

O encontro da universidade com a escola: por outra racionalidade via extensão universitária

The meeting of university and school: for another rationality via university extension

Maria Celeste Souza de Castro^{1*} , Silvar Ferreira Ribeiro²

¹Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Senhor do Bonfim, BA, Brasil

²Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Camaçari, BA, Brasil

COMO CITAR: CASTRO, M. C. S.; RIBEIRO, S. F. O encontro da universidade com a escola: por outra racionalidade via extensão universitária. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 21, e19733, 2026. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v21i00.1973301>

Resumo

Neste artigo, apresentamos um ‘encontro-dialógico-colaborativo’ via extensão universitária para a formação-ação, em colaboração com a escola pública. O objetivo é evidenciar as implicações dessa proposta quanto às interações produzidas e ao impacto na formação dos estudantes, do ponto de vista teórico, prático e humanista. A abordagem metodológica seguiu a pesquisa-ação, na relação entre conhecimento do contexto, ação no contexto e reflexão (o conhecer/o agir/e refletir) sobre uma ação desenvolvida no encontro entre universidade e escola, via extensão. A abordagem metodológica da pesquisa-ação permitiu transpor o modelo de ‘racionalidade fechada’ e difusionista e evidenciar que, com a perspectiva da ‘racionalidade aberta’, é possível aproximar a extensão da pesquisa e dialogar com a comunidade escolar e, conseqüentemente, transpor a ideia de ‘extensionismo’. Assim, torna-se evidente que é viável a criação de ações de extensão onde a transversalidade, aplicada no ambiente escolar, não só supera resistências pedagógicas de professores e da gestão, mas também concretiza a curricularização da extensão numa abordagem que é, simultaneamente, interdisciplinar e transversal ao currículo. É fundamental ressaltar que, mesmo com os resultados positivos, a universidade precisa entender a curricularização da extensão não como uma simples adição ao currículo, mas sim como ações que se integram e atravessam o currículo de forma transversal.

Palavras-chave: extensão universitária; ensino; indissociabilidade; racionalidade aberta; curricularização da extensão.

Abstract

This article presents a *dialogical-collaborative encounter* developed through university outreach for training-action in collaboration with public schools. The aim is to examine the implications of this initiative in terms of the interactions it generates and its impact on students' education from theoretical, practical, and humanistic perspectives. The methodological approach adopted was action research, articulated through the relationship between knowledge of the context, action within the context, and reflection (knowing/acting/reflecting) on an initiative developed in the encounter between university and school through outreach. The action-research approach made it possible to move beyond a diffusionist model based on *closed rationality* and to demonstrate that, from the perspective of *open rationality*, outreach can be brought closer to research and placed in dialogue with the school community, thereby overcoming the idea of *outreachism*. In this sense, it becomes evident that the creation of outreach actions grounded in transversality and implemented in the school environment not only helps overcome pedagogical resistance on the part of teachers and school leadership, but also gives concrete form to the curricularization of outreach through an approach that is both interdisciplinary and transversal to the curriculum. It is essential to emphasize that, despite the positive results observed, universities must understand the curricularization of outreach not as a simple addition to the curriculum, but rather as actions that integrate with and cut across the curriculum in a transversal manner.

Keywords: university outreach; teaching; indissociability; open rationality; curricularization of outreach.

***Autor correspondente:**
souzacastrom@gmail.com

Submetido: Outubro 08, 2024

Revisado: Janeiro 05, 2026

Aprovado: Janeiro 06, 2026

Fonte de financiamento:
nada a declarar.

Conflitos de interesse:
Não há conflitos de interesse.

Aprovação do comitê de ética:
A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB) e aprovada sob o número de parecer: 5.672.182 em 29 de setembro de 2022.

Disponibilidade de dados:
Disponível no Repositório Institucional da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Link institucional para acesso: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/36608>
Trabalho realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, Brasil.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é evidenciar as implicações e o impacto na formação crítica dos estudantes utilizando um modelo de 'encontro-dialógico-colaborativo' entre universidade e escola pública, por meio da extensão universitária, conferindo centralidade a esta função em uma perspectiva teórico-prática e humanista.

Para tanto, apresentamos e detalhamos um modelo que, ao colocar a centralidade na extensão universitária no espaço formativo da escola pública, confere a essa função uma dimensão conceitual que ultrapassa a visão assistencialista ou difusionista, situando-a como uma práxis educativa e emancipatória, tendo uma perspectiva teórico-prática e humanista.

Assumimos o princípio constitucional da indissociabilidade, que tem a tríade ensino, pesquisa e extensão como o tripé sobre o qual a universidade confronta/conjuga o diverso. Este se estrutura com uma configuração em que o papel educativo, científico, ético, solidário e tecnológico transpassa todas as funções por ela desenvolvidas. A indissociabilidade também precisa orientar a abordagem metodológica que integra as ações na escola, sendo o ensino caracterizado pelas ações-conteúdos mediados, pela pesquisa com o despertar do olhar científico sobre a realidade e a extensão como o espaço de diálogo em que o processo educativo ocorre em suas dimensões educativas, éticas, estéticas, políticas e sociais.

Para evidenciar as implicações desse modelo, apresentamos as ações desenvolvidas no contexto de integração de uma comunidade de um colégio de tempo integral a uma comunidade epistêmica de duas universidades localizadas no interior da Bahia.

