de que a instituição começa assumir o seu *eu*, seu compromisso regional e sua função social. Fora da instituição, alargam-se as possibilidades de entrosamentos e aproximações com os vários outros (professores, diretores, dirigentes municipais, líderes comunitários...) e diferentes contextos que solicitam a participação institucional. O que vem ocorrendo na Universidade, hoje, na área da educação de professores, é uma extensão em que

“ o trabalho de integração se dá muito mais com as Prefeituras do que com o próprio Governo de Estado. Existe o trabalho, mas é muito pequeno...a ênfase está no município. Não é somente o Setor Público, mas o ensino privado também participa de algumas ações.” (Professor 11)

E, foi via prestação de serviços e de projetos nas horas-atividade dos professores (tempo destinado à pesquisa e/ou extensão nos regimes de trabalho parcial ou integral), que espaços foram firmados junto às Secretarias Municipais de Educação. Hoje, é com os municípios que se revelam a maioria dos projetos, embora também ocorram com escolas da rede de ensino estadual e privada. Além de estreitar os laços com o Poder Público regional, o trabalho vem influenciando as propostas pedagógicas dos municípios, com territórios geradores de novos saberes. Espaços de fazer diferenciado, que se abrem para os outras singularizações, para o assumir e o auto-assumir.

Nesta direção, uma das professoras entrevistadas, ao salientar que o papel da universidade é muito importante na construção de projetos político-pedagógicos nas escolas e sistemas de ensino, contribuindo para as mudanças educacionais desejadas, cita o autor abaixo, relacionando seu discurso ao que tem sido discutido e perseguido na prática extensionista. FARIA (1996) expressa uma concepção do fazer extensionista, lançando luzes às discussões dos professores, em sua tentativas de construir uma prática universitária que atenda este papel. Expressa o autor:

“Fazer extensão é escolher esta condição diferenciada de produzir conhecimento, de fazer ensino não formal restrito às salas de aula, de atualizar estruturas curriculares de forma permanente, de integrar graus e níveis de ensino, de renovar constantemente a função social da universidade. Neste sentido, o valor maior da extensão é o de ser capaz de provocar esta intolerabilidade com relação à realidade social e de poder transformá-la em ação consciente do desenvolvimento e da política acadêmica”.(p.39)

5.4 Captando o desejo: o sonho sendo real

A aproximação com o ensino de 1º e 2º graus é uma preocupação que existe desde a origem da instituição e que vem se revelando pelo chamamento de professores fora da universidade para cursos, encontros ou outros eventos promovidos dentro da mesma. Estas ações contam com a participação dos profissionais da educação em sua formação, possibilitando não só a atualização, mas a própria discussão e reflexão das práticas.

O espaço-tempo para reflexão sobre as práticas, segundo os sujeitos da sua história, na UNISC, conduz para um assumir novos códigos, novos modos de existência, pressupondo que:

**“a Coordenação de Extensão foi criada em 1987... até lá, nós não tínhamos uma estrutura... as Faculdades, especialmente a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras tinha algum trabalho de extensão. Nós procuramos começar a sistematizar, a organizar este trabalho na Coordenação e ampliar o trabalho de extensão... porque naquele momento a gente pensava em criar a universidade de fato, antes de criar de direito e para isso era preciso intensificar as atividades de pesquisa e de extensão.”
(Professor 11)**

A instalação da Coordenação de Extensão constitui-se num marco na caminhada para a universidade, ficando evidente o assumir das vocações da

instituição para exercer o ensino, a pesquisa e a extensão, assim como a sua condição como agente, transversalizada por condições sócio-políticas, gestando sujeitos e formas novas de composição ético-estética do espaço em suas condições de trabalho. O desejo da comunidade acadêmica na transformação da FISC em Universidade era visível, pois conforme documentação estudada é também neste ano que é instituído o Programa de Qualificação Docente, com vistas a intensificar e aprimorar a pesquisa, capacitando os professores em nível de mestrado e doutorado.

Com a criação da coordenação de extensão, cria-se o espaço e o tempo na instituição para pensar, organizar e fazer extensão. O entrosamento com as escolas e os professores começa a acontecer, a tomar forma, o que refletiu na busca de melhores condições para o funcionamento desta prática. A extensão nasce nas Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul com uma visão de atividade-fim da universidade em perspectiva. É a prática institucional que estabelece o diálogo com o “fora” da universidade e, para trazer este “fora” para dentro e levar o “dentro” para fora, na forma de conhecimento revelado em suas formas cognitiva e afetiva, em toda a sua química de afetos, fazia-se necessário uma infra-estrutura material, como suporte para as ações, conforme se percebe na fala da professora:

“com a instalação da Coordenação de Extensão, as coisas ficaram mais organizadas, mais ordenadas e começou-se pensar seriamente na Extensão em termos de dar também uma infra-estrutura, em termos de locomoção, de contatos,... de formalizar os contatos e de sistematizar as ações. Houve uma preocupação quanto a isso, de ver quais os assuntos que já tinham sido trabalhados, de não ficar situados em termos de...episódios, de uma palestra de uma hora, de duas horas, mas de cursos de 20, de 40 horas, para dar mais este caráter de intensividade para a extensão. Mas ainda é uma caminhada.” (Professor 12)

Engendra-se aqui uma preocupação que parece evidente na fala da professora: a de dar um caráter mais intensivo às ações de extensão, no sentido de superar meros eventos e realizar programas e projetos mais permanentes e/ou continuados. Esta característica de intensividade, como é referido, revela a busca de que a extensão permita uma interação de fato da universidade com a realidade sócio-educacional, só alcançada se propiciado espaços-tempo de trocas sistemáticas de conhecimentos e de experiências entre os professores envolvidos e entre os diferentes sujeitos, de diferentes espaços, entendidos em suas singularidade e atravessados por um aceitar a ir e vir, o tempo para falar, o tempo para refletir, o tempo para agir.

Intensividade pressupõe um processo contínuo de formação, que não se esgota num encontro esporádico, mas sim em um acompanhamento e num comprometimento dos participantes, visando uma relação dinâmica e compartilhada entre a universidade, as escolas e os professores, na construção e reconstrução do conhecimento e das práticas docentes.

Seguindo a idéia de melhorar as condições materiais para os professores e de valorizar tal prática para quem a desenvolvia, no sentido de incentivá-la dentro da instituição, refere o professor :

“dentro desta ótica, a gente tratou de melhorar as condições, começando com a compra de mais carros; nós tínhamos um carro até então. E passamos a também a considerar as atividades de extensão como atividades que poderiam contar créditos, na medida em que houvesse recursos para isso.” (Professor 11)

Os professores que trabalham em ações de extensão podem converter as horas trabalhadas em créditos, significando a possibilidade de cumprimento destes,

não só no ensino, mas também na extensão, na medida em que exista alocação de recursos oriundos quer das prefeituras, do governo federal e/ou estadual ou outra fonte financiadora, para sustentação de projetos ou programas. Na UNISC, a política de extensão, além de pretender a criação de um espaço democrático de reflexão e troca de saberes, tem como premissa o auto-financiamento de suas ações.

Cabe destacar uma peculiaridade das instituições universitárias comunitárias: suas ações de extensão e pesquisa são auto-sustentáveis. Ou seja, não é o pagamento das mensalidades pelos alunos que financiam estas atividades. Por

serem auto-sustentáveis, nem todos os projetos contam com a participação dos acadêmicos, cuja forma de integrar as ações é via monitoria, sendo que estas envolvem um custo contabilizado e assumido pelo órgão financiador ou pela própria universidade, onerando as ações de extensão e de pesquisa.

Com o objetivo de incentivar a proposição e o desenvolvimento dos projetos, cabe às universidades comunitárias criar saídas possíveis e cumprir com seu compromisso e função social na produção e socialização do conhecimento. Na UNISC, a extensão e a pesquisa contam com mecanismos diferenciados de apoio para estas atividades. Um destes mecanismos de apoio é o Programa Institucional de Bolsas, que permite o envolvimento direto dos acadêmicos nos projetos de pesquisa e extensão. Através do Programa referido, a instituição possui uma dotação própria para conceder bolsas de monitoria, sendo que mais de 80%* do total de bolsas concedidas se originam com recursos da universidade. Os 20% restantes provêm da FAPERGS, CNPq e outros órgãos de fomento.

Outro mecanismo de apoio é o Fundo de Pesquisa e Extensão que envolve **“recursos originários do setor produtivo, de atividades de pesquisa e extensão e cursos de especialização” (art. 1º da Resolução nº 31 de 24/10/95 - UNISC)**. Os recursos do Fundo são destinados, exclusivamente, para a pesquisa e a extensão no que se refere à concessão de bolsas de monitoria, aquisição de material, participação de professores e acadêmicos em cursos e outros eventos científicos.

