

Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação

Filomena Maria Gonçalves da Silva Cordeiro Moita

Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Letras e Educação

Fernando César Bezerra de Andrade

Universidade Federal da Paraíba, Departamento de Fundamentação da Educação

Introdução

De acordo com a legislação, o tripé formado pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão constitui o eixo fundamental da Universidade brasileira e não pode ser compartimentado. O artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 dispõe que “as universidades [...] obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Equiparadas, essas funções básicas merecem igualdade em tratamento por parte das instituições de ensino superior, que, do contrário, violarão o preceito legal.

Este texto dedica-se a discutir a indissociabilidade em que se assenta a universidade, o que exige, no nível mais abrangente de análise, sempre uma perspectiva ternária que inclua as atividades de ensino, pesquisa e extensão, entre as quais, como numa “santíssima trindade”, há igual importância e íntima unidade. A indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético.

Ora, a universidade tem sido palco de análises e debates que têm dado destaque seja ao ensino, seja

à pesquisa, seja ainda à extensão. Assim, se considerados apenas em relações duais, a articulação entre o ensino e a extensão aponta para uma formação que se preocupa com os problemas da sociedade contemporânea, mas carece da pesquisa, responsável pela produção do conhecimento científico. Por sua vez, se associados o ensino e a pesquisa, ganha-se terreno em frentes como a tecnologia, por exemplo, mas se incorre no risco de perder a compreensão ético-político-social conferida quando se pensa no destinatário final desse saber científico (a sociedade). Enfim, quando a (com frequência esquecida) articulação entre extensão e pesquisa exclui o ensino, perde-se a dimensão formativa que dá sentido à universidade.

Embora se reconheça a importância dessas articulações duais, o que aqui se defende é um princípio que, se posto em ação, impede os reducionismos que se verificam na prática universitária: ou se enfatiza a produção do novo saber, ou a intervenção nos processos sociais, ou ainda a transmissão de conhecimentos na formação profissional.

Foi com essa compreensão que, como doutorandos em educação da Universidade Federal da Paraíba

(UFPB),¹ matriculados nas disciplinas de estágio de docência I e estágio de docência II, realizamos um exercício da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Ele é apresentado neste texto como a experiência de um diálogo interdisciplinar que buscou relacionar saberes, o científico e o de educadores e educandos de uma escola pública, com vistas à produção de conhecimento acerca da articulação entre relações de gênero, violência e jogos eletrônicos.

Envolvidos nessa experiência, pudemos refletir um pouco acerca das práticas universitárias, muitas delas isoladas ou, no máximo, duais. Defendemos assim, duas ideias centrais: a primeira delas é de que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda não é levada em conta na prática de muitos docentes, seja porque na graduação a ênfase recai sobre o ensino, ou porque na pós-graduação acentua-se a pesquisa. A segunda ideia, decorrente de nossa experiência, é de que o estágio de docência na pós-graduação é uma excelente oportunidade de praticar a indissociabilidade defendida. A apresentação de nossa experiência pretende demonstrar esse argumento.

O conhecimento científico e a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como eixo da ação e da reflexão universitária

Tratar de indissociabilidade na universidade é considerar necessariamente dois vetores de um debate: de um lado, as relações entre universidade, ensino, pesquisa e extensão; e, de outro, confluindo para a formulação de uma tridimensionalidade ideal da educação superior, as relações entre o conhecimento científico e aquele produzido culturalmente pelos diferentes grupos que compõem a sociedade em

¹ Na grade curricular dos cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, incluem-se, como disciplinas obrigatórias, os estágios de docência I e II, que consistem no exercício da docência pelo pós-graduando, supervisionado por seu orientador de pesquisa, durante dois semestres letivos. No caso dos autores, a docência foi exercida de modo articulado às atividades de extensão e pesquisa descritas neste artigo.

geral. Cumpre, portanto, considerar brevemente esse debate para melhor entender por quê, apesar de ideal, a pretendida indissociabilidade muitas vezes não se verifica na prática.

Como ressalta Silva (2000), as relações entre ensino, pesquisa e extensão decorrem dos conflitos em torno da definição da identidade e do papel da universidade ao longo da história. Por sua vez, Magnani (2002) indica que, nesses quase duzentos anos de ensino superior no Brasil, pouco a pouco a legislação educacional registrou o esforço por transformar o modelo de transmissão de conhecimento em um modelo de produção e transmissão do saber científico, aliando pesquisa e ensino, como decorrência das pressões por democratização do acesso às universidades. Mais recentemente ainda, a extensão surge como terceiro elemento do fazer acadêmico, resposta às críticas e pressões sofridas pela universidade, oriundas de setores e demandas sociais (Silva, 2000). Ensino, pesquisa e extensão aparecem, então, ao final do século XX, unidos pelo princípio constitucional da indissociabilidade antes citado.

Mal esse princípio foi postulado, porém, já se viu alvo de flexibilizações que denunciam, também no entender de Magnani (2002), tanto a fragilidade da associação entre essas funções, quanto, por trás dessa debilidade, o processo de elitização que atravessa a história da universidade brasileira. Como afirma a própria autora acerca da divisão social reforçada pela seleção escolar – mantida historicamente pela universidade brasileira ao destinar apenas aos filhos da elite os cursos de maior *status* e mais alto custo (Medicina, Engenharia e Direito, por exemplo) –, “constata-se a prevalência do caráter elitista presente desde os primórdios da criação do ensino superior brasileiro no século XIX” (Magnani, 2002, p. 13). Mais até que legalmente flexibilizado, contudo, o princípio termina por ser pouco considerado na prática.

Ora, Castro (2004) mostra que a história da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão tem como pano de fundo a história mesma das relações entre conhecimento científico e demandas sociais. Historicamente, o conhecimento científico tornou-se

uma forma de conhecimento privilegiada, pela grande importância que adquiriu para a vida das sociedades contemporâneas. Segundo Santos (2004, p. 17), é possível dizer que,

[...] desde sempre, as formas privilegiadas de conhecimento, quaisquer que elas tenham sido, num dado momento histórico e numa dada sociedade, foram objeto de debate sobre a sua natureza, as suas potencialidades, os seus limites e o seu contributo para o bem-estar da sociedade.