Dito isso, trazemos reflexões acerca do princípio de centralidade da extensão universitária, dialogando com Boaventura de Souza Santos (2011), e fazemos uma distinção entre a ideia de extensão como *extensionismo* e como *práxis* (Freire, 2021) que tem a reflexão crítica e problematizadora da realidade como caminho para a emancipação. Ainda, tendo como amparo epistemológico a teoria da complexidade, a centralidade da extensão será caracterizada por intermédio de categorias teóricas que apontam as convergências/divergências e as possibilidades da construção de uma racionalidade aberta, utilizando como quadro teórico conceitos do filósofo Edgar Morin.

Para essa construção, apresentamos as bases teóricas que sustentam o modelo formativo, seguindo para a construção metodológica que o ampara. Na sequência, analisamos a percepção que professores e alunos têm das ações de extensão desenvolvidas na escola antes e após a implementação do modelo. Finalizamos apresentando uma síntese do modelo, as considerações que apontam as convergências/divergências e as implicações formativas para o campo pedagógico-formativo e para o campo educativo da escola.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS: A CENTRALIDADE DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA - UMA OUTRA RACIONALIDADE

Numa abordagem teórica não verticalizada, a extensão é compreendida como comunicação dialógica de saberes e surge a partir da proposta de Paulo Freire (2020). Para esse epistemólogo, há um equívoco ao pensar a extensão apenas como uma comunicação de um sujeito a outro. Ele coloca a problematização como princípio fundante de um diálogo que se estabelece a partir da interação e do encontro "[...] com a realidade concreta para melhor compreendê-la, explicá-la e transformá-la" (Freire, 2020, p. 65).

Assumimos a extensão universitária como encontro- dialógico-comunicativo. É *encontro* porque é "[...] presença em sua interação com a realidade" (Freire, 2021, p. 100). É *Dialógico-comunicativo* porque assumimos o sentido atribuído por Paulo Freire (2021, p. 87) de que, no ato comunicativo, "[...] há um comunicar comunicando-se, uma reciprocidade... um acordo entre os envolvidos onde a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum a outro sujeito". Afirmamos que, se a comunidade cognitiva da universidade concebe a escola como espaço de *extensão de um saber e de fazeres*, esta mantém um *objetivismo mecanicista*¹ que nega aos sujeitos dessa comunidade específica a possibilidade de avançar em um fazer verdadeiramente educativo.

¹ Um objetivismo que tem por base um pensamento monológico que deixa escapar o real.

Em contraponto a esse modelo de pensamento, defendemos a 'centralidade da extensão'. Assume-se, assim, o princípio do *encontro como interação e transformação*, quando há uma mudança de paradigma sobre a ideia de atividades de extensão por campos disciplinarizados (aqui há um corte radical com o modelo que não considera a indissociabilidade e a interdisciplinaridade) e quanto ao distanciamento entre fundamentos teóricos, práticos e humanísticos (aqui o corte ocorre em relação à tradição pedagógica que reduz o ato educativo à teoria ou à prática, distanciando-se da concepção crítica e transformadora da educação (Freire, 2021, p. 30). Nesse sentido, a 'centralidade da extensão' ocorre a partir de um pensamento que não é simplificado porque não se utiliza de um recorte da realidade. Utiliza a compreensão de que, por esta ação, é possível operar outra racionalidade.

Apoiados em Edgar Morin, defendemos que o conhecimento do complexo é essencial para guiar uma política de civilização. Isso implica uma ruptura com o modelo da **"racionalidade fechada"**, que se limita a um recorte da realidade e ignora a multidimensionalidade das questões. Propomos, então, a teoria da complexidade como alicerce epistemológico para uma **"racionalidade aberta"**. Este modelo não é meramente difusionista ou conteudista; ele é formativo, pois recompõe o todo sem fragmentação, ampliando o universo de referência dos envolvidos.

Também tomamos como base a atitude epistemológica sugerida por Boaventura de Sousa Santos quanto à necessidade de estabelecer um confronto comunicativo entre a "[...] racionalidade cognitiva instrumental das ciências e a racionalidade moral prática, sendo que esta última tenha precedência na produção e distribuição dos saberes universitários" (Santos, 2011, p. 420).

Para dar concretude aos pensamentos dos autores, propomos os seguintes caminhos: i) assumir o compromisso com a escola pública como espaço formativo em que é possível promover um diálogo entre uma racionalidade moral-prática e a racionalidade lógica e organizacional dos saberes científicos e dos conteúdos pré-estabelecidos para a dinâmica escolar; ii) reconhecer a existência de uma comunidade cognitiva específica - alunos, professores e gestores - que vivenciam em sua cotidianidade um contexto de complexidades e contradições, mas que nem por isso precisam renunciar à interpretação dessa realidade em favor de um modelo verticalizado, de quem está de fora; iii) promover ações colaborativas para concretizar ações em que as especificidades organizacionais dessas instituições - universidade e escola pública - sejam diluídas ao ponto de que haja uma funcionalidade entre os programas da universidade com a escola e desta com a universidade.

MÉTODO

A proposição de um modelo de "encontro-dialógico-colaborativo" entre universidade e escola pública, ancorado no princípio da indissociabilidade, exigiu a adoção de uma perspectiva metodológica capaz de transcender a mera descrição e fomentar a transformação. Para tal, este estudo assumiu a Pesquisa-Ação como abordagem metodológica central, dada sua natureza intrinsecamente ligada à intervenção e à reflexão.

A Pesquisa-Ação, conforme a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2013), é uma área de legitimação que integra as dimensões de pesquisa, formação e extensão, sendo concebida como a definição e execução participativa de projetos. Nessa perspectiva, o método permitiu estabelecer um ciclo contínuo de conhecimento do contexto, ação no contexto e reflexão (o conhecer/o agir/e refletir) sobre a prática desenvolvida, em alinhamento com a ideia de práxis educativa e emancipatória defendida por Paulo Freire.