* Dados obtidos no Plano Geral de Ação da UNISC/1987.

Deste modo, a universidade manifesta seu compromisso com a pesquisa e a extensão, investindo e envolvendo-se também para produzir o funcionamento de tais atividades. Aparece um esforço que emerge de dentro da UNISC para incentivar e gerir o desenvolvimento da pesquisa e extensão, possibilitando uma relativa autonomia para implantação e implementação de projetos visando, também, a concretização de seu compromisso com o desenvolvimento regional, além da função do ensino.

Cabe destacar que o Fundo de Pesquisa e Extensão, formado com recursos oriundos dos setores produtivos, eventos de extensão, cursos de especialização e convênios, entre outros, a partir de percentuais previstos nas planilhas orçamentárias dos próprios projetos, devidamente aprovada pelos departamentos, Pró-Reitoria de Administração, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão e por fim, na Câmara de Pesquisa e Extensão, permite o retorno destes recursos em forma de benefícios e melhoria da qualidade da pesquisa e da extensão.

Encaminhamentos de monitorias para os projetos, compra de equipamentos e veículos, participações em eventos científicos para os professores e alunos, quando da apresentação de trabalhos, são alguns dos benefícios gerados pelos recursos do Fundo.

No cenário institucional, surge então a prestação de serviços que também é uma prática realizada na universidade, considerando a sua estrutura e a singularidade: instituição com vocação para o desenvolvimento regional. A prestação de serviços é outra forma de concretização das atividades de extensão, na qual

também pretendemos promover a integração da universidade com a comunidade regional e desta com a universidade, contribuindo, assim, com o seu desenvolvimento.

De dentro da fala que segue que está presente a alteridade, podemos perceber que emerge uma preocupação com o outro: o aluno da graduação. Nossos acadêmicos caracterizam-se como alunos trabalhadores em um ou dois turnos e estudantes, em outro. Trabalham, muitas vezes, para conseguir financiar os estudos na universidade. Assim, os custos dos projetos de pesquisa e extensão não são incluídos nas mensalidades. Esta visão da realidade contribui para que se compreenda o contexto social da universidade, assumindo as limitações e as possibilidades. Entendido que, em assumindo e encarando nossa limitações é que também podemos achar saídas e brechas para as dificuldades e problemas:

“por um lado nós temos o limite de uma instituição que vive das mensalidades dos estudantes, significando que não podemos colocar o peso do custo financeiro da pesquisa e da extensão nas mensalidades deles. Por outro lado, não podemos deixar de cumprir a nossa atividade que também é de pesquisa e extensão. A forma que se está dando para este trabalho há bastante tempo e para não onerar os estudantes é a forma da prestação de serviços.” (Professor 11)

No conjunto das atividades desenvolvidas pela universidade, a prestação de serviços tem se caracterizado pelo atendimento de solicitações externas, em geral, manifestados por problemas que exigem intervenções e necessitam de respostas imediatas. Tais respostas, provenientes de setores específicos (por exemplo, laboratórios de análise de solo, água, cartografia) da universidade e de departamentos, inclusive os ligados às licenciaturas, além de buscar prover a Instituição de recursos econômico-financeiros, contribuem para possibilitar a

oportunidade de socializar conhecimentos, difundir idéias, atender às necessidades mais prementes de grupos determinados, de segmentos locais e regionais, abrindo espaço para as atividades de extensão.

A extensão cria conhecimentos para dentro e para fora da universidade, através de um processo de aprendizagem que se dá com o outro. O caminho de duas vias possibilita que a universidade socialize os conhecimentos produzidos fora e dentro da instituição, ao mesmo tempo que traz para dentro os conhecimentos e experiências construídas no cotidiano fora da universidade, pelos sujeitos e instituições que integram o seu outro. Apreende, valoriza e socializa o conhecimento, em espaços de diálogo, liberdade e expressão de pensamentos, conhecimentos e afetos e, ao mesmo tempo, valoriza o outro como produtor de conhecimentos, reconhece sua alteridade, colocando-se ao lado, construindo e reconstruindo junto. GUATTARI expressa que **“a liberdade humana nunca é de um titular. Mesmo no caso limite de um isolamento numa torre de marfim, ela só se instaura com os outros”** (1987, p.85). Para instauração de espaços democráticos, há de se considerar e problematizar a concepção de outro, que tem na sua base uma concepção de subjetividade sócioindividual.

“A extensão, principalmente, deve dar oportunidades para estes professores que saíram dos bancos universitários ter uma constante atualização. E para aqueles que não tiveram oportunidade de cursar um curso superior, de levar, de socializar o conhecimento principalmente que é feito aqui. Levar e trazer. Tem que ter essa via de duas mãos. Pois é impressionante quando a gente vai e participa da extensão, o como isso reforça a busca da gente para, justamente, atender essas super carências que a gente percebe que tem.” (Professor 5)

“A extensão é um processo que tem que ser construído; ele não está pronto jamais.” (Professor 2)

“Os professores-alunos que vêm fazer extensão conosco, vêm porque têm encontrado aqui na extensão um local de poder discutir, de poder criar, de poder sair daquela aula, da reprodução tradicional e começar, partir para uma concepção mais na linha da produção do conhecimento, mais na linha da interação com a sociedade. Extensão não pode ser um tapa buraco dos erros da graduação. Ela tem que servir para levantar estes problemas também, quem sabe até gerar, a partir dos problemas levantados, gerar ações de pesquisa.” (Professor 2)

A prestação de serviço aponta para a perspectiva de intervir nas mais diferentes áreas, incluindo a educação na região. Nesta dimensão, ela se torna uma possibilidade, um potencial para a criação de novas necessidades, podendo desencadear um processo mais amplo de encaminhamento para o alcance da solução do problema, configurando-se como um projeto de extensão. Não negamos que a prestação de serviços possa ocorrer de forma descomprometida, com fins puramente lucrativos, servindo a uma produção capitalística, serializada, voltando-se somente para a manutenção financeira de setores institucionais.

Na área da educação, em que o olhar desta pesquisa está focalizado, serviços tais como uma palestra, oficina ou curso, eventos de curta duração e projetos específicos solicitados isoladamente, no seu desenvolvimento, podem potencializar para uma necessidade maior de reflexão, fazendo emergir algo novo: o desejo de conhecer, de aprender, de provocar transformações mais profundas da realidade em estudo, promovendo ou desencadeando a continuidade de ações que venham a configurar-se em um processo permanente de desenvolvimento profissional, em assessorias ou programas permanentes. A fala do sujeito da pesquisa revela sobre a natureza do trabalho de extensão, emergindo o desejo de espaços-tempo continuados, geradores de uma consciência de busca e de conhecimentos:

“são cursos de aproximação... penso que é um trabalho de aproximação, mas que pretende uma intenção de continuidade e isso depende também, às vezes, do próprio contrato, do próprio local, das Secretarias que encomendam. Mas sempre que tu vais ao encontro desses grupos, tem consciência que o tempo é curto, que o tempo não é o tempo desejável, mas sempre buscando usar para conscientizar a necessidade de uma continuidade, seja com a própria UNISC ou seja com o próprio grupo na discussão....seria um tipo iluminar os caminhos; abrir vias de discussão...buscando conflitar realmente essas pessoas para que elas possam gerar a necessidade de busca, seja entre o grupo lá, no local, seja com profissionais da própria universidade ou outras universidades”. (Professor 4)

Os serviços na universidade integram uma das dimensões do seu fazer, no sentido de atender às demandas esporádicas, que também se caracterizam como extensão. Pode ser vislumbrada a perspectiva de que estes serviços possam reverter em modalidades mais permanentes, continuadas. Constituem-se numa forma da universidade colocar à disposição da sociedade, conjuntos de conhecimentos e/ou infra-estruturas existentes numa dimensão de co-participação no desenvolvimento tecnológico e organizacional da sociedade, contribuindo para a melhoria e a qualidade de vida das pessoas. Está presente a abertura para o questionamento e o desafio para construir e reconstruir juntos:

“a extensão tem que ser muito de ouvir o que os professores tem a dizer e também colocarmos propostas e, então, eles tentarem organizar as suas. Eu acho, que a maior dificuldade da extensão e que muitos também acham, é que querem as coisas prontas, querem a tal das receitas. Até que se consegue, aliás, nem sempre consegue, convencer as pessoas de que elas têm que construir a sua proposta, de acordo com a realidade que vivem, com renovações que levamos. Mas essa reconstrução, essa reelaboração, é o mais complicado. Fizemos extensão, principalmente, para despertar neles esta necessidade de tentar rever suas propostas e em cima de novas idéias, novas sugestões, fazerem uma proposta bem original ”. (Professor 5)

A visão de uma universidade comunitária sinaliza os serviços como forma de interação da universidade com a sociedade. Nesta perspectiva, a produção do conhecimento estará cada vez mais voltado para critérios externos, ou seja, a

própria sociedade e os ruídos por ela manifestados, terão espaços de escuta e de ação reflexiva dentro da universidade, fazendo valer o compromisso de transformação qualitativa da comunidade e dos sujeitos, articulado à valorização da dimensão ética, humana e social da ciência e da universidade. A prestação de serviços é, também, extensão universitária.