Tanto é que o próprio Santos (2004), além de Escobar (2004), Mignolo (2004), Mora-Osejo e Borda (2004), Meneses (2004) e Visvanathan (2004) consideram essa prevalência do conhecimento científico ocidental uma espécie de “injustiça cognitiva” em caráter global. Nesse sentido, a crítica desses autores à pretensa superioridade do modelo tradicional de ciência sublinha “o carácter simultaneamente local e total do conhecimento” (Escobar, 2004, p. 640), advogando uma valorização do conhecimento prático, situado na (e produzido pela) experiência comunitária, de modo a opor-se a uma espécie de “colonialidade” que, no plano cultural e epistemológico, deu continuidade à colonização nos países periféricos (Mignolo, 2004). Um exemplo dessa colonização cultural dá-se na Índia, onde “a ciência se apropria e reserva para si a patente dos saberes camponeses”, sem que “haja um reconhecimento espitêmico do estatuto desses saberes” (Visvanathan, 2004, p. 768), de modo a favorecer uma visão capaz de acolher “tanto a sabedoria da ciência normal como as perspectivas das mundivisões excêntricas, dissidentes, marginais, vulneráveis e alternativas” (*idem, ibidem*, p. 771).

Diante dessa tensão entre o modelo tradicional de ciência e a valorização crescente dos saberes práticos produzidos pelas diferentes populações, intensifica-se a preocupação com o papel social das universidades. Nas palavras de Mora-Osejo e Borda (2004, p. 720), “precisa-se de universidades participativas, comprometidas com o bem comum, em especial com as urgências das comunidades de base [...]”, de modo a favorecer a substituição de “definições discriminatórias entre o acadêmico e o popular”.

Nessa direção, são necessárias transformações acadêmicas. Se consideradas as mudanças apontadas por Pereira Júnior (2005) para o caso brasileiro, inicialmente a pesquisa científica promoveu o florescimento de uma comunidade que – com a implantação tardia das universidades e demais instituições de pesquisa – vem crescendo em três etapas: procurou-se, inicialmente, aprender a fazer ciência, não se hesitando em eventualmente “reinventar a roda” como forma de desenvolver uma competência local. Depois, em outra etapa que se estende até os dias atuais, os cientistas, geralmente já agrupados nas universidades, promovem a criação e a consolidação do sistema de pós-graduação, formando uma nova geração de mestres e doutores para alcançar, em vários grupos de pesquisa, o nível de excelência científica: revela-se, assim, a busca de padrões de qualidade e excelência nos trabalhos de pesquisa com publicações direcionadas para periódicos de primeira linha.

Embora tudo pareça estar correto, tais padrões foram definidos de modo descontextualizado. Como consequência, em sua grande maioria esses trabalhos não estão concatenados com esforços no sentido da promoção do desenvolvimento social, como é o caso brasileiro. Ou seja, em grande parte ainda se produz um conhecimento desligado das necessidades populares cotidianas. Segundo Santos (2004, p. 40), tal tendência não seria exclusiva da universidade brasileira: “o conhecimento universitário [...] foi, ao longo do século XX, um conhecimento predominantemente disciplinar, cuja autonomia impôs um processo de produção relativamente descontextualizado em relação às premências do cotidiano das sociedades”. Valendo-se de uma expressão usada pelo mesmo autor, gerou-se um conhecimento “para inglês ver”.

A terceira etapa, que seria a ideal e que se busca atingir, alia à competência científica e tecnológica um vetor pragmático, ao direcionar as investigações para projetos e parcerias que viabilizem o desenvolvimento. Esse é um aspecto que já vem sendo considerado na aprovação de projetos por algumas agências financiadoras, como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – o que aponta para a

emergência do novo modelo. Segundo Santos (2004, p. 29), aconteceu “uma passagem do conhecimento universitário para o conhecimento *pluriversitário*”.

O conhecimento “*pluriversitário*”, nas palavras do autor, distingue-se do conhecimento produzido anteriormente por ser “contextual na medida em que o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (Santos, 2004, p. 30). Como essa aplicação acontece além dos muros universitários, a formulação dos problemas, a determinação para resolvê-los e os critérios adotados para o trabalho resultam de “uma partilha entre pesquisadores e utilizadores” (*idem, ibidem*, p. 30). Ainda na opinião de Santos, o conhecimento característico do século XXI, “é um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização, obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento” (*idem, ibidem*, p. 41).

Ora, a relação com alguns desses outros conhecimentos pode ser engendrada na atividade de extensão, que se achega ao conhecimento prático, assimilado culturalmente e desenvolvido para responder a demandas da vida cotidiana. Não à toa, segundo autores como Gurgel (1986), Fagundes (1986) e Botomé (1996), a preocupação com a extensão universitária nasceu com as universidades populares na Europa, que tinham como objetivo disseminar os conhecimentos técnicos, eminentemente associados a práticas socialmente relevantes. Esse movimento pelas universidades populares, no entanto, foi criticado por Gramsci, que apontou a falta de organicidade, seja de pensamento filosófico, seja de solidez organizativa e de centralização cultural (Melo Neto, 2002).

Paulo Freire (1980) trouxe uma reflexão conceitual importante para a extensão, quando publicou o ensaio *Extensão ou Comunicação?*. Ele defendeu a extensão como uma situação educativa, em que educadores e educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto que desejam (ambos) conhecer. Para Freire, ou se dá um processo de extensão dialógico, ou então se corre o risco de trabalhar com uma interpretação ingênua da realidade, quando não fosse explicitamente um instrumento de

dominação, de invasão cultural. O diálogo é igualmente enfatizado por Santos como princípio básico para que a universidade passe a cumprir o seu papel de agência formadora: é, portanto, uma inspiração fundamental da indissociabilidade.

A perspectiva de um conhecimento “*pluriversitário*” não beneficia apenas as comunidades que têm seus saberes levados em conta. Como bem mostram os autores citados, particularmente Santos (2004), a própria universidade se renova nesse processo. O ensino é, provavelmente, o melhor exemplo dessa renovação, à medida que, integrado ao conhecimento produzido através da pesquisa e aos anseios da sociedade considerados nas atividades de extensão, ganha em relevância e significado para a comunidade universitária. Desse modo, ensinar termina por ser uma atividade que, ao mediar a pesquisa e a extensão, enriquece-se e amadurece nesse processo: o professor universitário, ao integrar seu ensino à pesquisa e à extensão, mantém-se atualizado e conectado com as transformações mais recentes que o conhecimento científico provoca ou mesmo sofre na sua relação com a sociedade, além de formar novos pesquisadores, críticos e comprometidos com a intervenção social. Logo, não há pesquisa nem extensão universitária que não desemboquem no ensino.