A opção pela Pesquisa-Ação foi também alicerçada na Teoria da Complexidade de Edgar Morin, buscando uma ruptura epistemológica com a "racionalidade fechada" e difusionista. A Complexidade serviu como quadro teórico para a construção de uma "racionalidade aberta", essencial para guiar as ações, promovendo a interação e a compreensão do cenário educativo em sua multidimensionalidade. Essa articulação permitiu que a metodologia fosse não apenas conteudista, mas primordialmente formativa, apta a recompor o todo sem fragmentação.

A essa base, somou-se a atitude epistemológica sugerida por Boaventura de Sousa Santos, que exige o confronto comunicativo entre a racionalidade cognitiva instrumental das ciências e a racionalidade moral prática, garantindo uma dimensão humanista à pesquisa.

A condução da pesquisa-ação seguiu um planejamento esboçado com base nas fases de organização propostas por Morin (2015a), que foram (re)significadas na ideia de construir um processo composto por análise (parte) para a síntese (todo):

1. Fase Exploratória (Diagnóstico da Realidade):

- Esta fase incluiu a aproximação dos campos de pesquisa para identificar convergências/divergências do “encontro” entre universidade e escola.
- O movimento de “aproximação” se deu pela apresentação dos problemas e demandas relatadas pelos professores em suas vivências.
- O Diagnóstico foi realizado utilizando os registros de reuniões preparatórias para o retorno às aulas, reuniões de Atividades Curriculares (ACs) e registros da equipe de Serviço de Orientação Educacional (SOE) da escola.

2. Construção do Plano de Ação e Ação no Contexto:

- O “plano de ação” foi construído de forma colaborativa, a partir da interação entre as vozes dos professores da escola e dos acadêmicos da universidade, focando na produção de conhecimento e na formação de cidadãos.
- A sistematização das informações do diagnóstico conduziu à formação da Rede de Colaboração (RC), estruturada nas dimensões de encontro, diálogo e colaboração.
- A ação foi desenvolvida a partir de duas vertentes: o trabalho interdisciplinar (integrando metodologicamente disciplinas pelos conceitos - e a ação indissociável (convergência entre ensino, pesquisa e extensão), visando o diálogo com a realidade.

3. Técnicas de Coleta e Análise de Dados:

- Para evidenciar as implicações das ações, foram utilizadas as seguintes técnicas:
 - Entrevista: Com questões sobre o ‘encontro’, dimensão teórico-prática e diretrizes (interdisciplinaridade, indissociabilidade, impacto na formação).
 - Grupo Focal (GF): Realizado com grupos distintos (discentes de licenciatura e estudantes do ensino médio; professor da universidade e professores da escola).
 - Análise Documental: Realizada nos discursos institucionais (normativos da IES1 e IES2, projetos cadastrados no Sistema Interno de Planejamento - SIP).

Este percurso metodológico, pautado pela Pesquisa-Ação, permitiu a construção do modelo de extensão na lógica de ação-reflexão-ação, garantindo que a análise das implicações fosse profundamente contextualizada e coerente com a busca por uma racionalidade mais aberta e dialógica.

Apresentamos, nas próximas seções, a descrição detalhada das ações que permitiram evidenciar o ‘encontro-dialógico-colaborativo’ entre universidade e escola.

DO CONHECIMENTO DA REALIDADE AO ENCONTRO COLABORATIVO – O MODELO DA AÇÃO

Sustentados pelas contribuições dos autores citados, esboçamos o planejamento da pesquisa-ação, com as “fases de organização”, (re) significadas diante da ideia de construir um processo composto por análise (parte) para a síntese (todo). Morin (2015a) apresenta a “fase exploratória” em duas etapas. A primeira, em que aproximamos os campos de pesquisa para encontrar as convergências/divergências do ‘encontro’ que denominamos de reflexão sobre o encontro da universidade com a escola.

Em seguida, destaca-se o movimento de ‘aproximação’ pela apresentação dos problemas que foram relatados pelos professores, a partir de suas vivências no contexto da escola. Disso resultou o “plano de ação” construído a partir da “interação entre as vozes dos professores e as dos acadêmicos” (Zeichner, 2001, p. 228) e que tem as dimensões da participação e da colaboração.

No modelo que apresentamos, propomos que os objetivos estejam voltados tanto para a produção de conhecimento quanto para caminhos que contribuam para uma formação voltada à construção de cidadãos aptos a viver plenamente. Este ocorre em torno de práticas educacionais que são construídas coletivamente, a partir das demandas da escola (a ação educativa na escola, os projetos da escola, os problemas e as necessidades) e que são apresentadas aos professores da universidade nos campos epistêmicos do conhecimento em que atuam, seus campos disciplinares. Dessa forma, a dinâmica da construção do plano de ação tem as seguintes dimensões: o encontro com a escola para o diálogo - a escuta, que se dá entre os sujeitos do processo; o diálogo que pressupõe a troca, o fazer com a escola e a ação colaborativa na perspectiva de uma ação educativa que envolva a comunidade escolar e, possivelmente a comunidade do entorno.

O modelo de espiral formativa caracteriza o encontro dialógico-colaborativo entre universidade e escola pública, pela via que dá centralidade à extensão universitária, conforme estruturado na Figura 1.

Prendemos que este movimento resulte em um tecido sobre o qual a curricularização da extensão seja estruturada, de modo que a centralidade dada à extensão possibilita uma dinâmica de movimento que culmine com uma prática reflexiva. Para isso, tomamos os pressupostos dessa prática a partir dos eixos definidos por Zeichner (2001). São eles: constituir espaços de reflexão sobre a experiência no campo profissional, evidenciando os hábitos (valores e imagens relacionadas à vida escolar). Essa reflexão está configurada pela ideia de pensar juntos o contexto educacional e social da escola.