Se contemplarmos a prestação de serviços do ponto de vista de uma lógica capitalística, que atrela à modelização padronizada e a padrões de lucratividade e de mercado, ela não passará de mera atividade alienante, produtora de recursos financeiros, contribuindo para o isolamento da universidade e para a sua desconexão com a realidade social. Mas, se debruçarmos nosso olhar para uma outra lógica, a da possibilidade, a da abertura, a da participação e do diálogo *com e no* social que somos e do qual participamos, os serviços também podem funcionar como agenciamentos que atuam para ampliação de espaços geradores de conhecimento, provocadores de desejos e expressão. Este caminho pode ir modificando, na prática, o papel da universidade que, historicamente, vem sendo conhecido como o de **“determinar formações diferenciadas e muito segregadoras”**. (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p.101).

Diante da singularidade da instituição universitária em foco, privada e comunitária, a extensão, através da prestação de serviços, possibilita a integração e interação universidade-realidade social, contribuindo não só para o atendimento das demandas, para a criação de outras demandas em si mesma, como também para o desenvolvimento das potencialidades regionais. O compromisso social da universidade com a sociedade não deixa de se concretizar pela existência da

prestação de serviços. Pelo contrário, esta prática faz acontecer a construção de uma relação de intercâmbio com a comunidade regional, oportunizando transformações na própria universidade, demonstrando o esforço de institucionalizar a marca de nossa universidade: universidade da comunidade.

5.5 O mergulho intenso para o emergir dos sujeitos

“Como os nossos recursos não são compatíveis com todo o trabalho que temos que fazer, nós ainda estamos numa fase, que eu diria, de reação. Nós reagimos àquilo que nos é proposto pela comunidade, muito mais do que nós fizemos prospecção, de ir avante propondo coisas, ir na frente. Hoje nós estamos reagindo mais às demandas da comunidade. Com isso eu quero dizer que a comunidade nos pede e a gente oferece, mas também existem atividades que os departamentos propõem.”
(Professor 11)

“Eu diria que ainda nós estamos agindo, muito, na extensão, em função da pressão do mercado, de fora.” **(Professor 10)**

De acordo com os dados coletados, muitas das atividades de extensão, na área da educação, vêm de fora para dentro da universidade, por solicitação dos secretários de educação, diretores de escolas ou agentes da comunidade. Segundo um professor entrevistado, as atividades também se originam **“de grupos de professores que se organizam fora e sentem a necessidade de ter uma discussão, de dar continuidade a uma discussão às vezes iniciada na universidade, que não foi e nunca pode ser concluída direito... a vida é isso”**.
(Professor 8)

O trabalho referente à educação de professores na extensão da universidade está mais para uma atividade que reage aos pedidos externos do que uma atividade

propositiva, emergindo, mesmo assim, de um compromisso dos professores em dar atendimento às solicitações. Por outro lado, esta reação alimenta um desejo de ousar na proposição de ações gestadas no interior da universidade, fruto da discussão, da reflexão e de uma produção mais complexa e sistematizada.

Uma análise que pode ser realizada, situa-se no que as vozes estão revelando e anunciando como uma preocupação com a postura reativa da prática de extensão, no sentido de que ao reclamar sobre as ações que se originam de fora para dentro, os professores estão também questionando um agir mais sistemático e propositivo. Ao reclamar do reagir, implicitamente, estão desejando o agir de dentro. Emergem sujeitos que entendem de extensão e a assumem no cotidiano institucional, com vocação para a formação de grupos-sujeito.

É um chamamento para o pensamento, para a autonomia, para decisões e iniciativas relativas a novos modos de organização do grupo de professores que praticam extensão universitária. Estes modos variam conforme a forma de inserção e relação que o grupo estabelece com a ordem dominante, com as estruturas vigentes. Para GUATTARI(1987) **“tudo depende do talento dos grupos humanos em se tornarem sujeitos da história, isto é, agenciar em todos os níveis, as forças materiais e sociais, que se abrem para um desejo de viver e mudar o mundo”**. (p.189)

Sobre grupo-sujeito e grupo sujeitoado, com relação às suas possibilidades de autonomia, GUATTARI E ROLNIK (1996) referem:

“Os grupos-sujeitos opõem-se aos grupos-sujeitados. Tal oposição implica uma referência micropolítica: o grupo-sujeito tem por vocação gerir, na medida do possível, sua relação com as determinações externas e com sua própria lei. O grupo-sujeitado, ao contrário, tende a ser manipulado por todas as determinações externas e a ser dominado por sua própria lei interna.” (p.319)

A dimensão de grupo-sujeito aponta para uma singularidade que constitui outro referencial de relacionamentos, sinalizado para um processo de subjetivação oposto à repetição, à modelização serializada, de fazer tudo igual, do mesmo jeito, do aceitar sem questionar, do agir mecânico sem imaginar novas possibilidades para o pensamento, para relacionar-se, para criar outras realidades na universidade e na comunidade.

Cabe destacar também que, ao expressar a necessidade de discussão como parte da prática dos professores, uma concepção de conhecimento subjaz à fala do professor: a de que o conhecimento sempre se renova, não se esgota em um curso, em um encontro ou seminário. **“Uma discussão não concluída”** conforme manifesta o professor, implica no diálogo permanente entre professores, que sabem que o conhecimento é processo de construção e reconstrução, criação, recriação. **“Uma discussão não concluída”** implica na organização de espaços e tempos continuados de estudo, em que os sujeitos pensam, dialogam, falam, sentem a necessidade e o desejo de conhecer, de aprender, de expressar e de expressar-se.

Continuar uma discussão iniciada na universidade é reafirmar a importância do ato de estudar e de estar em formação. Estudar de verdade implica em um ato de criar e recriar as idéias, conforme coloca FREIRE (1975), exigindo postura crítica frente à realidade, atitude frente ao mundo, seriedade, disciplina, reflexão e rigor.

Estes qualificativos não nascem com os sujeitos, não são dados nem passados de um sujeito para o outro; são construídos na prática de um estudar reflexivo, na partilha do conhecimento e das experiências, na construção e na vivência de decisões coletivas, nas situações de diálogo, no enfrentamento de divergências e conflitos. Para GUATTARI (1987) **“a enunciação individuada é prisioneira das significações dominantes. Só um grupo sujeito pode trabalhar os fluxos semióticos, quebrar as significações, abrir a linguagem para outros desejos e forjar outras realidades”**. (p.179)

Outro aspecto que aponta para a existência, na instituição, de grupos-sujeitos ou indivíduos com vocação para sê-lo, reside em que os sujeitos da pesquisa revelam através de seu discurso uma reflexão *sobre* e *na* prática de extensão.

Os professores reconhecem o limite da prática realizada e os problemas que a acompanham, aparecendo uma dimensão orientada para a autoria, para um agir não alienado e mecanicizado, uma dimensão de movimento que protesta contra a compartimentalização e a desarticulação desta prática nos departamentos com o ensino e a pesquisa. Ao refletir e questionar a prática extensionista, uma brecha para outras maneiras de efetivar o trabalho torna-se visível. É o desejo como possibilidade de transformação e de instauração de novos acontecimentos para o cotidiano da extensão.

