

Extensão Universitária e Ensino de Ciências: gênese e problemática em tempos de curricularização

University Extension and Teaching of Sciences: genesis and problematic in times of curricularisation

José Bento Suart Júnior

Universidade Tecnológica Federal do Paraná – Campus Apucarana
suart@utfpr.edu.br

Sílvia Regina Quijadas Aro Zuliani

Universidade Estadual Paulista – Campus Bauru
silviazuliani@fc.unesp.br

Resumo

O presente trabalho traz dados históricos e epistemológicos acerca da extensão universitária como contribuição para os debates referentes à sua curricularização. O problema da extensão se revela como um produto da crise identitária da própria universidade, cujas origens estão na gênese do tripé-universitário brasileiro. Uma vez que o ensino e a pesquisa persistem sob a égide do mercantilismo da informação e do esvaziamento da criticidade, não seria possível a uma terceira função, muitas vezes caracterizada como assistencialismo público, promover a transformação social a ela creditada somente através de uma política pública acrítica.

Palavras chave: Extensão Universitária, Curricularização

Abstract

The present work of historical and epistemological nature brings a reference framework as contribution to the debates about the curricularisation of university extension. Such articulation reveals an extension as a product of the university identity crisis with origins in the genesis of the Brazilian university tripod. Since teaching and research persist under the mercantilism of information and the emptying of criticism, it is questioned if it would be possible for a third function, often characterized as public assistance, to promote the social transformation credited to it. On the other hand, it is questioned if the epistemological and axiological dichotomies between teaching and research would allow the extension to promote a scientific education for citizenship

Key words: University Extension; Curricularisation

Introdução

A extensão universitária (EU) constitui um processo metodológico que pergunta pela relevância social do ensino e que procura, por meio da pesquisa, referências aos problemas

que envolvem a sociedade. Assim, há uma troca de conhecimentos, em que a universidade também aprende com a comunidade sobre os seus valores e cultura (SANTOS, 2010). Entretanto, não há clareza sobre o significado da EU e seu papel em âmbito institucional e social, assumindo esta as características de uma “prática cega de atendimento à comunidade”, muitas vezes centrada em uma mão única em que a universidade determina o que será desenvolvido para a comunidade externa (RODRIGUES, 2005).

O presente trabalho apresenta uma análise teórica visando construir elementos que guiem as discussões referentes à Meta 12, estratégia 12.7 do Plano Nacional de Educação, Lei 13.005 (BRASIL, 2014), que preconiza a integração curricular da EU através do cômputo de 10% de carga horária.

Tal análise caracteriza a construção do tripé universitário brasileiro, discute os principais entraves para a execução das ações de EU na atualidade, e discorre sobre dicotomias epistemológicas e axiológicas entre ensino e pesquisa que recaem sobre a EU e que podem impactar drasticamente a efetividade das ações de EU em suas contribuições para uma educação científica cidadã nas licenciaturas em ciências naturais.

Um Breve Histórico da EU na Universidade Brasileira

Os problemas envolvendo a EU encontram-se nas origens do tripé universitário. O Brasil construiu seu sistema universitário via reunião formal das tradicionais escolas de Medicina, Engenharia e Direito. Tal processo fundamentou-se nas reformas propostas por Francisco Campos. Se o ensino e a pesquisa se integraram em função de uma concepção idealista alemã, a Carta de Córdoba clamou a integração da EU.

A “universidade moderna” tem sua origem na organização da Universidade de Berlim, em 1808 (PEREIRA, 2009). A vitória de Napoleão levou a iniciativas de transferência da Universidade Real de Halle para um local não submetido à dominação externa. Encarada como vital na manutenção da identidade alemã cria-se uma nova universidade, com base em uma discussão de concepções filosóficas trazidas pelo próprio Estado (CUNHA, 2007a). O resultado foi o projeto inovador de Humboldt implicando a tarefa de promover desenvolvimento da ciência e de conteúdo para a formação intelectual e moral da nação. Isso fundamentava a produção de conhecimento na universidade pela combinação entre o conhecimento objetivo e conhecimento subjetivo. A universidade se configuraria em torno da Ciência destinada à formação intelectual e moral, um projeto de enriquecimento cultural. Os princípios essenciais deste encontram-se na formação atrelada à pesquisa, na unidade entre ensino e pesquisa, na interdisciplinaridade, na autonomia e liberdade de administração, e em uma complementaridade entre ensino fundamental e ensino universitário (PEREIRA, 2009). Estava assim fundamentado o binômio ensino-pesquisa.