DO CONHECIMENTO E DA AÇÃO – AS TÉCNICAS UTILIZADAS

Objetivando evidenciar as implicações das ações de extensão que são realizadas nas escolas públicas, apresentamos as técnicas que foram utilizadas. 1- A entrevista com questões referentes ao ‘encontro’, à dimensão teórico-prático e às diretrizes -interdisciplinaridade, indissociabilidade e impacto na formação do estudante.; 2- Grupo focal realizado com dois grupos distintos: o discente da licenciatura e o estudante do ensino médio, o professor da universidade com os professores da escola.

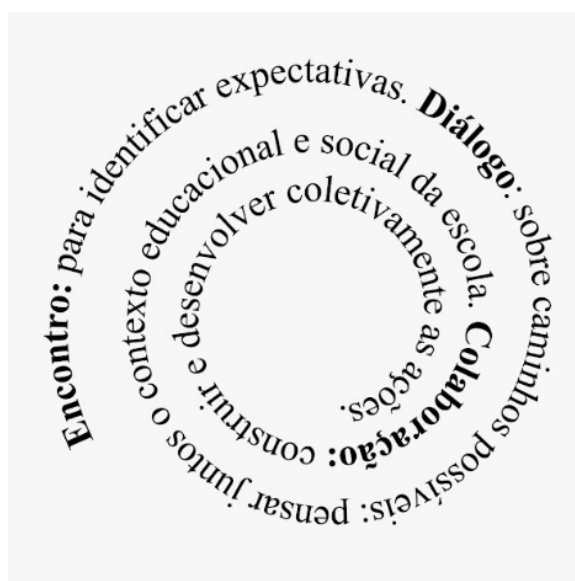


Figura 1. Espiral formativa.

Fonte: Castro (2022).

Contexto da ação: lugares e sujeitos

O colégio em que o modelo foi operacionalizado foi criado através da Portaria nº 21832, de 30 de abril de 1970, com a finalidade de atender a uma demanda por educação pública, gratuita e laica da população do município baiano de Senhor do Bonfim e da microrregião à qual pertence. A estrutura da escola está de acordo com os normativos institucionais presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394/1996). Desse modo, integra a educação básica nas etapas do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio (regular e integral) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Na escola citada há uma concentração de alunos dos bairros: Alto da Maravilha, reconhecido como quilombo urbano pela Fundação Cultural Palmares, através da Portaria nº51/2007 de 16 de maio de 2007; Brisas do Monte, bairro em situação de vulnerabilidade social; Pêra; São Jorge; Bosque; e Gamboa. Os estudantes também vêm dos povoados Passagem Velha e Cariacá. Este último foi reconhecido como comunidade quilombola a partir da etnografia realizada por Santos (2021). Ainda, há estudantes oriundos das comunidades de Cazumba, reconhecida como remanescente de quilombo, conforme Portaria da Fundação Cultural Palmares, nº 28 de 4 de julho de 2005 e Missão do Sahy, reconhecida por meio de histórias orais de alguns moradores como remanescentes indígenas.

Evidenciamos as informações acima por considerar o espaço da escola pública como um território em que congregam sujeitos oriundos de realidades diversas. Por isso, defendemos que os coletivos envolvidos nas ações de extensão universitária precisam reconhecer as vulnerabilidades e necessidades como possíveis campos de atuação.

O movimento de ação-reflexão-ação: o encontro entre as universidades e a escola

Para identificar o 'encontro' da universidade com a escola pública, pela via da extensão, buscamos nos discursos institucionais os lugares de atuação e as dimensões deste pela ótica dos professores de três escolas do Território de Identidade aqui em análise.

Nos normativos da Instituição de Ensino Superior (IES1)², verificamos que, na referência às ações de extensão, é apontado o compromisso com os agentes sociais, "[...] profissionais de educação, com destaque para as classes excluídas historicamente e minoritárias, a exemplo dos assentados, acampados, indígenas, detentos, quilombolas, mulheres e adolescentes em situação de risco" (Universidade do Estado da Bahia, 2022). A Instituição 2, por sua vez, reforça a missão institucional a partir do princípio constitucional do tripé ensino, pesquisa e extensão e da articulação entre teoria e prática tendo nos "Núcleos Temáticos Multidisciplinares" o objetivo de: "[...] propiciar ao aluno o engajamento no estudo e/ou na resolução de problemas locais e regionais através da interdisciplinaridade entre os cursos" (Universidade Federal do Vale do São Francisco, 2021).

Pela ótica dos professores, o 'encontro' ocorre pela aproximação feita para atender as necessidades institucionais da universidade. No caso, para a realização de ações de estágio e de programas como: Residência universitária, PIBID e por meio da realização de palestras. Com o objeto de construir outra racionalidade, buscamos encontrar projetos/programas das duas instituições que denotem 'aproximação' com o espaço da escola pública. Para isso, o olhar foi direcionado, inicialmente, ao site das universidades. No *campus* da IES1 que se encontra no território aqui em análise foram encontrados, no ano de 2021, cadastrados no Sistema Interno de Planejamento (SIP), 62 projetos, dos quais sete estavam voltados para o espaço da escola pública. Em 2022, encontramos 80 projetos. Na IES2, as ações, programas e projetos estão concentrados nos centros, laboratórios e núcleos. Dentre elas, duas envolvem a escola pública, o Projeto Escola Verde (PEV) e o Programa do Centro de Conservação e Manejo da Fauna (CEMAFauna).