“Na universidade tem inúmeras atividades, mas tem mais ou menos um grupo e algumas ações saem. E as que saem, saem via daqui para lá, saem via Pró-Reitoria de Pesquisa e Extensão. Eu acho que o que se deixa a desejar; é que na verdade vários departamentos ainda não têm, eu diria assim, valorizado devidamente, o trabalho de extensão, no sentido de os departamentos tenham o seu projeto de extensão, de acompanhar os seus professores que eu acho que é o maior problemas que nós enfrentamos.” (Professor 8)

“Deixa muito a desejar no sentido ainda de não ser de fato, eu diria assim, um trabalho devidamente articulado como se tem no projeto de universidade ... articulado com a questão do ensino, com a questão da pesquisa, fundamentalmente. Têm pessoas que fazem pesquisas, mas a pesquisa não está articulada, eu diria que, nem com o ensino às vezes, e muito menos com extensão. Mas eu vejo assim, alguns de fato, estão conseguindo fazer essa articulação, mas não é ainda, eu diria assim, não é aquilo que o projeto está prevendo. Mas eu acho que mudou, acho não, mudou.” (Professor 7)

“Os departamentos deveriam assumir mais, mais mesmo. Eu vejo um tanto quanto fracionada essa estrutura de ensino e de pesquisa e de extensão. Ainda estão um tanto quanto compartimentalizadas.”(Professor 9)

“Eu vejo que o trabalho que a UNISC faz hoje em termos de extensão é um trabalho de muito fôlego, embora reconheça que falte um trabalho mais interdepartamental. Há um trabalho localizado em alguns departamentos e, falta uma integração maior entre os próprios departamentos e entre os próprio professores que estão mais ligados a extensão, no sentido de permuta”. (Professor 6)

A positividade que vislumbramos nesta falas são de anúncios de outras maneiras de ver e praticar a extensão e a formação de professores, no sentido de encontrar saídas. Emergem componentes de passagem, tais como a prática integrada e integradora com o ensino e a pesquisa, trocas entre os sujeitos da instituição e um assumir mais comprometido com o projeto de universidade e com a construção do conhecimento dentro e fora da instituição. Componentes de passagem que fazem emergir outras coordenadas de existência, permitindo encontrar saídas, tais **“como pássaros que vêm bater seus bicos no vidro da janela” (ROLNIK e GUATTARI, 1993, p. 122)**. Mais importante é situar suas trajetórias, portadoras de indicadores de novos universos de referência, os quais poderiam adquirir uma consistência suficiente para provocar uma virada na situação.

Outro aspecto que aponta para o emergir dos sujeitos é o enunciado em que está presente um indicador para a reflexão crítica sobre a prática de extensão, seus avanços e suas necessidades, como realidade e como desejo. Pensar a prática, seja

relativa ao ensino ou à extensão, na universidade, é o caminho que possibilita a superação de um fazer espontâneo, alienado ou alienante e direciona para uma prática docente crítica. Expressa a professora:

“uma das coisas que a gente está procurando é fazer muitas reflexões críticas sobre os nossos avanços e sobre, principalmente, sobre as nossas necessidades. A gente sente que a universidade tem este compromisso de maneira crítica e pluralista com este projeto de transformação social. E que através da extensão, através destes cursos, através de todos estes eventos, realmente nós vamos conseguir abrir caminhos para que este professor, que muitas vezes lá onde ele está, não tem nenhum livro e nem teria muitas vezes dinheiro para adquirir, muitas vezes nem a escola, nem a SMEC do município”. (Professora 3)

Uma prática crítica envolve o movimento dinâmico, dialético, entre a ação e o pensamento *sobre* a ação e o pensamento *na* ação. O exercício de refletir sobre a prática permite aos professores melhor interpretar e compreender a realidade concreta, explicando adequadamente suas ações e construindo sua própria teoria. Pensar a prática traz uma dimensão de criticidade e criatividade, indicadores necessários para mudanças institucionais e para o assumir dos sujeitos.

É importante destacar que defendemos a necessidade dos professores refletirem sobre sua prática, pois a reflexão, o pensar a prática, implica numa postura processual diante dos problemas do cotidiano que supera a utilização de soluções meramente repetitivas ou oriundas de procedimentos organizados “a priori”, e dimensiona para a vocação de ser sujeito. O professor que pensa sua prática pedagógica amplia seus conhecimentos, pois conforme cita GRILLO (1996) **“a abertura às peculiaridades de cada momento é um estímulo à revisão permanente e reconstrução de teorias e esquemas de ação, o que evita o marasmo e a estagnação”**. (p.5)

Por isso é que na formação dos professores, especialmente aquela promovida na extensão universitária e que possui um caráter mais continuado, a reflexão crítica *sobre e na* prática é um momento importante porque implica em possibilitar que a prática de amanhã seja melhor que a de hoje, uma vez que esta será pensada, reafirmada ou transformada. Em refletindo sobre a prática, o sujeito desta prática se torna cada vez mais autor, assumindo a si, ao outro e a mudança que a reflexão gera.

Ao refletir sobre esta questão do assumir e assumir-se, FREIRE (1997) coloca:

“uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a outredade do não eu ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu”. (p.46)

Diante deste referencial, os programas de formação em uma instituição universitária, quer na extensão, no ensino ou mesmo na pesquisa, não podem trabalhar a favor de processos que impeçam a busca do assumir dos sujeitos e dos grupos com vocação para serem sujeitos, tornando-se limitadores do pensamento e da curiosidade, efetuando economias de desejos, sensibilidades e afetos.

Para além dos programas do tipo treinamentos de professores, que se

caracterizam pela repetição mecânica de conhecimentos e também dos sentimentos, é preciso a proposição de práticas criadoras em que os professores vivam o risco e a dificuldade mas, também, a possibilidade da mudança.

Mudança esta só concretizada se assumirmos submeter nosso pensar, nosso fazer, nossa forma de sentir, de amar, de criar e de existir a um exercício permanente de análise crítica, ao mesmo tempo em que assumimos estar no mundo, com o mundo e com os outros. E isso não pode ser indiferente a qualquer programa de formação de professores, entendendo-se que toda e qualquer mudança fora do contexto universitário deve começar pela própria mudança dentro deste contexto, iniciando pela mudança na própria subjetividade dos professores.

5.6 Descendo dos saltos e dialogando

As universidades, como espaços de produção do conhecimento, têm um trabalho de fundamental importância na formação de professores, porque a qualidade da educação passa pela qualidade dos cursos de formação. Cabe à Universidade interagir com a realidade educacional, com os professores que trabalham na educação básica, através de um diálogo crítico, democrático e consciente em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Entende-se que as práticas escolares dos professores podem chegar à Universidade e tornarem-se objeto de estudos e de compromisso dos próprios

professores e acadêmicos, com vistas à ampliação da consciência crítico-política e a um redimensionamento do papel dos professores no atual contexto sócio-educacional. A extensão universitária é uma via de diálogo e interação na qual podem atravessar tais questões.

A prática de reflexão *na* e *sobre* a ação pode ser incentivada na Universidade pela participação dos seus docentes nas atividades de extensão, além de direcionada para a educação de professores em serviço, que trabalham em escolas de 1° e 2° Graus. A prática de extensão na Universidade pode e deve contribuir para a reflexão *sobre*, *para a* e *na* ação de formar professores nos cursos de licenciatura. A análise crítica em relação à prática pedagógica da Universidade, a resolução de problemas envolvendo os futuros professores, as teorias e conteúdos a serem trabalhados na formação são aspectos que podem ser refletidos e reorientados a partir da interação Universidade-Escola.

Aparece na fala do professor a importância da universidade se fazer presente nas escolas, através da extensão. Um caminho que vale a pena ser trilhado, no sentido de promover uma aproximação entre professores, combatendo a visão de fechamento e possibilitando a abertura para um outro que também é professor, que enfrenta dificuldades e limites, mas que também é portador de desejos e possibilidades de sair dos impasses repetitivos que muitas vezes constitui sua prática.

As falas que seguem revelam a possibilidade de uma busca cooperativa da verdade e das verdades, no sentido dos professores compartilharem conhecimentos,

que não estão somente nos professores universitários, mas também nos professores das escolas da educação básica.

“Eu acho que é uma das funções sociais mais importantes da universidade. Quer dizer, se a universidade se mostra para a comunidade quase que, diuturnamente, é no trabalho de extensão. Porque os trabalhos das graduações são trabalhos que o mundo lá fora que vem aqui dentro, enquanto que a extensão é o mundo daqui, uma expressão que eu ouvi ontem, de um trabalho de extensão que estava fazendo, “ que a gente desce dos saltos”. Quer dizer que os professores de universidade, do terceiro grau, são capazes de descer de sua estratosfera, do seu ambiente, do seu discurso, da academia que tem seus vícios e começa a dialogar na linguagem, nas perspectivas, nas angústias, nos desejos de quem está no 1º ou no 2º graus”. (Professor 10)

“nós não somos os donos da vontade ou estamos indo para levarmos verdades. Ou que são ignorantes ou que não conhecem. Não é nossa política. Nós acreditamos muito e sabemos da experiência que os professores têm, da capacidade de cada um, desde a criança de Pré-Escola até ao docente formado ou não formado. A gente aposta muito nisto, nos trabalhos que fazem. Se chegou a conclusões de que determinadas situações que estávamos apresentando, assim como elas estavam colocadas, realmente, não dava para aplicar em determinadas situações de professores”. (Professora 1)

“este professor, eu me coloco muitas vezes no lugar dele porque eu também já fui este professor até bem pouco tempo atrás. Eu já fui este professor que ficava desesperada por chegar na UNISC e conseguir alguém para falar e ouvir... mas quem é este professor? É aquele professor que está desesperado por ouvir alguma coisa diferente, ele quer crescer, ele quer avançar”. (Professor 3)

Compartilhar verdades significa “trocar com” através da participação e do diálogo reflexivo e crítico entre os sujeitos. Compartilhar entre iguais, mesmo que iguais diferentes. Igualdade que respeita a diferença e faz dela fonte de desafio e criação; implica muito mais no sentir-se igual, percebendo o outro como potencialidade nos seus desejos, possibilidades de pensamento, de produção, de transformações.