Conscientes das particularidades que caracterizam cada uma das três funções universitárias, entendemos a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão como um catalisador do conhecimento “*pluriversitário*”, que permite, conforme Santos (2004, p. 31), “a inserção da universidade na sociedade e a inserção desta na universidade”. Logo, a indissociabilidade pode ser entendida como um princípio orientador da universidade nascido sob o influxo dos debates que estabelecem o lugar da universidade no seio da sociedade em geral, recebendo, daí, uma nítida influência daquela terceira tendência sugerida por Pereira Júnior (2005) – a de um conhecimento científico em diálogo permanente com as demandas sociais. Por isso, também se apresenta como princípio básico em que o diálogo defendido por Freire é potencializado pela revolução das tecnologias, informação e comunicação,

permitindo um diálogo que, nas palavras de Santos (2004), substitui a unilateralidade pela interatividade.

Com isso, naturalmente, insistimos que a extensão não seja tratada como uma tarefa compulsória, mas antes, à semelhança do que ocorre com a pesquisa, uma atividade que decorre naturalmente desse compromisso social de uma instituição orientada pela superação das distâncias entre os saberes científico e popular. Assim, enquadradas pelo princípio da indissociabilidade, a extensão e a pesquisa tornam-se consequências naturais da docência, referências para que o ensino não se torne abstrato nem desligado das realidades locais, como pretendem os autores já citados.

Outra vantagem decorrente da articulação entre ensino, pesquisa e extensão é o reconhecimento dos limites e peculiaridades de cada uma dessas três atividades. Nem toda pesquisa consiste em extensão, pois o conhecimento produzido pode ser encarcerado no debate teórico ou ser desenvolvido com objetivos que não sejam aqueles das populações que participaram na investigação. Já a extensão, caso seja orientada pela concepção da superioridade do saber científico em relação aos saberes produzidos pelos grupos atendidos, também pode incorrer no erro de fechar os olhos para esses últimos saberes e manter a separação entre o que Visvanathan (2004) chamou, por um lado, de ciência; e, por outro, de mundivisões alternativas.

É então precisamente o princípio de indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão que garante a pretendida integração desses saberes com a ciência, as características particulares de cada uma das três atividades acadêmicas e a permanente articulação entre elas.

A partir desse breve percurso em torno do debate sobre indissociabilidade, por um lado, e as relações entre ciência e realidade social, por outro, entende-se melhor por que a indissociabilidade ainda não é uma orientação reconhecida sistematicamente por todos na educação superior, permanecendo como um ideal a ser perseguido: o modelo universitário muitas vezes praticado na educação superior ainda é aquele próprio do momento de afirmação e consolidação do saber científico, típico de uma estrutura ainda não eminentemente dialogal (Pereira Júnior, 2005).

No caso da pós-graduação, em particular, graças à prerrogativa com que se trata a pesquisa, pode-se também dizer que muitos ainda se encontram na mesma etapa de produção universitária, de sorte que a indissociabilidade ainda é uma meta a ser perseguida. A ênfase, em muitos casos compreensível, atribuída naturalmente à pesquisa, deveria realçar ainda mais as possibilidades de articulação com o ensino e a extensão – e não contribuir para a dissociação entre os fazeres que constitucionalmente fixam a identidade da universidade no Brasil.

Em decorrência disso, a extensão termina por ser relegada a um lugar secundário na pós-graduação, contribuindo para práticas de pesquisa e ensino dissociadas da realidade. Ora, na verdade a extensão apresenta-se como uma estrada de mão dupla (Melo Neto, 2003), pela qual há uma troca entre os conhecimentos universitários e os comunitários, diante das reais necessidades, anseios e aspirações sociais, intercâmbio esse em que a universidade é positivamente provocada, influenciada e fortalecida.

Como afirma Castro (2004, p. 14), a extensão

[...] se coloca como um espaço estratégico para promover práticas integradas entre as várias áreas do conhecimento. Para isso é necessário criar mecanismos que favoreçam a aproximação de diferentes sujeitos, favorecendo a multidisciplinaridade; potencializa, através do contato de vários indivíduos, o desenvolvimento de uma consciência cidadã e humana, e assim a formação de sujeitos de mudança, capazes de se colocar no mundo com uma postura mais ativa e crítica. A extensão trabalha no sentido de transformação social.

Desconsiderar a extensão – excluindo-a das atividades de ensino e pesquisa na pós-graduação – é não só promover a dissociação que fere a indissociabilidade e reproduz um velho modelo acadêmico como perder um vasto e indispensável terreno de descobertas e aprendizagens que, acima de tudo, situa as ciências no seu justo lugar de saberes a serviço do ser humano, histórica e socialmente compreendido. Menosprezar a extensão ou reduzi-la ao ensino e à pesquisa (Silva, 2000) é também negar as várias contradições que atra-

vessam o interior da universidade, desde suas origens até as transformações recentes.

Mesmo num contexto universitário ainda não totalmente “pluriversitário”, o melhor está em ser possível exercitar a indissociabilidade, inclusive na pós-graduação. O estágio de docência é propício para isso, pois conduz o aluno para atividades em que o ensino abre-se ao conhecimento dos educandos, numa situação que pode perfeitamente ocorrer além dos muros acadêmicos, sem que se perca a dimensão investigativa que norteia a pesquisa. É o que pretendemos demonstrar, com o caso de nossa experiência no estágio de docência apresentada a seguir.

Um exercício em direção à indissociabilidade: o estágio docente de pós-graduação numa escola pública em João Pessoa

É Castro (2004, p. 14) quem afirma: “no caso da extensão, o que percebemos é que ela produz conhecimento a partir da experiência e, assim, tem capacidade de narrar sobre o seu fazer”. Narrar uma experiência implica pensá-la. Considerando que nossa reflexão fundamenta-se sobre essa experiência, cumpre relatá-la sumariamente, a fim de que seja possível compreender o cenário e o processo sobre os quais se situa nossa discussão.

Por dois semestres, na condição de alunos do doutorado em educação da UFPB, procuramos aplicar o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão nas atividades que realizamos no estágio de docência em uma escola pública municipal, a serviço de uma comunidade de baixa renda da periferia da cidade de João Pessoa. Em 2004, o estabelecimento de ensino contava com uma equipa composta por diretora, vice-diretora, trinta e dois professores e 1.070 alunos, distribuídos desde a alfabetização à oitava série, além de uma turma de aceleração e de Educação de Jovens e Adultos (ciclos 1 e 2), à noite. A unidade de ensino, enquanto lá estivemos, não tinha supervisores, orientadores, psicólogos ou assistentes sociais. O professorado participava de encontros de formação continuada, promovidos pela Secretaria Municipal de Educação até o ano de 2004.