Já a EU tem sua primeira efetiva manifestação na Inglaterra do século XIX, que em virtude da Revolução Industrial viu a necessidade de formação de profissionais qualificados, a partir da criação de atividades de qualificação para os egressos da universidade (MACIEL, 2010). Duas vertentes distintas influenciaram a concepção brasileira de EU: a europeia surgida como esforço dos próprios intelectuais e a americana gerada pela iniciativa das instituições oficiais e orientada pela ideia de prestação de serviços. Substituindo esforços para aprimorar as atividades de ensino e pesquisa, a universidade criou duas tendências, a prestação de serviços e a oferta de conhecimento, fixadas como práticas pela repetição e pelo costume. A história da EU no Brasil denuncia a dificuldade da Universidade em efetivar seu compromisso social.

No final do século XIX, inicia-se a movimentação pela reforma universitária dos países hispano-americanos. Na Argentina, em 1918, as reivindicações estudantis tomam corpo por meio da Carta Magna da Reforma Universitária, consagrada pela expressão Carta de Córdoba. A reforma de Córdoba na Argentina, em 1918, foi resultado de um grande movimento que questionava o papel da universidade, reclamando um grau modernizador que tornasse esta mais democrática e atuante socialmente.

No Brasil, é o movimento estudantil da década de 1960 que irá reivindicar a associação entre Ensino, Pesquisa e Extensão sob as influências do modelo alemão humboldtiano e da carta de Córdoba. A EU seria entendida como problematização de uma prática social com a função de intervenção social (MACIEL, 2010).

Foi somente então que uma doutrina sistemática sobre a reforma universitária tomou forma no Brasil. No entanto, toda a movimentação política para uma reformulação da universidade e da sociedade brasileira se concretizaram com vistas aos interesses políticos dos militares, com o golpe militar de 1964.

O regime ditatorial procurou evitar que a universidade elevasse sua criticidade, promovendo a expulsão de professores e triando ideologicamente os novos docentes, reprimindo também o movimento estudantil (CUNHA, 2007b). A universidade proposta contemplava o binômio ensino-pesquisa alemão, a EU, por reivindicação social, mas projetou sua perspectiva educacional no modelo americano de ensino em massa, o que acabou por esvaziar as três atividades fins.

Décadas depois, com o Brasil enfrentando mudanças políticas e econômicas globais, um período de intensas manifestações e organizações advindas de várias esferas sociais culminaria com a aprovação da Constituição Brasileira, em 1988, que instituiu o princípio de indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

Se a constituição era um avanço, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) se mostrará um retrocesso. Sancionada no governo Fernando Henrique Cardoso, que estreitava laços com o neoliberalismo, a LDB, se mostra, conforme Maciel (2010), um direcionamento para a mercantilização, a privatização, o sucateamento, a precarização, o empresariamento, o produtivismo acadêmico, entre outras mazelas.

Em vistas a um rápido processo de expansão do ensino superior por meio de instituições privadas, a LDB reforça a presença do ensino, da pesquisa e da EU, omitindo a indissociabilidade. Desta forma, permitia-se a organização do ensino em faculdades isoladas.

Se a LDB traduziu interesses mercadológicos, o que viria a se instituir posteriormente seria a continuação da mercantilização da educação. A omissão da obrigatoriedade do princípio de indissociabilidade como um dos parâmetros definidores da universidade encontra em outro decreto em 2001, a sua definitiva supressão.

A Curricularização da Extensão Universitária e o Cenário Atual

Nas duas últimas décadas as discussões sobre EU se tornaram mais intensas e positivas, culminando na atual política nacional de extensão cuja maior manifestação se dá através da curricularização da extensão nos cursos de graduação. Coelho (2014) relata impactos positivos da EU na formação universitária destacando ganhos em saberes profissionais, habilidades afetivo-comportamentais, posturas cívicas e políticas, assim como habilidades cognitivas em alunos participantes de tais ações, o que leva a autora a defesa da curricularização da EU. Mas para Maciel (2012) um real avanço só pode se dar a partir da

ampliação exponencial dos recursos investidos e de uma maior articulação de órgãos governamentais com a extensão. A interface entre estes dois aspectos não é suficiente, pois para o autor é necessário aprimorar a concepção de gestão acadêmica no âmbito da universidade e estabelecer estratégias de financiamento para o setor.