Cabe destacar que nas ações de extensão, que são ações de formação em serviço, ações de formação continuada, a experiência dos pares, isto é, saberes e

fazer tanto do professor em formação quanto ao que forma, pode ser mobilizada e valorizada não só a dimensão pedagógica mas também uma dimensão epistemológica, de produção de conhecimentos. Formação como processo de interação para construção de conhecimentos e transformações no sujeito e nas suas práticas, no qual o diálogo crítico e reflexivo entre os professores, a dinamicidade e a criação de redes coletivas de trabalho são aspectos importantes que permitirão a compreensão da globalidade do sujeito, a socialização profissional e a valorização do próprio professor. A troca de experiência e de saberes **“consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando.”** (NÓVOA,1992, p.26)

“Descendo dos saltos e dialogando”, como eixo da pesquisa, possibilita vislumbrar uma abertura existente para que a universidade, através dos sujeitos que a representam e habitam, na sua condição de produtora de conhecimento, também perceba e assuma o outro - aqui os professores das escolas de educação básica - como um igual na sua também condição de sujeito construtor de conhecimentos, aprendiz e ensinante. É o movimento que pode desencadear saídas e que deslocam a prática de extensão para outro lugar, propiciando de fato uma interação entre professores da universidade e professores das escolas de 1º e 2º graus.

Refere a professora entrevistada:

“a universidade tem que se preocupar com este novo desenho social que aparece , este cenário de não adianta, não dá certo, de desestímulo, da auto-estima do professor estar lá embaixo. A gente discute e reflete nesse trabalho a questão do não adianta e o que eu posso fazer. A universidade tem que ter caminhos alternativos para isso e na extensão está se procurando, com grande esforço, tentar alguma dentro desse aspecto, esse espaço para discutir”. (Professora 3)

A concepção de formação vai em direção a um processo continuado de desenvolvimento do professor, com vistas a superar a visão tradicional, individualista, às vezes alienada e autoritária dos treinamentos e reciclagens, que muitas vezes levam o professor à imobilidade intelectual e pedagógica, impregnando as práticas que a extensão pode realizar. De acordo com FREIRE (1997) é preciso que

“vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso ou isolado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro”.
(p.25)

Algumas falas dos professores entrevistados apontam para a visão de professor que ensina e aprende ao mesmo tempo, ou seja, **“quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”** (Ibidem, p.25), apesar das diferenças. A prática, a partir da participação da universidade na educação de professores via extensão, vem se construindo numa direção voltada para a aprendizagem de quem a realiza, produzindo no próprio professor universitário prazeres, saberes e formação. Os ganhos desta prática são muito maiores que as perdas, o que permite contemplar o compromisso, a garra, o desejo de um trabalho mais continuado, discutido e investigado pelos professores da universidade entre si e entre estes e os professores das escolas de educação básica.

“A universidade só ganha. É o vínculo que precisamos, porque senão ficaremos dentro de um nicho fechado, muito restrito. Precisamos ir para a prática e fazer esta interação. Indo para a extensão o professor, principalmente das licenciaturas, estão ganhando, porque refletem o próprio currículo, a própria formação, as aulas, o processo ensino-aprendizagem, a própria avaliação do aluno. A universidade só ganha porque vai no local, no foco e verifica como está seu desempenho na graduação, no ensino, na pesquisa e extensão”. (Professora 6)

“Acho que sou privilegiado em relação aos meus colegas no sentido que eu consigo ver as respostas do nosso curso de formação. Eu encontro os nossos alunos, ex-alunos e ex-alunas e posso medir um pouquinho qual foi o processo de formação ou de deformação que nós provocamos nestas pessoas, o que precisa mudar em nosso curso”. (Professor 10)

“A prática de extensão contribui para a minha própria formação porque tu aprofundas. Tu achas que está sendo repetitiva, mas cada a encontro tu acresce e cresce. A gente acrescenta alguma coisa a mais porque sentiu necessidade e vai buscar mais coisas, é mais leitura para aprofundar”. (Professora 5)

“A instituição tem um compromisso enorme com o homem, com o ser humano, o sujeito. Na licenciatura, que nós formamos professores, nós queremos sujeitos, cidadãos para de fato, se tornarem mais sujeitos. Precisam ter acesso a informações e a universidade é um lugar que trabalha com conhecimentos. O professor lá fora produz também só que a gente está aproveitando mal o que eles produzem, mas acho que este vai e vem entre o que a gente faz aqui e o que eles fazem lá é que possibilitaria o conhecimento em toda a instituição chamada universidade”. (Professor 8)

“Eu tenho mais encantos do que desencantos. Os desencantos são a falta de vontade política dos governantes e quando a gente tem espaço para isso se bota na mesa o que está acontecendo. Em termos do trabalho de extensão, ele dá muito retorno, é um trabalho desgastante, é cansativo fisicamente, porque tem que te preparar, tem deslocamentos, passa o dia inteiro envolvida, mas o afã deste professores, o brilho dos olhos, o jeito que eles se sentem, como se mobilizam...é uma coisa muito boa. Eu gosto!” (Professora 12)

Deste modo, a aproximação da universidade com a escola é uma prática que deve ser reafirmada e cada vez mais comprometida com um pensar, um fazer, com mudanças, pois esta permite que a própria universidade se aproprie do conhecimento da realidade que fará pensar seu ensino e sua pesquisa. Há um compromisso político e social da universidade, junto aos demais graus de ensino, no sentido de contribuir para a compreensão do conhecimento e dos questionamentos que dizem respeito à formação dos professores que atuam nas redes de ensino, e

com a própria estruturação e constante renovação dos cursos de licenciaturas enquanto agência formadora.

O cenário perverso em que vivemos remete a pensar sobre a formação do professor em todos os níveis e modalidades, no sentido de buscar uma forma mais sensível, crítica, dinâmica, democrática e competente para viabilizar a construção do novo professor e da nova educação.

Como diz o professor ao referir-se ao trabalho de extensão, entre avanços, encantos e desencantos, perpassando a idéia da processualidade da existência e do trabalho sutil, lento, quase invisível na área da educação:

“A vida é vida enquanto de fato tiver essa coisa gostosa, desgostosa, agradável, desagradável...a gente morre, a gente vive, se desespera e daqui a pouco a gente se acha. Então não adianta ficar pegando o encanto ou o desencanto pelo encanto ou desencanto, mas pegar no sentido de que isso é a vida, é esse o mundo e por mais que a gente queira mudar e acho que temos que mudar, de fato, ajudamos a mudar, educação é mudança. Essa mudança tem sempre dores, tem coisas gostosas e por aí se vai andando”. (Professor 8)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UMA DISCUSSÃO NÃO CONCLUÍDA

A pesquisa procurou traduzir um olhar, constituído de outros e diferentes olhares para o espaço da Universidade de Santa Cruz do Sul, focalizando o processo de construção da extensão universitária na área da educação de professores nessa universidade e as possibilidades que esta prática vem apresentando na produção da subjetividade e dos processos de singularização.

A tentativa de compreender melhor a extensão universitária e como se processa a produção deste espaço na educação de professores, as direções em que se acham os movimentos desencadeadores das mudanças e das singularidades; o que é, o que faz a extensão, o que pretende, foram objetivos que pautaram o meu trabalho e permitiram compor uma cartografia em que os vários e diferentes traços permitem registrar esta paisagem, a de uma universidade comunitária e regional.

Numa complexa tarefa que envolveu vários mergulhos nos dados e na teoria, emergiram traços representantes da processualidade e da multiplicidade de fatores na construção de grupos-sujeito, grupos-sujeitado, no desenho e no entendimento da extensão universitária, desvelando os movimentos existentes e os que ainda estão por vir, revelando um “campo de possíveis” neste contexto.