O alunado provinha, na sua maioria, do próprio bairro e dos bairros circunvizinhos: por conta desse grupo, segundo a avaliação da direção, a escola tinha como maiores problemas a violência vivida pelo alunado e por ele reproduzida no interior da unidade de ensino, as questões relativas à educação moral, à conduta sexual e à falta de requisitos cognitivos para a aprendizagem.

Nosso trabalho teve a duração de dez meses, no período compreendido entre maio de 2004 e março de 2005. Por considerarmos as possibilidades de articulação entre os conhecimentos sobre relações de gênero, jogos eletrônicos e violência na escola, objetivamos gerar com os participantes, teórica e praticamente, conhecimentos sobre aquelas articulações possíveis que pudessem ser incorporados ao desenvolvimento curricular e às aprendizagens individuais, tanto do professorado quanto do alunado, com a realização de três oficinas pedagógicas – duas com o professorado e uma com o alunado – que versassem sobre as articulações temáticas pretendidas.

Assim, em maio de 2004, ao sabermos de uma demanda de assessoria que a escola havia feito à universidade, preparamos um projeto de extensão que, propondo uma articulação entre nossas investigações doutorais e aquela de nossa orientadora, constituía-se de três dimensões: a pesquisa, com que começaríamos nossa intervenção, a fim de sabermos o que pensavam professorado e alunado acerca da temática que propúnhamos; o ensino, em torno do qual se organizariam as oficinas pedagógicas (como uma das atividades concernentes à primeira parte de nosso estágio de docência doutoral); e a extensão, caracterizada não só pela natureza extramuros universitários da atividade como pela proposta de prestação de um serviço demandado pelo professorado daquela escola – e, a partir dele, útil ao alunado e à comunidade escolar.

Buscávamos, acima de tudo, o diálogo com aqueles alunos e professores, de modo a fazê-los mais participantes de seu cotidiano. Mais que levar ideias prontas, queríamos saber o que eles e elas, como atores de seu cotidiano, tinham a nos falar e o que poderíamos juntos construir, pelo momento de oficinas pedagógicas.

A pesquisa foi, então, o ponto de partida da extensão. Com a construção e aplicação de dois questionários (um para o professorado e outro para o alunado), coletamos dados que nos subsidiaram no planejamento das oficinas. Tais questionários tiveram como objetivo identificar o nível de conhecimento sobre (e contato com) as temáticas lançadas na atividade de extensão, a saber: os jogos eletrônicos como recurso pedagógico e a formação de competência para a gestão e prevenção da violência na escola (objetos de pesquisa, respectivamente, da autora e do autor deste artigo).

Os questionários aplicados a vinte e três professores continham vinte e oito questões (abertas e fechadas), distribuídas em três partes; as perguntas foram formuladas para definir o perfil do respondente, sua experiência com jogos eletrônicos e com a violência na escola, bem como suas dificuldades e demandas relativas ao planejamento escolar e à educação acerca das relações de gênero na escola (demanda inicial dos professores). Os questionários aplicados a quarenta e dois alunos continham quatorze questões (abertas e fechadas) que visavam definir o perfil do respondente, sua experiência com jogos eletrônicos e com a violência na escola, bem como sua percepção sobre as relações de gênero na escola.

Os dados obtidos mostraram-nos que, no tocante às temáticas de nossos interesses, apenas a da violência era percebida pelo professorado como um problema presente na escola, demandando soluções para o que seria uma banalização das situações de violência interpessoal consideradas menos graves.² As causas apresentadas para a violência na escola revelaram hipóteses socioambientais implícitas, particularmente de caráter psicológico.³ A referência à televisão

² Particularmente as agressões morais, verbais, sobre as quais escreveram os próprios professores: “é normal”, “tem em qualquer escola”, “sem consequência grave”.

³ A família e a exposição a mídias violentas são consideradas responsáveis pela conduta violenta do alunado. Este último aspecto explicativo permitiu pensar na relação entre escola e comunidade. O bairro em que se situa a escola era visto como perigoso, graças à ação de gangues organizadas em torno do tráfico de entorpecentes.

complementa o cenário em que, em grau crescente de abrangência, os âmbitos familiar, comunitário e midiático aparecem como articulados numa teoria sobre a cultura de violência.

Nessa articulação, não se percebia o lugar da escola, por não ser reconhecida como produtora de violência ou por seus valores ideais serem avessos a ela. A escola era vista apenas como palco de reprodução de violência, não de sua produção – esquecendo-se os docentes de que, com suas especificidades, a escola também participa ativamente dos processos de violência, seja para fomentá-los, seja para preveni-los (Ortega & Del Rey, 2002).

A temática dos jogos eletrônicos, por sua vez, não era percebida pelo professorado como relevante para a escola. Entretanto, as respostas do alunado ao questionário a ele destinado não só afirmaram a importância dessa temática – atravessada que está pela discussão em torno da sexualidade e das relações de gênero – como apontaram para o fato de que, através do jogo, são reproduzidas relações de poder entre homens e mulheres, por meio de um padrão social de inclusão/exclusão apontado por Elias e Scotson (2000). Ao analisar as respostas dos alunos da escola para a pergunta “Quem joga mais: meninos ou meninas?”⁴

Desse modo, o ambiente é hostil, e nele as famílias eram representadas também como violentas.

⁴ Algumas das respostas do alunado são bem ilustrativas: “Eu acho quem joga mais são os meninos”, “tem menina que joga no *shopping center*, mas elas são sapato [gíria de caráter pejorativo para denominar uma lésbica]”; “Eles sabem mais que as meninas”, “Só vejo meninos jogando no Playstation”. Os meninos, como grupo estabelecido, intitulavam-se os melhores jogadores, como os que sabem, defendem aquele espaço como só deles. As meninas constituíam o grupo novo que estava entrando naquele espaço, tornando-se assim ameaça ao poder dos já estabelecidos. Considerados “melhores”, se sentem dotados de uma espécie de virtude que é compartilhada pelos membros de seu grupo e que falta aos outros (no caso, às meninas). Por outro lado, as meninas afirmam que “a mãe não deixa”, ali é um espaço “só para homem, porque menina não é para jogar”. As meninas menosprezavam-se, considerando-se com menos habilidade para jogar.

constatamos que, no que tange aos jogos eletrônicos, eles são uma prática que, tal qual a violência, reafirma dentro e fora da escola relações desiguais, cabendo à escola a tarefa de questionar os valores e as práticas que circulam com os jogos e a violência.