Utilizando como critério o princípio da dialogicidade, selecionamos, na IES2 o Projeto Escola Verde (PEV), que tem a característica interdisciplinar, e, na IES1, os projetos: Modelagem no Ensino Ciências e Matemática, Práticas Educativas em saúde: gênero, educação sexual e sexualidade, "Combate ao tráfico de animais silvestres através da extensão universitária/ ensino de zoologia /educação ambiental nas escolas" (Peixoto, 2022). Os primeiros contatos com os professores/coordenadores dos projetos foi para apresentar o "diagnóstico" que a comunidade da escola havia realizado com relação à aprendizagem e envolvimento dos estudantes do ensino médio. Em seguida, foi feita a apresentação de uma proposta de trabalho colaborativo, pautado nas expectativas dessa comunidade específica. A questão focal das discussões foi: como colaborar com a escola no enfrentamento dos problemas evidenciados?

² A referência às instituições será utilizando a sigla IES1 e IES2.

Para a realização do diagnóstico, foram utilizados os registros da reunião preparatória para o retorno às aulas presenciais, e das reuniões das Atividades Curriculares (ACs) realizadas semanalmente. Também foram considerados os registros da equipe de Serviço de Orientação Educacional (SOE) da escola.

Consideramos essa como uma etapa de conscientização que abriu espaço para o diálogo-comunicativo (Freire, 2107) entre as comunidades - universidade e escola, amparado pela compreensão de que as ações de extensão precisam ser construídas em “[...] interação com a realidade..., para que seja efetivamente transformadora” (Freire, 2017, p. 100).

A sistematização dessas informações foi apresentada a seis professores das universidades que, em discussão, levantaram os seguintes pontos: i) da participação dos discentes, o tempo-escola, como fazer para que os discentes deem conta das demandas universitárias; ii) sobre a mobilização dos discentes da universidade para participarem, uma vez que não havia edital aberto; iii) a distância geográfica (no caso os discentes envolvidos no projeto PEV-UNIVASF Cidade Juazeiro e IF -Sertão Pernambucano; iv) o quantitativo insuficiente de monitores para atender as demandas que estavam sendo sinalizadas pelas escolas.

Para sanar as dificuldades apresentadas, os docentes da IES1 abriram espaços em suas disciplinas para que houvesse a mobilização junto aos alunos. Os encontros resultaram na Rede de Colaboração (RC) – o encontro da universidade com a escola pela Extensão universitária - RC CESB, com ações desenvolvidas nos anos letivos de 2021 e 2022. Nas ações foram evidenciadas duas vertentes: como trabalho interdisciplinar que conduz à reflexão e como ação indissociável que se configura pela convergência e complementaridade entre as ações de ensino, pesquisa e extensão.

A vertente interdisciplinar foi utilizada a partir da ideia de “[...] contatos interdisciplinares considerando que estamos falando da integração metodológica das disciplinas pelos conceitos” (Japiassu, 1976, p. 121). Em seguida, a partir do desdobramento deste, seguimos à condução da ‘reflexão interdisciplinar’ enquanto perspectiva que coloca diversos enfoques científicos para pensar a realidade concreta. A concretude deste trabalho interdisciplinar resultou nas ações em sala de aula, sistematizadas na Figura 2.

Destacamos que as linhas tracejadas, presentes na Figura 2, indicam que há uma relação de complementaridade entre o foco da política social e os temas previstos no Projeto Pedagógico da escola e nos normativos como a BNCC-TCT. O estabelecimento dessas relações pode ser entendido como um exercício provocativo de uma relação orgânica entre os conteúdos, sendo articulados com a realidade viva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos dados será apresentada a partir de duas perspectivas. A primeira, a perspectiva de projetos de extensão que têm o viés de uma “racionalidade fechada”; já a segunda é a perspectiva que defendemos, a de uma “racionalidade aberta” (Morin, 2015b), construída através do modelo proposto.

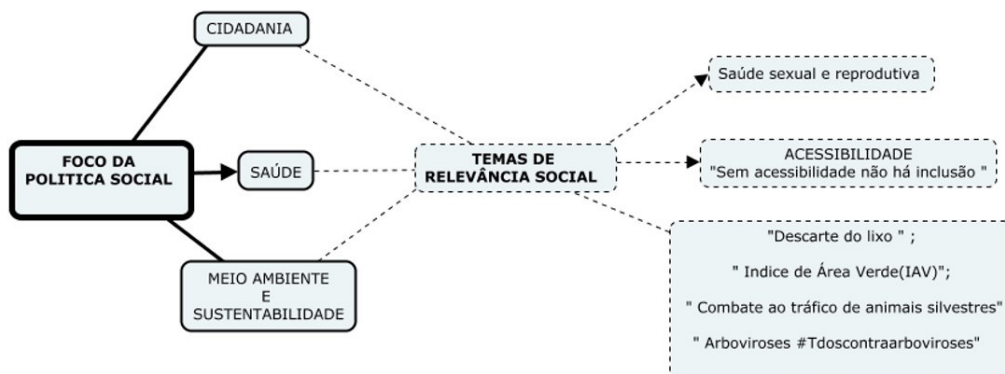


Figura 2. RC- CESB: Trabalho interdisciplinar.
Fonte: Castro (2022).

Do encontro pela perspectiva de uma racionalidade fechada ao encontro dialógico -colaborativo pautado por uma modelo de racionalidade aberta

Nesta seção, apresentamos os resultados da etapa de pesquisa que visou identificar as impressões dos professores acerca da aproximação entre universidade e escola pública pela via da extensão. As respostas revelaram que esse encontro ocorre de forma ocasional e descontinuada, tendo no percurso de realização o interesse da universidade pelo espaço escolar para atender as necessidades institucionais, conforme representado na Figura 3.