Ao trazer a história da instituição com atravessamentos da minha própria história, fui captando marcas e também apresentando marcas, originadas nas vivências dos espaços-tempo da instituição e na minha própria história de professora. Na processualidade dos acontecimentos, os sujeitos vão fazendo a história e, simultaneamente, demarcando um espaço e um tempo de lutas e conquistas que vão transformando o desenho da instituição. A conquista da universidade nasce do desejo dos sujeitos que a habitam, possibilitando deslocar para outro lugar a prática institucional e expondo uma cartografia que registra a construção dos sujeitos, da instituição e da produção do conhecimento em extensão.

A extensão como uma das atividades-fim da universidade, possibilita a socialização, a troca e a produção do conhecimento. Como atividade real na instituição, cabe-lhe a tarefa de agir com o real, trazendo-o para dentro, no desafio de construir e ressignificar o conhecimento, potencializando para uma relação viva, dinâmica, democrática e geradora de novos e diferentes saberes e fazeres entre a sociedade e a universidade, contendo nela mesma o outro, a realidade social.

O conceito de extensão como processo educativo articulado ao ensino e à pesquisa, viabilizando a relação transformadora entre a universidade e a sociedade, perpassou esta pesquisa. Contemplou a idéia de processualidade, trazendo também em seu bojo a idéia de finitude das ações, dos grupos e da própria organização desta atividade. A extensão trabalha com a dinamicidade, com o conflito, com o confronto de idéias, com a esporadicidade, com o movimento de ir e vir, com problemas reais, com a curiosidade dos sujeitos e com a descoberta e a redescoberta de conhecimentos, práticas e sentimentos dos sujeitos.

No olhar traduzido neste trabalho, o desvelamento da extensão compõe um espaço/tempo que está “se fazendo”, em construção, em processo de mudança; mudança que é própria da existência dos sujeitos e das instituições. A processualidade que orienta o paradigma ético-estético esteve presente no sentido de perceber e confirmar uma prática se gestando, com seus limites e possibilidades na educação de professores. Para GUATTARI e ROLNIK (1996), a limitação e a finitude são próprias de todo e qualquer empreendimento humano, seja de natureza política ou estética. Ao encararmos e assumirmos essa finitude e limitação, não estaremos diminuindo a importância dos empreendimentos na vida. Pelo contrário, estaremos valorizando e vislumbrando outras e diferentes possibilidades de realizações e conquistas.

Na vida dos sujeitos e das instituições, as mudanças acontecem, e em várias direções. Desejar e fazê-las acontecer passa pela clareza do entendimento que as coisas mudam e o que existe são somente acordos provisórios, mutáveis, passíveis de revisão, pois

“a história, de qualquer maneira, os fará desaparecer, retomará os problemas em outros termos e varrerá todas as concepções, todas as referências ideológicas, teóricas, organizacionais que ela mesma criar”. (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p.293)

Podemos perceber que o trabalho de professores na extensão vem rompendo com os preconceitos e preceitos em relação ao conhecimento como verdades acabadas e absolutas, detentora de um único titular; está abrindo-se para uma postura ético-estética. A processualidade vem permitindo romper com a visão de encastelamento, torre de marfim, de isolamento da universidade para assumir o

encontro com o outro e a condição de afetar e ser afetada. A extensão está se construindo como espaço de diálogo; espaço que possibilita a universidade mostrar-se e abrir-se para a sociedade. Neste ato de revelação, a universidade abre-se para a escuta do que a sociedade, em forma de outro e muitos outros, lhe revela, questiona, desafia, reclama e lhe constitui, em uma variada e complexa rede de relações.

Podemos afirmar que a prática da Extensão tem se caracterizado pela presença da comunidade na UNISC e pela presença da UNISC na comunidade, através do desenvolvimento de programas, projetos, cursos e eventos, com prioridade para os projetos que atendam as demandas da região de abrangência da instituição. Na busca de criar na comunidade um espaço de discussão, de reflexão e troca de saberes, a extensão da universidade vem contribuindo para a socialização de conhecimentos. É uma prática que vem se gestando, orientada pelos propósitos de uma instituição universitária, privada e comunitária, comprometida com o desenvolvimento regional, com melhoria da vida das pessoas e com a construção coletiva da conquista da cidadania nos espaços de vida.

A expectativa existente para esta prática é que a atividade de extensão, fazendo a ligação entre a Universidade e a Sociedade (Poder Público, Associações, Entidades, Sindicatos, Instituições, Escolas...), envolva, cada vez mais e melhor, a troca de conhecimentos com e entre pares. Ou seja, articulando-se o que a universidade produz com aquilo que uma determinada comunidade também produz, cria-se diferentes e novas formas de atuação que respondam às necessidades e interesses sociais da região. Deste modo, a universidade vai se colocando como parceira no diálogo, na busca de soluções e alternativas para os problemas

regionais, tendo ainda como desafio incrementar e aprimorar a articulação das suas atividades-fim de ensino, pesquisa e extensão.

O que o olhar captou nesta investigação foram potencialidades do espaço da extensão, constituindo os eixos, linhas de possível, vetores de uma outra subjetivação, a que se caracteriza pela construção socioindividual, rompendo com uma prática de extensão assistencialista, formando uma cartografia singular. Os eixos não podem ser colocados de forma hierárquica e linear, mas emergem como um rizoma, sistema em rede e **“que podem derivar infinitamente, estabelecer conexões transversais sem que possa centrá-los ou cercá-los” (GUATTARI e ROLNIK, 1996, p.322)**. De um rizoma partem linhas de fuga, onde a multiplicidade de fatores conectados permitem o surgimento de possibilidades.

1) Uma prática em gestação: ao resgatar a história da extensão na instituição investigada, aparece a visão de uma prática em processo de construção, cujos acontecimentos engendram outros e novos espaços-tempo. Revela a história como produção e as mudanças no seu curso, originadas nos desejos, nas possibilidades de lutas e conquistas dos sujeitos, a partir dos modos de pensar, sentir, conhecer, poder de organização coletiva e de transformação. Mudanças institucionais vão nascendo, ampliando a participação dentro e fora da instituição, ao mesmo tempo que vai sendo organizado um trabalho que implicou no atendimento de sua vocação: universidade comunitária e comprometida com o desenvolvimento regional e com a melhoria das condições da existência dos sujeitos.

2) A conquista da extensão via o outro: é a trajetória da extensão vinculada à formação de professores, gerando espaços para o outro e com o outro, revelado na

forma de alunos, professores das escolas de 1º e 2º graus, segmentos da sociedade, entre outros. A extensão vai se construindo e abrindo canais de integração e articulações de ações, visando ampliar a participação da instituição na realidade social e provocar modificações mútuas

A prática de extensão junto aos professores da educação básica vai se construindo com o esforço dos professores da instituição no sentido de possibilitar a interação entre os sujeitos e a construção de conhecimentos a partir do cotidiano daquele professor, suas dificuldades, saberes e fazeres, desejos, limites e possibilidades de mudanças. São espaços-tempo de aproximações, de reflexões sobre as finalidades da extensão na educação de professores. Aparece perguntas nas vozes dos professores envolvidos nesta prática: “extensão para quê? Para formar professores?”. Apontam também respostas que vão na direção de uma prática educativa política e pedagógica, em que o trabalho da extensão acaba gerando a continuidade da discussão, ou ao menos, o desejo de continuidade. Os professores da universidade participam das ações para gerar a necessidade de discutir, de questionar, de possibilitar ao professores da educação básica a construção de argumentos que vão em defesa da necessidade de pensar, compreender e agir melhor na educação escolar.

No encontro com o outro, através da extensão, a instituição afeta e é afetada, sofrendo e provocando perguntas, incertezas, conflitos, gerando novas idéias, busca de conhecimentos e novos modos de organização interna e externa. Desejos de espaços dentro da universidade para troca e de valorização desta prática; desejos de continuidade fora da universidade e acompanhamento dos professores em formação. É uma extensão como via de mão dupla e a alteridade como desafio.

3) Engendrando espaços-tempo e provocando acontecimentos: é o desejo de continuidade e busca de alternativas para as ações de extensão no contexto acadêmico e regional, visando a democratização do conhecimento e a participação universidade-escola. É a universidade assumindo outras formas para intensificar suas relações e interações com a educação básica. Nasce a prestação de serviços na área da educação e a integração mais sistemática com as Prefeituras da região. Emerge a possibilidade de espaços de fazer diferenciado, com abertura para outras singularizações, para o assumir e o auto-assumir institucional.