Ora, foi exatamente para pôr em questão essas relações, reconhecidas ou não pela escola, que promovemos as oficinas pedagógicas em 2004. Planejadas a partir dos resultados obtidos com a pesquisa durante os meses de maio a julho e executadas entre 12 e 14 de julho, as oficinas inspiraram-se no tema das Olimpíadas (que estavam para ocorrer, à época) e desenvolveram o lema “Eles, Elas: Elos na Escola”, a fim de articular (“elos”) a temática das relações de gênero (“eles, elas”) detectada na pesquisa com o universo escolar (“na escola”).

Tais oficinas tiveram caráter nitidamente associado às atividades de ensino, momento em que pretendemos, na condição de estagiários em docência, apresentar, sob nova roupagem, facetas não exploradas (como era o caso dos jogos) ou banalizadas (como era o caso da violência) no cotidiano do alunado, demonstrando, sobretudo para o professorado, ser possível incorporá-las às atividades de ensino promovidas na escola, através de temas transversais ao currículo (como ética e orientação sexual). Pretendemos, assim, contribuir com a formação continuada dos educadores da escola.

O planejamento, a execução e o material produzido pelo professorado e pelo alunado durante as oficinas, assim como dois jogos eletrônicos idealizados especialmente para uso na escola foram compilados entre agosto e novembro de 2004, em um CD-ROM produzido por nós como resultado desse trabalho, oferecido à escola e a algumas outras unidades da rede municipal de ensino em novembro de 2004 como forma de multiplicação das aprendizagens lá realizadas; ele visou também intervir no cotidiano da escola atendida, assumindo assim o caráter de recurso didático (Moita e Andrade, 2004). Completou-se, desse modo, o caráter dialogal próprio à extensão, entendida como “um trabalho social, ou seja, ação deliberada que se constitui a partir da realidade e sobre essa realidade objetiva, produzindo conhecimentos que visam à

transformação social” (Melo Neto, 2003, p. 15).

Após uma visita de avaliação dos trabalhos, em dezembro de 2004, percebemos em janeiro de 2005 a possibilidade de continuarmos nosso estágio de docência na escola, graças ao convite da direção para participarmos do momento de planejamento escolar, no início de fevereiro. O pedido inicial (“ajuda no planejamento”) convidou-nos a nova pesquisa, a fim de sabermos, desta feita, quais as demandas próprias àquele momento do ano letivo e em que medida poderíamos ajudar o professorado a lidar com elas.

Elaboramos novo questionário, a fim de compor o perfil e a experiência profissional do professorado e conhecer detalhadamente suas demandas de assessoria para o planejamento, aprofundando então nossos conhecimentos sobre aquele grupo.

Destacamos aqui apenas os dados mais relevantes dessa segunda pesquisa: considerando que o quadro docente participante das pesquisas foi majoritariamente mantido, houve possibilidade de articulação entre a pesquisa de 2004 e a de 2005. Uma quase total ausência de contato com computadores, internet ou jogos eletrônicos ajudou a entender por que o professorado não tinha estabelecido qualquer relação entre os jogos e a vida na escola. Além disso, as reações que o professorado afirmou experimentar diante da violência na escola (tristeza, sobretudo, e calma como condição para a intervenção com vistas à solução do conflito pelo diálogo, a conversa entre agressor/a e agredido/a) foram mais bem compreendidas quando se reconheceu que elas indicaram ser a agressão moral o tipo de violência mais significativamente provocador de reação do professorado, não só por ser percebido como o mais frequente, mas por não implicar necessariamente riscos à vida nem recurso à força física.

As dificuldades apontadas quando da realização do planejamento indicaram, em particular, problemas em executar os planos de curso (46,7%), por razões que as outras variáveis apontadas pelo professorado – carência de material e de livros, dificuldades em gerenciar a relação entre plano e tempo de sua execução, distância entre os planos escolares e a vida do alunado (o qual se tornaria desmotivado) – ajudam a esclarecer.

As demandas do professorado revelaram, por fim, a necessidade de um aprofundamento docente no que se refere ao uso de jogos, de dinâmicas e de atividades lúdicas para a apresentação de conteúdos formais e de temáticas transversais na escola, associada à demanda por material didático.

Como tínhamos sido chamados para ajudar no planejamento, foram as demandas mais especificamente relativas a esse momento que determinaram os rumos da etapa dedicada ao ensino nas atividades de extensão em 2005: a partir delas, foi planejada e organizada uma oficina pedagógica intitulada “Vivendo e aprendendo”, enfocando a temática da formação ética na escola, por meio de três dinâmicas de grupo, escolhidas por serem também utilizáveis em sala de aula pelo professorado participante. Realizada em 22 de fevereiro de 2005, a oficina proporcionou às participantes (apenas mulheres, desta feita) descobertas em relação à semelhança entre suas condutas nas dinâmicas e as condutas do alunado sob seus cuidados, bem como a discussão acerca da possibilidade de aplicar as temáticas transversais aos conteúdos curriculares – incluindo aí as experiências e as práticas do alunado.⁵

Entendemos que a oficina realizada em 2005 também pode ser caracterizada como um projeto realizado no interior dessa atividade de assessoria que, articulando ensino, pesquisa e extensão, atendeu, no que tange ao ensino, à necessidade de treinamento das professoras e ao cumprimento das atividades concernentes a nosso estágio de docência. É essa articulação entre ensino, pesquisa e extensão que entendemos ser possível e necessária, pois, mais uma vez buscando pôr em prática o princípio da imbricação entre ensino, pesquisa e extensão universitários, aproxima-se um pouco mais da realidade local vivida pelos educadores

⁵ O *feedback* apresentado por algumas delas dá conta desse efeito: “Adorei as dinâmicas trabalhadas neste encontro, pois beneficiam todos os conteúdos de sala de aula”; “Foi muito importante para nossos conteúdos serem aplicados”; “Gostei, foi de acordo com nossa necessidade!”; “Eu adorei essa oficina e realmente aproveitarei tudo o que eu aprendi hoje. Obrigada!”.

e educadoras da rede pública de ensino fundamental – caracterizada por lacunas e por problemas, mas também por sucessos e realizações em meio a condições materiais e pedagógicas adversas.

A indissociabilidade na pós-graduação não é só possível: é necessária

Como se discutiu, a indissociabilidade pesquisa-extensão-ensino convoca os professores universitários à articulação de saberes. Ora, isso é particularmente importante para os que atuam na pós-graduação, pois devem ensinar a pesquisar. O reconhecimento da indissociabilidade deveria promover uma nítida articulação entre aquelas três atividades acadêmicas, em que o professor da pós-graduação, como orientador, tem papel de motivador, supervisor e avaliador de todo o processo de pesquisa em que se encontram seus alunos, ajudando-os a enxergar nessa atividade uma ética balizada pelo bem-estar das comunidades envolvidas nas pesquisas.