O agrupamento das práticas na categoria 'encontro' revela a sua limitação, indicando a predominância da função de Ensino nas instituições educacionais.

As atividades de extensão, parte da tríade ensino-pesquisa-extensão, configuram-se frequentemente como 'parcerias' pedagógicas focadas na formação. A ideia de 'abrir portas' pode ser entendida como a realização de visitas, palestras e feiras. Por sua vez, o estágio atua como um elo crucial entre a universidade e a escola. No entanto, um 'encontro' em que o direcionamento flui da universidade para a escola adota um modelo de 'racionalidade fechada' (Morin, 2015b), pois evidencia uma estrutura hierárquica verticalizada e de padrão difusionista.

Adotando o "princípio dialógico da complexidade" (Morin, 2015a), evidenciamos a "ordem organizadora" para buscar nos distanciamentos as 'brechas' a serem ocupadas. Nesse sentido, construímos uma relação dialética entre ordem (a existência e o funcionamento do encontro da universidade com a escola), desordem (apontada pelas ideias gerais que apontem distanciamentos e possíveis turbulências) e possibilidades de interações, como ações auto-organizadoras que conduzem à ideia de um encontro-dialógico-colaborativo entre as instituições, pela função da extensão universitária. Foram assumidos como 'desordem' os antagonismos (distanciamento da pesquisa, falta de diálogo com a comunidade da escola, o padrão difusionista e o padrão de 'inexistências' e 'poucas existências' de diretrizes: interdisciplinaridade, diálogo, impacto na formação do estudante.

Implementando uma perspectiva extensionista pautada pelo modelo que defendemos, o de uma 'racionalidade aberta', foi desenvolvida a Rede de Colaboração amparada pela perspectiva teórica de Paulo Freire (2021) que aponta o diálogo comunicacional como caminho à transformação e emancipação dos envolvidos.

Foi considerada também a proposição de um rompimento com o modelo de ações fragmentadas, considerando a complexidade do contexto. Portanto, a RC é assumida como uma possibilidade de desvio de um paradigma de verticalidade que opera pela presença da dualidade e implicação com a formação/negação do espaço de atuação (Morin, 2016).

Na discussão sobre o modelo da Rede de Colaboração e sua sustentação na **Espiral Formativa** (Figura 1), destacamos a abordagem teórica e metodológica que teve como objetivo promover ações em que fosse possível trabalhar as questões em toda a multidimensionalidade que as constituem: as do contexto da escola, sendo visto como uma unidade; os alunos em sua humanidade afetiva, social e relacional; a ação educativa - os conteúdos (em sua totalidade: a linguagem matemática com sua especificidade mas não distante do contexto; a ciência natural, em sua interação com o pensamento sobre meio ambiente e saúde).



Figura 3. 'Encontro' da universidade com a escola pelo olhar dos professores.

Fonte: Castro (2022).

As evidências positivas colocam a contextualização como uma forma de comunicação com a realidade e como caminho que conduz à aprendizagem. É um processo contrário ao que acontece quando o trabalho tem o foco apenas nas disciplinas de forma fragmentada. Podemos afirmar que o enfoque metodológico do ‘trabalho interdisciplinar’ foi abordado pelos participantes sob duas perspectivas. A do nível 1, nível da *démarche pluridisciplinar*, “[...] consiste no estudo de um objeto sob seus diferentes ângulos” (Japiassu, 1976 p. 121). O nível 2 está associado à ideia de “contatos interdisciplinares” (Japiassu, 1976, p. 121) que consideramos como um princípio de organização, uma tentativa de unificação de conhecimentos disciplinares a partir de um processo de reflexão crítica.

Quanto à evidência negativa, que faz referência ao distanciamento dos professores da escola nas ações, consideramos que o “nível de interação fraca” (Galeffi, 2020) é reflexo das ‘tensões’ vividas na cotidianidade do trabalho docente: i) a tripla jornada: o trabalho na escola, a necessidade de ter outros vínculos para complementar o salário, as responsabilidades pessoais consigo e com os outros; ii) o desinteresse dos alunos e a culpabilização por órgãos externos pelos baixos índices educacionais; iii) as demandas impostas pelo modelo de ‘gerencialismo’ que tem implicações não somente nas práticas de trabalho.

Ao analisarmos, em termos educacionais e profissionais, constatamos que as evidências positivas e negativas apontam de modo dialógico: as marcas conceituais adquiridas na formação (ensino) que são complementadas pela vivência de uma prática metodológica que oportuniza a operacionalidade desta na sua ‘futura prática profissional. Por outro lado, há a ‘desordem’, a “dificuldade em tornar concreto’ que é constituída não somente pelas regras do espaço educacional, mas pelas relações que se estabelecem entre o eu-profissional e as tensões apresentadas no exercício da profissão docente.

Ecologia da ação: estrutura do modelo

O princípio que amparou a construção do modelo é o de uma ‘racionalidade aberta’ (Morin, 2015b, p. 456), na qual a práxis como ação e reflexão sobre a realidade (Freire, 2017, p. 21) alimenta e é retroalimentada pelos saberes e fazeres que são construídos no encontro-dialógico. Nessa proposição, a lógica que organiza a ação é aberta para a realidade concreta do espaço educacional e tem como mola propulsora e de sustentação a indissociabilidade como princípio constitucional, metodológico e prático. A Figura 4, apresentada abaixo, resume esta ideia ao sistematizar a indissociabilidade. Nela, a indissociabilidade é caracterizada como um princípio constitucional e como práxis educativa, sugerindo a prática de uma racionalidade mais aberta.