4) Captando o desejo, o sonho sendo real: para ampliar e organizar o trabalho na extensão, potencializando para a realização do sonho de ser universidade, a instituição cria o espaço e o tempo para pensar, organizar e fazer extensão. A aproximação com as escolas refletiu na busca de melhorias das condições para funcionamento desta prática. Extensão como forma de diálogo da universidade com a realidade sócio-educacional. Desejo de encontros e trocas continuadas entre diferentes sujeitos, de diferentes espaços, atravessados por um “aceitar ir e vir”.

Tempos para falar, escutar, refletir e agir, marcados pela criação da coordenação de extensão, da institucionalização desta prática, de sua regulamentação e de sua valorização. É a extensão, através dos professores que a praticam, apreendendo e socializando conhecimentos, em um processo de aprendizagem que ocorre com o outro, em espaços de diálogo, expressão de pensamentos e afetos. Ao mesmo tempo vai assumindo o outro como sujeito produtor de conhecimentos, disposta a construir e reconstruir junto.

5) O mergulho intenso para o emergir dos sujeitos: emerge o desejo de uma

prática de extensão mais propositiva, cujas ações devem ser gestadas no interior da instituição, consequência da discussão, reflexão e de uma produção mais sistematizada.

A prática que de fato tem ocorrido em extensão na educação de professores é a que a universidade vem se colocando à disposição das prefeituras municipais, estabelecimentos educacionais e entidades e, de acordo com as suas possibilidades, organizando e executando serviços solicitados. Para o campo da educação, são firmados convênios entre a Universidade, as Prefeituras Municipais/Secretarias de Educação, contemplando projetos permanentes ou circunstanciais de extensão via a Assessoria Técnico-Pedagógico ou também, de iniciativa dos departamentos, como uma tentativa de aproximação dos diferentes níveis de ensino, buscando através da participação da Universidade, a continuidade na formação dos professores em exercício nas escolas de 1º e 2º Graus.

Ao reivindicar uma extensão mais propositiva, emergem sujeitos que entendem e assumem esta prática no cotidiano institucional. “Campo de possíveis” para grupos-sujeito, chamando para o pensamento, para a autonomia e para as decisões referentes a outras maneiras de organização dos professores da universidade, desta prática de extensão. Os professores reconhecem seus próprios limites e os da extensão. Apontam para um pensar e agir não alienados, repetitivos, que consomem o sujeito no atendimento de demandas externas e desarticulados da pesquisa e do ensino.

Ao mesmo tempo, são vislumbradas saídas que podem provocar uma

mudança na situação: a extensão como uma prática integrada ao ensino e à pesquisa; trocas mais sistematizadas entre os professores da universidade; compromisso com o projeto de universidade; a construção do conhecimento e a produção coletiva de projetos político-pedagógicas nas escolas como caminho para os programas de formação continuada, orientados à reflexão *para, na e sobre* a ação, dentro e fora da UNISC. Para além de treinamentos, programas geradores de práticas críticas, criativas e reflexivas, cujos professores venham a assumir a invenção e a reinvenção da escola, a descoberta de si mesmo, do outro e do prazer de ensinar e aprender.

6) Descendo dos saltos e dialogando: é o desejo de consolidar espaços de formação cooperativa, em que os professores são chamados a desempenhar, ao mesmo tempo, o papel de formador e formando.

Há uma preocupação com o outro, professores da escola básica, por parte dos professores da universidade, no sentido de possibilitar espaços de reflexão, de construção de conhecimentos, de trocas de experiências e principalmente, de conhecer quem é este professor, quais suas reais necessidades, seus problemas, sua concepção de educação. Extensão na educação de professores para abrir caminhos, para continuar discussões e estudos, tendo o coletivo como referência. Para aproximar professores de diferentes graus de ensino, para compartilhar a verdade e verdades entre iguais, embora diferenciados. Igualdade que respeita a diferença e produz desafios para a criação de outros modos de organização da educação nas escolas.

Reconhecemos que a interação universidade/educação básica através das atividades de extensão possui limites, deixando a desejar muitas vezes, por seu caráter esporádico. Mas mesmo assim, entendemos que ela pode deixar frutos, no sentido da continuidade das ações que envolvem a busca pelos professores de cursos de graduação e pós-graduação oferecidos pela universidade e outros eventos de formação continuada. Para LAJOLO (1995):

“... a certeza de que uma parceria entre universidade e ensino de 1º Grau, se bem coordenada, menos esporádica e, sobretudo, rigorosamente avaliada pode responder, imediata e substantivamente, à demanda pela qualificação do ensino brasileiro.” (p.1)

Concordamos com a autora quando refere que através da parceria universidade/escola, alguns segmentos da universidade (re)encontraram o sentido político e social de seu trabalho e os docentes da escola de ensino fundamental (re)aprenderam o “prazer do conhecimento”. Há também débitos, pois nem sempre é possível a universidade dar respostas exeqüíveis aos problemas reais. Uma das reflexões possíveis sobre tais constatações pode, ainda, residir na condição que a Universidade se atribui: ao estar junta, ainda não construir junto, como iguais mesmo que diferenciados.

No entanto, cabe destacar que há experiências disponíveis para serem refletidas, apesar de desencantos e entusiasmos, encontros e confrontos. A prática que estamos construindo em torno da relação Universidade-Poder Público / Secretarias Municipais de Educação pode ser um indicador que volta nosso olhar para a frente, possibilitando vislumbrar espaços-tempos de ações conjuntas e transformações nos projetos educacionais. Mudanças não só fora da instituição, mas

dentro da mesma, que passa desde a melhoria das condições da estrutura física, qualificação dos professores em nível de Mestrado e Doutorado, até a reestruturação de cursos de graduação e oferecimento de pós-graduação na área das licenciaturas.

Como processo no tempo e no espaço, a educação continuada de professores desempenha um papel importante na busca da qualidade e vem a ser um caminho para a melhoria do ensinar, aprender e para mudança na escola. Mudança é uma questão complexa e não pode ser pensada sem a participação dos próprios professores, das universidades e das organizações da classe, entre outros. Sobre transformações educacionais e sobre a existência do compromisso de todos os envolvidos com as mudanças das práticas pedagógicas que integram os sistemas da educação, KEMMIS refere:

“Consiste em adotar uma perspectiva dialética que reconheça que as escolas não podem mudar sem o compromisso dos professores, que os professores não podem mudar sem o compromisso das instituições em que trabalham, que as escolas e os sistemas são interdependentes e interativos no processo de reforma e que a educação só pode reformar-se transformando as práticas que constituem”. (KEMMIS apud NOVOA, 1992, p. 55)

Ou seja, as mudanças efetivas e qualificadas nas práticas educacionais dependem da interação de fato, dos sistemas que compõem a educação, considerando-se como determinante da mudança a participação crítica e democrática dos sujeitos envolvidos, a formação do professor e uma prática educativa voltada para a transformação social. Nesta perspectiva, a ação-reflexão-ação dos professores a respeito de suas próprias práticas, a respeito das contradições e conflitos que perpassam o processo educativo, contribuirá para a compreensão e desvelamento das relações sociais e educacionais. Os professores passam à condição de agentes de transformação e intervenção no sistema

educacional e na sociedade.

No trabalho em foco buscamos na atividade de extensão o valor da prática pedagógica como objeto de estudo e reflexão do professor, além do valor do professor enquanto pessoa, profissional, cidadão e agente de transformações. Os projetos que desejamos e que se impõem como desafio para a universidade focalizam as ações cotidianas da sala de aula e os problemas reais do professor, apontados para uma dimensão participativa, dinâmica e investigadora.

A formação em serviço não vai ser criada na instituição. Ela é uma demanda já existente. Importa o que faremos com esta demanda e que direções iremos assumir esta formação. A realidade está impondo um pensar, um sentir e um agir reflexivo, pois o acelerado desenvolvimentos tecnológico e social e dentro deste, o acelerado crescimento da universidade que vivemos, está exigindo uma mobilização para novos modos de análise do desejo, como expressa GUATTARI e ROLNIK (1996), para resgatar a sensibilidade dos processos, possibilitando a criação de novos e diferentes territórios de vida e permitindo a expansão dos processos de singularização.

Entendemos que só a partir das experiências existentes no ensino brasileiro de diferentes graus e da reflexão e produção sobre elas, podemos chegar a novos e mais elevados graus de participação da universidade com a escola e com as possíveis contribuições oriundas desta relação. As ações desenvolvidas estão contribuindo, significativamente, para reforçar o compromisso da universidade, instaurando-se um processo sistemático de interação com diferentes segmentos da sociedade, em especial no campo da educação. O esforço de institucionalizar a

marca de nossa universidade, comprometida com o desenvolvimento de sua comunidade regional, evidencia-se na concretização de projetos de extensão em muitos municípios, centrados na atualização e qualificação de professores da educação básica.