Não obstante, não é isso que se dá. Um dos efeitos da inobservância do princípio de indissociabilidade pelos professores da pós-graduação é o esquecimento dessa ética científica, que se torna evidente na desconfiança entre as comunidades que participam da investigação e o pesquisador em formação, a provocar um distanciamento entre os resultados da pesquisa e sua aplicação na vida da população: parece-nos que os professores orientadores têm responsabilidade decisiva nessa falha.

Assim, por mais proclamado que seja, o princípio da indissociabilidade entre pesquisa, extensão e ensino termina por ser esquecido na prática universitária, tal como ocorre na pós-graduação. É frequente que os pós-graduandos sejam encontrados apenas nas salas de aula da graduação (no caso dos mestrandos) e da pós-graduação (no caso dos doutorandos), esquecendo-se de que, além das salas de aula universitárias, é possível – e necessário – também encontrar campo de estágio docente fora dos muros acadêmicos.

Essa prática, que continua a reproduzir-se, está estruturada sobre uma clara hierarquia: se a graduação

tornou-se o lugar do ensino, a pós-graduação tornou-se o da pesquisa, sendo que tanto a extensão quanto o ensino são considerados tarefas inferiores à pesquisa. Na pós-graduação, a extensão é relegada, como se não pertencesse àquela indissociável articulação sobre a qual se fundamenta a universidade brasileira. Corrobora essa análise a posição de Valêncio, que afirma: “Os ‘competentes’ em pesquisa e pós-graduação proclamam-se superiores aos que se dedicam ao ensino de graduação e abandonam essa atividade para dispor de mais tempo para a produção científica”, de modo que se criam “desprezos de mão dupla” (Valêncio, 2000, p. 75), a distanciar ensino de pesquisa, pesquisa de extensão, extensão de ensino, numa prática que contraria o princípio da indissociabilidade.

Ora, a mesma autora indica que as tensões internas à universidade remetem à questão da legitimação da educação superior no diálogo com a sociedade em que (e para que) surge a academia. No que tange à extensão, em particular, a indissociabilidade oferece à formação discente um espaço capaz de “permitir a atualização dos conteúdos programáticos e simultaneamente embasar os novos profissionais numa ética de cidadania” (*idem, ibidem*, p. 79). Pesquisa, ensino e extensão articulam-se, destarte, na formação acadêmica, de modo a promover uma consciência profissional eticamente fundamentada e empiricamente atualizada.

Esse ideal apontado pela autora é capaz de reverter o quadro real de apartação entre ensino, pesquisa e extensão? Acreditamos que sim, se for tomado conscientemente como eixo orientador dos trabalhos universitários. Em nosso caso, enquanto pós-graduandos, acreditamos que o estágio de docência consiste numa oportunidade particularmente fecunda para o exercício da indissociabilidade.

Esse estágio por nós descrito pode servir como bom exemplo para tanto: realizado fora dos muros universitários, buscando “uma reelaboração compartilhada do mundo aspirado, refletivo e vivido” (*idem, ibidem*, p. 79) na relação entre universidade e sociedade, ele nos conduziu à articulação entre pesquisa, ensino e extensão numa partilha de saberes entre pesquisadores e utilizadores (Santos, 2004).

Como pretendemos mostrar, a assessoria desenvolvida junto à escola referida demandou de nós a pesquisa, para que conhecêssemos a realidade com que trabalharíamos: a pesquisa pode ser considerada, assim, usando ainda a imagem de Valêncio (2000), a voz desse outro constituído pela realidade social. Se não levássemos em conta essa voz, nada teríamos a dizer que pudesse ser efetivamente assimilável pelo professorado e pelo alunado da escola. E mais: a pesquisa gerou publicações que socializaram alguns dos conhecimentos produzidos na experiência.

Demandou, também, o ensino – posto que tínhamos algo a falar para esse outro. Nossa intervenção docente, nesse sentido, buscou ressaltar certos valores tacitamente presentes nas práticas docentes e discentes: por que os jogos não fariam parte da vida da escola, se alunos e alunas (aqueles bem mais que estas) jogam? Como o professorado poderia tratar da violência na escola sem incluir-se como possível agente legitimador de violência, reproduzindo inconscientemente estereótipos opressivos, como os de gênero?

Buscou, igualmente, fornecer material e experiência para os/as docentes aprenderem meios de incluir a ludicidade no seu ensino, a fim de trabalhar melhor. Como manter motivado o alunado para a aprendizagem dos conteúdos quando falta a formação docente acerca de métodos para diversificar o ensino?

Assim, o ensino consistiu de ocasiões para a reflexão e a (re)construção de conceitos e valores em que estavam mergulhados o alunado e o professorado, mas também para a aprendizagem de técnicas pedagógicas capazes de tornar a aprendizagem dos conteúdos mais prazerosa, numa perspectiva mais dialogal, reflexiva e criativa, a fim de ressignificar suas práticas. Ao evitar métodos tradicionais de transmissão de conteúdo, procuramos discutir, com didáticas mais dinâmicas, as temáticas selecionadas: elas evocaram diferentes fatores relacionados à prática daqueles professores e professoras – fatores esses que, por vezes contraditórios, emergiram de sorte a enriquecer o processo de ensino e aprendizagem naquela escola, já que se passou a considerar toda a complexidade das relações implicadas nas práticas docentes. Vemos nisso o que

Woods (1995) afirma acerca da necessidade de alargar as opções metodológicas e epistemológicas para que o ensino, cada vez menos conformista, seja mais criativo e dinâmico.

Tal pensamento foi inspirador para a assessoria, que exigiu de nós, ainda mais, sermos capazes de conceber, organizar e executar projetos de extensão que atendessem, pontual e localmente, certas demandas de formação do professorado e de reflexão do alunado. Diferentemente dos “ressentimentos de mão dupla”, a extensão apareceu, nesse contexto, tanto como decorrência natural do ensino e da pesquisa quanto como fonte para ambos (já que, sem as demandas da escola, não haveria pesquisa nem ensino, em nosso caso).

Daí afirmarmos a necessidade da indissociabilidade na pós-graduação. A extensão e o ensino não são acessórios à pesquisa, mas continuações naturais dela, se a produção científica do conhecimento quiser ser efetiva e intervir para modificar a realidade estudada – voltando a enriquecer-se, nesse processo, por dela alimentar-se continuamente. Donde não haver relevância social da pesquisa sem a indissociabilidade.