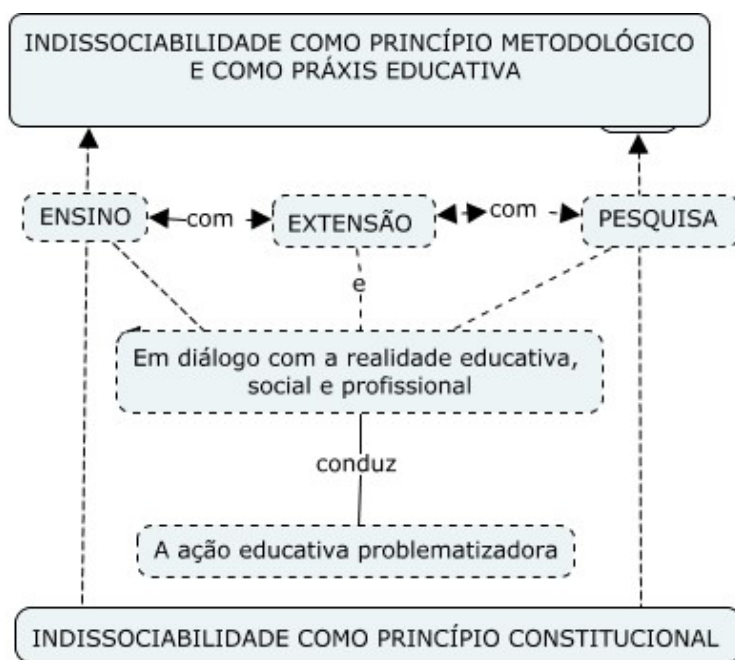


Figura 4. Modelo de uma extensão centralizada e aberta.

Fonte: Castro (2022).

Destacamos que a assertiva da indissociabilidade como princípio metodológico exigido para as ações de extensão vem da construção de Gonçalves e Quimelli (2016). Essa foi ampliada a partir da proposição de caminhos para a concretude nas propostas de ações de extensão universitária que tenham a dimensão do encontro da universidade com a escola pública. Ou seja, centralizamos a extensão e apontamos relações abertas entre a tríade ensino, pesquisa e extensão, dando centralidade à extensão. Dessa forma, propõe-se um diálogo com a realidade, colocando as questões mais humanizadoras no centro e à frente do pensamento disciplinarizado.

O princípio constitucional da indissociabilidade é a sustentação porque é ele que garante autonomia, a liberdade para o exercício crítico e criativo, em que os valores para que haja uma formação reflexiva, pautada em princípios éticos, científicos, estéticos, tecnológicos e sociais são sustentados pela relação transformadora da ação e reflexão sobre a realidade (Freire, 2017, p. 21). O primeiro termo do mapa ressignifica a indissociabilidade, adotando como princípio metodológico que o exige para o desenvolvimento das ações (Gonçalves; Quimelli, 2016). Como práxis educativa, traz a ideia de que a tríade permite a reflexão e a ação sobre/na realidade e, assim, possibilita ao sujeito envolvido na ação uma compreensão da realidade, a proposição de caminhos para vencer os desafios.

Os princípios descritos acima estão ligados por linhas pontilhadas em que utilizamos a preposição 'com' e o conectivo 'e', indicando simultaneidade em que a direção aponta o diálogo com a realidade. Portanto, sugere uma interação "dialógica-problematizadora" (Freire, 2017) que concretiza a ideia de Práxis (Freire, 2017) como uma relação em que teoria e prática, frente à realidade, possibilitam uma conscientização que é condutora de transformação e de consequente emancipação. A partir dessa lógica, o modelo fornece a possibilidade de constituição da RC, sendo estruturada numa perspectiva de encontro, diálogo e colaboração em que é possível estabelecer relações entre as dimensões educativas, científicas e sociais. Em vista disso, consideramos como essencial evidenciar que a dimensão do 'encontro, diálogo e colaboração' requer uma renúncia à disciplinaridade. Isso implica numa postura aberta em que o espaço de 'construção conjunta das ações' pressupõe a renúncia da dissociação entre teoria e prática e a inserção de princípios humanizadores da formação (Freire, 2017).

Para tanto se faz necessária uma reorganização que tem um duplo alcance, o empírico e o metodológico. Empírico, porque reconhece as particularidades da comunidade específica da escola em toda a sua forma de existência: os estudantes, em sua dimensão afetiva, social e educativa; os professores, em seus processos auto formativos; os normativos estruturantes em seu padrão organizacional que precisam ser tomados a partir de 'brechas'; as particularidades da universidade que, em seus instrumentos normatizadores, cada um à sua maneira, permitem interações indissociáveis e relações mútuas. O alcance metodológico da proposta está em conceber uma relação intercurricular que é muito mais práxis porque, ao dar centralidade à dimensão educativa, científica e social, possibilitada pela extensão universitária, permite um movimento circular de ação-reflexão-ação. Este assegura a vivência formativa capitaneada pelo ensino e conduz a um processo educativo político, que é gerador de transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo apresentar um modelo de 'encontro-dialógico-colaborativo' via extensão universitária para a formação-ação e colaboração com a escola pública. O objetivo foi apresentar e evidenciar as implicações desse modelo quanto às interações produzidas e ao impacto na formação dos estudantes, do ponto de vista teórico, prático e humanista.