Creio que este estudo, realizado de forma organizada e sistemática, sobre uma determinada realidade, a partir do envolvimento teórico e do levantamento de dados, acrescentou de forma significativa conhecimentos e experiências aos já existentes, transformando qualitativamente a mim e ao meu trabalho como docente e como coordenadora de extensão dessa universidade. O que está aqui registrado é parte do processo de produção instaurado ao longo desta investigação.

Muitas dúvidas emergiram no decorrer deste trabalho e a intenção é de continuar a pesquisa. Muitas questões ainda ficaram sem respostas e esta pesquisa foi um começo de conversa com a teoria da subjetividade social, uma discussão não concluída, pois a história de cada um e de nossas instituições continuam. Essa questão passa pelo que GUATTARI refere numa conversa com ROLNIK (1996):

“É algo como da natureza dos processos, nos quais o que se produz não é uma repetição de idéias e sim uma vontade de criar, de mudar a ordem do pensamento, mudar os afetos - e por que não, mudar a realidade social que nos cerca”. (p.299)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAIBICH, Tânia Maria. **Perfil da extensão universitária**. Universidade Federal do Paraná. Pró-Reitoria de Extensão e Cultura. Cadernos de Extensão. Ano I, nº 1, Curitiba, 1995.

BAIBICH, Tânia Maria. e ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza (org.). **UFPR: avaliação da extensão**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1996.

BARBOSA, Maria Carmen. E no Trabalho Educativo, Onde Fica a Subjetividade? IN: **Educação Subjetividade e Poder**. Programa de Pós Graduação em Educação. UFRGS; Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1994. p. 15 - 17.

CAMARGO, Ieda de. **O discurso democrático e o fazer pedagógico na UNISC**. Porto Alegre, 1992. 148p. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação, UFRGS, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

FARIA, José Henrique de. Extensão universitária e produção acadêmica IN: **Cadernos de extensão universitária**. Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ano 2, nº 5, 1996. p. 31- 40.

FILIPOUSKI, Ana Mariza. Impacto da atividade de extensão na universidade. IN:

Caleidoscópio. Caderno de Extensão Universitária. Fórum das Universidades Públicas Brasileiras. Universidade Federal de São Carlos, ano 2, nº 7, s/d. p.13-19.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

____ **A Educação na Cidade.** São Paulo: Cortez, 1991.

____ **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire.** São Paulo: Scipione, 1991.

____ **Pedagogia:** diálogo e conflito. Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1989.

GUATTARI, Félix. **CAOSMOSE:** um novo paradigma estético. Rio de Janeiro Editora 34, 1992.

____ **As Três Ecologias.** Campinas, SP: Papirus, 1990.

____ **Revolução Molecular:** Pulsações Políticas do Desejo. São Paulo: Brasiliense, 1985.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica:** cartografias do desejo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

GUATTARI, Felix e NEGRI, Toni. **Os novos espaços de liberdade seguido de das liberdade na Europa por Félix Guattari e da carta arqueológica por Toni Negri.** Coimbra, Portugal: Centelha, 1987.

GRILLO, Marlene. **Perspectiva reflexiva para pensar a prática pedagógica.** Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1996

LAJOLO, Marisa. **Parceria Universidade-Ensino Básico.** São Paulo: Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior do Estado de São Paulo/SEMESP, 1995. (mimeo)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MEDEIROS, Marilu Fontoura de. **Como uma nebulosa: a análise de discurso à luz de Habermas**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, s/d.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE ENSINO FUNDAMENTAL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. **Programa de Fomento à Extensão Universitária - 1996: Integração da Universidade com o Ensino Fundamental**. Brasília, 1996. (mimeo)

MORAIS, João Luiz de (org.). **Perfil das universidades comunitárias**. São Paulo: Ed. Loyola, 1989.

NÓVOA, A. Formação de professores e Profissão Docente IN: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os Professores e a sua Formação**. Portugal, Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

PELBART, Peter Pál. **A nau do tempo rei: sete ensaios sobre a loucura**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1993.

PEERENOUD, Philippe. **Prática pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa, Portugal: Nova Enciclopédia, 1993.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Trajetória da Extensão Universitária no Brasil. IN: **Perfil da Extensão Universitária no Brasil**. SESU/MEC: 1995. p.3-7.

ROLNIK, Suely. **Memorial e Curriculum Vitae: Concurso para Ascensão na Carreira para Professor Titular**. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUCSP, 1993.

_____. **Oficina sobre Cidadania e Alteridade**. Porto Alegre: Espaços de Vida, SMEC, 1992.

_____. **Subjetividade e história**. Mesa Redonda no Curso de psicanálise. Instituto Sapientiae, 1992.

____ **Cartografia sentimental:** transformações contemporâneas do desejo. São Paulo: Estação Liberdade, 1989.

TRAMONTIN, Raulino e BRAGA, Ronald. **As universidades comunitárias:** um modelo alternativo. São Paulo: Ed. Loyola, Co-edição, Leopoldinum Editora, 1989.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. **Plano Geral de Ação.** Santa Cruz do Sul, UNISC: 1994 - 1997.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. **Relatório Final da Comissão de Acompanhamento para Transformação das Faculdades Integradas de Santa Cruz do Sul via Reconhecimento na Universidade de Santa Cruz do Sul.** Santa Cruz do Sul: UNISC, 1993.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. **Assessoria técnico-pedagógica:** conhecimento compartilhado. Santa Cruz do Sul: UNISC, 1996.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. **Estatuto e Regimento Geral.** Santa Cruz do Sul: UNISC, s/d.

UNIVERSIDADE DE SANTA CRUZ DO SUL. **Regulamento das Atividades de Pesquisa e Extensão.** Santa Cruz do Sul: UNISC, s/d.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

BECKER, Fernando; FARINA, Sérgio; SCHEID, Urbano. **Apresentação de trabalhos escolares**. 13. ed. Porto Alegre: Multilivro, 1993.

BORGES, Regina M. Rabello. Mudança de Paradigma em Pesquisas sobre Educação de Professores. IN: ENGERS, Maria Emília Amaral (org.). **Paradigmas e Metodologias em Educação**. Notas para Reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

ENGERS, Maria Emília Amaral (org.). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**: notas para reflexão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GARCIA, Carlos Marcelo. A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. in NÓVOA, António (coord.). **Os Professores e sua Formação**. Lisboa, Portugal: Publicações D. Quixote, 1992. p. 51-76.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor - A formação do Professor como profissional reflexivo. IN: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

GUATTARI, Félix. **O inconsciente maquínico**: ensaios de esquizo-análise. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

HELFER, Inácio; SILVEIRA, Ronie Teles (org.). **Normas para apresentação de trabalhos de pós-graduação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1997.

MARQUES, Mário Osório. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1992.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1993.

RAMOS, Maurivan Güntzel. **A análise de discurso: o vôo da águia ou procurando com uma lanterna**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1995.

SCHÖN, Donald. Formar professores como Profissionais Reflexivos. IN: NÓVOA, Antônio (coord.). **Os Professores e sua Formação**. Portugal, Lisboa: Publicações D. Quixote, 1992.

VIEIRA, Sonia. **Como escrever uma tese**. São Paulo . Pioneira: 1995.

ANEXO

INSTRUMENTO DE PESQUISA – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS

Dados do entrevistado:

- Nome
- Departamento
- Regime de Trabalho
- Formação
- Tempo na Instituição
- Disciplina(s) que leciona

1 – Qual a natureza da formação de professores desenvolvida na Extensão Universitária?

* O que a UNISC faz de extensão?

2 – Como funciona o processo de formação de professores neste contexto?

* Como são organizadas as atividades de extensão na área da educação?

* Que ações são desenvolvidas? Quem organiza e quem participa da organização das ações? Como ocorre a participação?

3 – Qual a orientação teórico-prática da produção da formação de professores?

* Como você descreve a metodologia utilizada no ensino realizado na extensão?

* Como você caracteriza o professor-aluno das ações na extensão? Quem é ele?

4 – O que produz a formação de professores, através da extensão, para a transformação de uma prática?

* O que vem sendo produzido nas ações de formação em serviço?

5 – Quais os avanços e os recuos da participação da Universidade na educação de professores da escola básica através da prática de extensão?

* Quais os ganhos e as perdas neste relacionamento “universidade/escola básica”?