O ensino na pós-graduação também se alimenta da extensão e a ela serve. Cremos ser nossa experiência também uma prova disso, pois, como pós-graduandos extensionistas, tínhamos certo conhecimento a oferecer – particularmente aquele produzido em torno das relações de gênero, da competência para prevenir ou gerir a violência na escola, dos jogos eletrônicos e do recurso a dinâmicas de grupo para o ensino de temáticas transversais. Mas tal conhecimento só se efetivou quando foi posto à prova da avaliação de quem iria utilizá-lo – o professorado da escola, em nossa experiência.

O estágio de docência parece-nos, por conseguinte, uma rica (e ainda não suficientemente explorada) oportunidade para o exercício da indissociabilidade das atividades acadêmicas na pós-graduação.

Referências bibliográficas

BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis: Vozes, 1996.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., Caxambu, 2004. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 10 dez. 2004.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

ESCOBAR, Arturo. Actores, redes e novos produtores de conhecimento: os movimentos sociais e a transição paradigmática nas ciências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 639-666.

FAGUNDES, José. *Universidade e compromisso social: extensão, limites e perspectivas*. Campinas: Editora UNICAMP, 1986.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GURGEL, Roberto Mauro. *Extensão universitária: comunicação ou domesticação?* São Paulo: Cortez/Autores Associados; Fortaleza: UFC, 1986.

MAGNANI, Ivetti. Ensino, pesquisa, extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., Caxambu, 2002. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2002. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/~anped11>>. Acesso em: 25 maio 2005.

MELO NETO, José Francisco. *Extensão Universitária: bases ontológicas*. João Pessoa: Editora Universitária, 2002.

_____. Extensão universitária e produção do conhecimento. *Revista da ADUF/PB*, n. 9, p. 13-17, jan./jun. 2003.

MENESES, Maria Paula Gutierrez. Agentes do conhecimento? A consultoria e a produção do conhecimento em Moçambique. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 721-756.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-710.

MOITA, Filomena M. Gonçalves da Silva Cordeiro; ANDRADE, Fernando César Bezerra. Eles, elas: elos na escola. João Pessoa: Moita/Andrade, 2004. 1 CD-ROM.

MORA-OSEJO, Luis Eduardo; BORDA, Orlando Fals. A superação do eurocentrismo. Enriquecimento do saber sistêmico e endógeno sobre nosso contexto tropical. In: SANTOS, Boaventura

de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 711-720.

ORTEGA, Rosário; DEL REY, Rosário. *Estratégias educativas para a prevenção da violência*. Brasília: UNESCO/UCB, 2002.

PEREIRA JÚNIOR, Alfredo. A universidade pública e os desafios do desenvolvimento. *La Insígnia*: Brasil, 13 jan. 2005. Disponível em: <http://www.lainsignia.org/2005/enero/cul_040.htm>. Acesso em: 18 maio 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Maria das Graças. *Universidade e sociedade: cenário da extensão universitária?* In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23., Caxambu, 2000. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2000. Disponível em: <<http://www2.uerj.br/~anped11>>. Acesso em: 20 abr. 2005.

VALÊNCIO, Norma Felicidade Lopes da Silva. A indissociabilidade entre ensino/pesquisa/extensão: verdades e mentiras sobre o pensar e o fazer da Universidade Pública no Brasil. *Proposta*, n. 83, p. 72-81, dez. 1999/fev. 2000. Disponível em: <www.fase.org.br/proposta/83/72-82.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2005.

VISVANATHAN, Shiv. Convite para uma guerra da ciência. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 757-776.

WOODS, Peter. Aspectos sociais da criatividade do professor. In: NÓVOA, António (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

FILOMENA MARIA GONÇALVES DA SILVA CORDEIRO MOITA, doutora em educação pela Universidade Federal da

Paraíba (UFPB), é professora no Departamento de Letras e Educação da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Publicações recentes: *Game on: os jogos eletrônicos na escola e na vida da geração arroba* (São Paulo: Alínea, 2007) e organizadora de *Jogos eletrônicos: construindo novas trilhas* (Campina Grande: EDUEP, 2007). Pesquisa em andamento, com financiamento Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): “*Second life: estudo correlacional de interface virtual e estratégias de estudo*”. E-mail: filomena_moita@hotmail.com

FERNANDO CÉZAR BEZERRA DE ANDRADE, doutor em educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), é professor da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), no Departamento de Fundamentação da Educação. Publicações recentes: *Competência para fazer face à violência: definindo a competência inter-relacional do(a) educador(a) no manejo da violência na escola* (*Olhar de Professor*, v. 10, p. 209-230, 2007); *Violência na escola: o educador como mediador* (In: SILVA, Pierre Normando G. da; CAMINHA, Iraquitan de O. (Org.). *Aprender a conviver: um enigma para a educação*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2007. p. 141-164). Pesquisa em andamento, com financiamento Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC)/Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq): “*Competência inter-relacional e percepção de violência na escola*”. E-mail: frazec@uol.com.br

Recebido em abril de 2008

Aprovado em abril de 2009

of children's social networks in a community on the outskirts of the city of Recife

In the diagnoses and guiding documents on public policies in education, children coming from low-income communities are commonly associated with the idea of school failure. Believing that the discussion on literacy only makes sense if it is approached taking as its starting point conditions that make possible their contextual understanding and not as yet another "educative vogue", this research investigated the practices and events of literacy in a community in the city of Recife based on moments of interaction of children with the written word, from the perspective of the social networks to which they belong. The methodological approach was characterised by the application of the map of networks with children, interviews and observations. The recognition of literacy practices constitute redefinitions in situations of interaction, because, as the children begin to trust in the "other", they build a valuation factor which leads them to consider that it is meaningful to take part in events in which reading and writing are crucial for making sense of their social relations.

Key words: social networks; literacy; popular environments.

Prácticas y eventos de letramento en medios populares; un análisis de las redes sociales de niños de una comunidad de la periferia de la ciudad de Recife

En los diagnósticos y documentos orientadores de las políticas públicas de educación, los niños provenientes de comunidades de bajo poder adquisitivo es común asociarlos a la idea de fracaso escolar. Creyendo que la discusión sobre el letramento sólo tiene sentido si fuera abordada a partir de condiciones que hagan posible su

comprensión contextual y no como más un "modismo educativo", esta pesquisa investigó las prácticas y eventos de letramento en una comunidad de la ciudad de Recife a partir de los momentos de interacción de los niños con la escrita, bajo la óptica de sus redes sociales de origen común. La perspectiva metodológica se caracterizó por la aplicación del mapa de redes con los niños, entrevistas y observaciones. El reconocimiento de las prácticas de letramento constituye redefiniciones en las situaciones de interacción, pues, a medida que los niños pasan a confiar en el "otro", construyen un factor de valorización que los lleva a considerar que es significativo participar de los eventos en que la lectura y la escrita son cruciales para hacer sentido en sus relaciones sociales.