Para Costa (2018) a EU ainda esbarra em problemas tanto no nível estrutural como no nível das micro relações cotidianas. Para o autor a extensão ainda se encontra obliterada pelas exigências de produtividade e hiperespecialização presentes no cotidiano universitário. Em geral, a universidade ainda se encontra encerrada em si mesma, ou seja, aberta a população quando esta a visita e não o oposto. Neste contexto ainda é latente a ênfase na avaliação imediatista em relação à pesquisa, calcada na produtividade (inovação e patentes) o que deixa pouco espaço para a avaliação em termos de transformação social. Em resumo:

As tentativas param em diversos obstáculos, tais como a prioridade da pesquisa e do ensino, em detrimento da extensão universitária; as diferentes temporalidades presentes no cotidiano universitário e comunitário; as capacidades organizativas (autônoma, no caso da comunidade e burocrática, no caso da Universidade); além da insuficiência no investimento para fomentar ações continuadas e integradas entre pesquisa e ensino, tendo como foco a prestação de serviços à comunidade (COSTA, 2018, p.18)

Tais aspectos não impedem um avanço nas pesquisas em relação à extensão universitária, que cresceram em número de revistas e artigos. Mas Coelho (2014) admite que tais trabalhos se restringem ao impacto da participação em ações extensionistas sem a preocupação com a comparação em relação a não participantes, o que inviabiliza o uso de tais dados de um ponto de vista epistemológico.

Assim nos perguntamos se estaria “nesta EU” o reencontro entre a produção científica e sua função social? Tal questão recai sobre a análise epistemológica do conceito de EU e conseqüentemente uma análise do papel da pesquisa e do ensino, para a qual buscamos apoio em uma análise nada recente, mas ainda bastante pertinente a partir de BOTOMÉ (1996), para o qual, apresentar a Universidade como agência de atividades, serviços e benefícios coloca em risco os esforços para a verdadeira construção de conhecimento e educação para a população. O autor ressalta que a concepção de EU deriva da concepção da própria Universidade. E eis aqui um problema. Organizada sob a égide do mercantilismo, Chauí (2001) destaca que a universidade passa de instituição para uma organização em moldes produtivistas. Nesta há tecnocracia, calcada na inscrição e construção de entidades através da fenomenotécnica, em que a natureza é tida como pano de fundo para a existência das mesmas e não mais como objeto de estudo da própria ciência. A atividade científica se articula sociologicamente no dogmatismo de seus integrantes, nas técnicas e teorias às quais estão atreladas suas pesquisas, o que impele à falta de criticidade. A inscrição e construção de entidades mascaram a participação de instâncias externas apresentando afirmativas inquestionáveis ou ainda “caixas pretas” que ocultam as trajetórias históricas e as relações ciência tecnologia e sociedade, ao mesmo tempo em que se apresentam como essenciais ao público leigo (LATOUR, 2011). Estando a Universidade calcada na primazia da pesquisa, esta posição passa a ser predominante e parte integrante de uma epistemologia que justifica a educação tradicional, acrítica e transmissiva.

Botomé (1996) admite que a Ciência está além disso, é um processo, a articulação de diferentes áreas por meio de um sistema de informações. O destino do conhecimento científico tem estreita ligação com seu acesso, e é por meio do ensino se aprende a utilizá-lo.

E eis aqui um problema que concerne à área de Ensino de Ciências. As pesquisas desta área buscam a desmistificação da ciência como parte de uma educação cidadã, metodologias que possam construir uma imagem mais coerente e crítica da ciência. Esta educação não estaria restrita somente à educação básica, mas almeja também a formação crítica de cientistas para um melhor engajamento entre produção científica e transformação social. Mas considerando-se o contexto universitário e de produção científica descritos acima, o resultado é completamente o oposto ao almejado. Estaria na extensão o reencontro entre as duas atividades fins? Para Botomé (1996), promissor é o desenvolvimento de ensino e pesquisa que cumpram de forma satisfatória seus reais objetivos.

Para a pesquisa, o autor enfatiza que a localização e inserção em contextos de pesquisa científica são atividades indispensáveis, o que relativiza a EU. Toda pesquisa deve produzir um avanço, exigindo que um mapeamento prévio do conhecimento existente seja realizado. Isto já constitui um início de preocupação com a relevância social do pesquisador. Como a sociedade é a financiadora, é necessário que a pesquisa projete retribuições valiosas. Esta deveria então atacar problemas sociais a serem superados. A relevância da produção científica se intensifica à medida que se intensifica o acesso ao conhecimento. Se a universidade deve produzir conhecimento acessível, o ensino é uma forma de se efetivar tal processo, pois o conhecimento deve ser transformado em comportamentos sociais. Ou seja, a curricularização da EU no contexto de afastamento entre pesquisa e ensino, especialmente no campo das ciências naturais, institucionalizaria práticas fracamente embasadas, uma vez que ambos se encontram deteriorados em relação a suas funções sociais pela sua história no interior do tripé e à organização atual da universidade da prática científica.