Palabras claves: redes sociales; letramento; medios populares.

Filomena Maria Gonçalves da Silva
Cordeiro Moita e
Fernando César Bezerra de Andrade

Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação

Discute-se a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como princípio orientador da qualidade da produção universitária. Embora se reconheça a importância de articulações duais (entre ensino e pesquisa, pesquisa e extensão ou extensão e ensino), defende-se um princípio que impede reducionismos verificados nas atividades universitárias. Guiados por essa compreensão, durante o estágio de docência, os autores realizaram um exercício da indissociabilidade, que consistiu numa experiência visando a relacionar o conhecimento científico e o saber de educadores e educandos de uma escola pública em João Pessoa (PB), a fim de produzir conhecimento acerca da articulação entre relações de gênero,

violência e jogos eletrônicos. Defende-se que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão ainda não é levada em conta na prática de muitos docentes, seja porque na graduação dá-se ênfase ao ensino, seja porque na pós-graduação a ênfase incide na pesquisa. Argumenta-se, ainda, que o estágio de docência na pós-graduação é uma excelente oportunidade de praticar a indissociabilidade defendida.

Palavras-chave: indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; pós-graduação; estágio de docência.

Teaching, researching and extension: an experience of linking in the Brazilian post-graduation

It is argued that the connection between the activities of teaching, researching and extension as a guiding principle to the quality of the superior education. Although we consider the important links that can be established between only two of those activities, we argue that the articulation of those three activities prevents isolated practices verified in superior education. Guided by that principle, as post-graduation students, we accomplished an intervention in a public local school in João Pessoa (PB). That intervention is presented in this text as an experience that aimed to link scientific discoveries and the educators' and students' understanding about the articulation of gender relationships, violence and electronic games in school. Two central ideas are supported: first, the connection between teaching, research and extension is not still taken into account in practice of many professors in universities, either because in the graduation the emphasis is on teaching, or because in post graduation the emphasis is on research. Secondly, post graduation is an excellent occasion to practice the connection between the three academic activities.

Key words: connection between academic activities; teaching, research and extension; post graduation.

Enseñanza-investigación-extensión: práctica de la inseparabilidad en la pos-graduación

Se discute la inseparabilidad enseñanza-investigación-extensión como un principio orientador de la calidad de la producción universitaria. Aunque se reconozca la importancia de articulaciones duales (entre enseñanza e investigación, investigación y extensión o extensión y enseñanza), se defiende un principio que impide los reduccionismos verificados en las actividades universitarias. Guiados por esa comprensión, durante la práctica de docencia, los autores realizaron un ejercicio de inseparabilidad, que consistió en una experiencia enfocando relacionar el conocimiento científico y el saber de educadores y educandos de una escuela pública en João Pessoa (PB), a fin de obtener conocimiento acerca de la articulación entre relaciones de género, violencia y juegos electrónicos. Se defiende que la inseparabilidad entre enseñanza, investigación y extensión aún no se toma en cuenta en la práctica de muchos docentes, sea porque en la graduación se da énfasis a la enseñanza, sea porque en la pos-graduación el énfasis cae en la investigación. Se argumenta, además, que la práctica de docencia en la pos-graduación es una excelente oportunidad para practicar la inseparabilidad defendida.

Palabras-claves: inseparabilidad entre enseñanza; investigación y extensión; pos-graduación; práctica de docencia.

Márcia Ondina Vieira Ferreira

“Discutir educação é discutir trabalho docente”: o trabalho docente segundo dirigentes da Confederação de Trabalhadores

de la Educación de la República Argentina (CTERA)

Inserido nos debates a respeito da dicotomia entre “proletarização” e “profissionalidade” do trabalho docente, o texto destaca significados oferecidos por dirigentes da CTERA aos conceitos de “trabalhador em educação” e de “profissional docente”. Os dados foram obtidos por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com um homem e duas mulheres. O referencial sustenta-se em análises que interpretam a gênese da ocupação como forma de compreender sua atual configuração; o processo de trabalho docente; e a importância do gênero para tecer as representações existentes sobre a ocupação. Os resultados indicam que, na elaboração dos sindicalistas, não há contradição entre ser trabalhador e buscar a profissionalidade. A defesa da identidade de trabalhador em educação articula a luta contra a retirada de direitos trabalhistas e o papel protagonista do professorado no desenvolvimento de projetos educacionais.

Palavras-chave: trabalho docente; sindicalismo docente; profissionalidade docente; trabalhadores em educação; CTERA.

“Discussing education is discussing the teaching work”: the teaching work according to Confederação de Trabalhadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) coordinators

Inserted in the debates concerning the dichotomy between “proletarianization” and “professionalism” of the teaching work, the text highlights meaning offered by the CTERA coordinators to the concepts of “education workers” and of “teaching professional”. The data were obtained through semi-structured interviews, done with a man and two women. The referential is based on analysis which interpret the genesis of the occupation as a way to

understand its present configuration; the process of the teaching work; and the importance of the gender in order to compose the existing representations on the occupation. The results indicate that, in the elaboration of union members, there is no contradiction between being a worker and seeking the professionalism. The defense of the identity of the education worker articulates the fight against the removal of working rights and the protagonic role of the teachers in the development of educational projects.

Key words: teaching work; teacher unionism; teacher professionalism education; workers; CTERA.

“Discutir educación es discutir trabajo docente”: el trabajo docente según sindicalistas de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA)

Formando parte de los debates acerca de la dicotomía entre “proletarización” y “profesionalidad” del trabajo docente, este artículo destaca significados ofrecidos por sindicalistas pertenecientes a la CTERA a los conceptos de “trabajador de la educación” y “profesional docente”. Los datos fueron obtenidos por medio de entrevistas semiestruturadas, realizadas con un hombre y dos mujeres. El marco teórico está basado en análisis que interpretan la génesis del oficio como forma de comprender su actual configuración; el proceso de trabajo docente; y la importancia del género para construir las representaciones existentes sobre el oficio. Se constata que, para los sindicalistas, no hay contradicción entre ser trabajador y buscar la profesionalidad. La defensa de la identidad de trabajador de la educación articula la lucha en contra de la reducción de derechos laborales y el protagonismo del professorado en el desarrollo de proyectos educativos.