Uma das possibilidades de contorno das dicotomias encontra-se nos processos de avaliação das atividades de EU, uma vez que pode direcionar as atividades para uma real compreensão dos propósitos hoje defendidos. Mas ainda assim a avaliação mediada por indicadores quantitativos, ou de “engenharia institucional” mesmo que necessários, em virtude do quadro mercantilista, não são suficientes, uma vez que o que se busca é a efetividade da EU, o que requer tomada de posição sobre o resultado visado (GATTI, 2004).

Desta forma se as licenciaturas em ciências naturais já enfrentam problemas epistemológicos e axiológicos em relação aos objetivos de uma educação científica, dado o embate entre formação cidadã e tecnocientificismo, parece-nos problemático crer que uma terceira função historicamente, institucionalmente, legalmente e epistemologicamente esvaziada, impregnada de viés mercantilista e com sérios problemas para execução do ponto de vista administrativo, possa cooperar com os processos de ensino e pesquisa para aquilo que ambos se tornaram incapazes de efetuar. De fato, parece-nos que a curricularização da EU trará consigo toda a crise institucional vivenciada atualmente pela Universidade.

Conclusões

O percurso histórico denota que a EU teve sua inserção no tripé como uma demanda popular uma vez que pesquisa e ensino encerrados em seu elitismo, não provocaram na América Latina, as mudanças celebradas no modelo alemão. A EU nasce assim como uma terceira função responsável pela execução da missão de outras duas atividades fins já existentes.

Se a EU hoje é vista como um projeto de transformação social, é preciso relembrar que durante todo o processo de constituição do tripé universitário o ideal alemão foi desfigurado ao longo do tempo a partir das políticas e documentos institucionais nacionais. Neste momento, a legislação do Ensino Superior a insere como parte integrante dos currículos.

Corre-se grande risco de insucesso em creditar a uma política de curricularização com cooptação de créditos em atividades de EU, a transformação social que deveriam de fato promover a pesquisa e o ensino. Uma vez que as duas funções persistem sob a égide do mercantilismo da informação e do esvaziamento da criticidade, não seria possível a uma terceira função, muitas vezes caracterizada como assistencialismo público, promover tal guinada na história social da universidade. Em outras palavras, caberia aqui à EU a socialização de uma pesquisa alienada através de um ensino alienante, ou como coloca Botomé, um conjunto de práticas cegas com vistas exclusivamente ao atendimento a uma demanda política.

Por fim, reafirma-se aqui, a necessidade de que as ações de EU, a serem implantadas no interior da curricularização, sejam pensadas em concomitância com as transformações dos valores e finalidades do ensino e da pesquisa.

Referências

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis: Vozes, 1996. 248 p.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de junho de 2014, Seção 1 - Edição Extra, p 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em 11 de outubro de 2018.

CHAUÍ, M S. Ventos do progresso: a universidade administrada. In: _____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 2001b. 205 p.

COELHO G, C. O papel pedagógico da extensão universitária. **Em Extensão**, v. 13, n. 2, p. 11-24, 2014.

COSTA, J. F. A. Articulação entre pesquisa, ensino e extensão: Um desafio que permanece.

CUNHA, L. A. **A universidade crítica: o ensino superior na república populista**. 3ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007b. 216 p.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007a. 300 p.

GATTI, B, A. A avaliação da extensão universitária: da institucionalização às suas práticas. **Revista Brasileira de Extensão Universitária**, Chapecó, v. 2, n. 2, p. 13-30, 2004.

LATOUR, B. **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011. 408 p.

MACIEL, A. S. **O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão: um balanço do período 1988-2008**. Piracicaba, 2010. 195 p. Tese (Doutorado em Educação) – UNIMEP, Piracicaba, 2010

MACIEL, L. R. Política Nacional de Extensão: Perspectivas para a Universidade Brasileira. **Revista Participação**, v. 1, p. 17-27, 2012.

PEREIRA, E. M, A. A universidade da modernidade nos tempos atuais. **Avaliação**, v. 14, n. 1, p. 29-52, 2009.

Rev. Ciênc.Ext. v.14, n.2, p.9-19, 2018.

RODRIGUES, R.A extensão universitária como uma práxis. **Em Extensão**, Uberlândia, v.5, n.1, p. 84- 88, 2005 - 2006.

SANTOS, M. P. Contributos da extensão universitária brasileira à formação acadêmica docente e discente no século XXI: um debate necessário. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 10 – 15, 2010.