Nesse movimento, procuramos analisar o impacto das ações quanto à ampliação do universo de referência dos estudantes, do ponto de vista teórico-prático. Essa caracterização é perpassada pela construção de um modelo de extensão em que as ações são pensadas de dentro da escola para a universidade. Com essa configuração, partimos de um diagnóstico sobre o contexto e seus participantes, evidenciando as convergências/divergências para apontar as fraturas existentes. Para que este aporte fosse utilizado de forma robusta, do ponto de vista analítico e metodológico, foram utilizados os conceitos teóricos para ajudar a pensar o objeto, tendo a consciência de que, ao evidenciar alguns pontos, certamente outros escaparem. É este o desafio do pensamento complexo! A rearticulação/reorganização do saber que não nega o ponto de vista de uma racionalidade positivista que utiliza o 'protocolo/a estratégia'.

Ao contrário, alimenta-se dele “[...] para refletir-se, reconhecer-se, situar-se e problematizar-se” (Morin, 2015b, p. 32) e num movimento circular retornar ao início do processo. Portanto, ao mesmo tempo que é objetivo é também reflexivo e, por isso, comporta a abertura e o inacabamento.

Consideramos que esse dinamismo possibilitou transpor o *ato simplificado de extensão-extensionismo, assistencialismo e conteudista para extensão como encontro-diálogo-colaboração*. Concebemos como uma ‘ecologia da ação’ pelo fato de que esse pode ser considerado organizador de um conjunto de ações. As possibilidades e os sentidos que lhe são atribuídos possivelmente podem ser ampliados, diante dos entendimentos e configurações do contexto e do universo de interações que serão construídas a partir de uma ação inicial.

Com este intento, nesta proposição trazemos elementos para o *encontro* com a realidade social e educacional; o *diálogo formativo* que se dá no espaço de construção da identidade docente e a *colaboração* que precede a ideia de ações integradas entre instituições (através dos instrumentos normativos) e de ajuda mútua que se dá na dinâmica de relações construídas entre os sujeitos desses espaços. Compreendemos que, a centralidade da extensão, oferecemos caminhos a serem trilhados do ponto de vista metodológico, pela indissociabilidade vivenciada em seu processo interativo e interdisciplinar e do ponto de vista teórico que compreende a extensão universitária como uma das funções que abrem espaço para o diálogo entre forças que são antagônicas/contraditórias (a exemplo das forças que configuram os normativos da ação e formação).

A adoção da “racionalidade aberta” nas ações de extensão se mostra uma abordagem viável, especialmente no ambiente escolar, pois rompe com modelos tradicionais, sejam eles conteudistas ou assistencialistas. Essa perspectiva não apenas ajuda a superar resistências pedagógicas de professores e da gestão, mas também efetiva a curricularização da extensão por meio de uma abordagem que é, ao mesmo tempo, interdisciplinar e transversal ao currículo.

É crucial, no entanto, que a universidade compreenda a curricularização da extensão não como um mero acréscimo ao currículo, mas sim como um conjunto de ações que se integram e o permeiam de forma transversal.

AGRADECIMENTOS

Gostaríamos de agradecer à Coordenação do Programa de Doutorado em Difusão do Conhecimento (PGDP UFBA) do Programa de Pós-Graduação em Divulgação do Conhecimento; à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio à publicação; aos docentes da UNEB que forneceram informações sobre seus projetos de extensão; e aos docentes do Colégio Estadual Senhor do Bonfim por possibilitarem a construção de “uma nova perspectiva para o envolvimento com a escola”.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, M. C. S. **Ecologia cognitiva da extensão universitária**: encontro, diálogo e colaboração. 2022. 220 f. Tese (Doutorado em Difusão do Conhecimento) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.
- GALEFFI, D. A. Teorização polilógica. In: GALEFFI, D. A.; MARQUES, M. I. C.; RAMOS, M. R. (ed.). **Transciopédia em difusão do conhecimento**. Salvador: Quartet, 2020. p. 736-770.
- GONÇALVES, N. G.; QUIMELLI, S. A. G. (ed.). **Princípios da extensão universitária**: contribuições para uma discussão necessária. Curitiba: CRV, 2016.
- JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- MORIN, E. **O método 2**: a vida da vida. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015a.
- MORIN, E. **O método 3**: conhecimento do conhecimento. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.
- MORIN, E. **O método 1**: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016.
- PEIXOTO, R. S. **Combate ao tráfico de animais silvestres através da extensão universitária/ensino de zoologia/educação ambiental nas escolas**. Sussuarana: Sistema Integrado de Planejamento, UNEB, 2022.
- SANTOS, B. S. **A universidade do século XXI**: por uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, P. O. **“Estuciando” o barulho do quilombo no Sertão**: Cariacá e Lajedo, entrelaçares identitários, insurgências, lutas e resistências. 2021. 355 f. Tese (Doutorado em Estudos Étnicos e Africanos) – Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos Africanos, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. **A UNEB**. 2022. Disponível em: <https://portal.uneb.br/a-uneb/>. Acesso em: 22 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO – UNIVASF. **Proposta acadêmico-pedagógica**. 2021. Disponível em: <https://portais.univasf.edu.br/univasf/dados-institucionais/proposta-academico-pedagogica>. Acesso em: 22 abr. 2021.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor pesquisador e pesquisador acadêmico. *In*: GERALDI, G. M. C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. P. (ed.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 2001.

Contribuições dos autores

Os autores construíram o texto de forma colaborativa. De forma específica, a abordagem teórica e metodológica foi construída a partir dos estudos e discussões realizados no Grupo de Pesquisa em Gestão, Educação, Ciência e Tecnologia para a Inclusão Social (GEC&TIS). O design e revisão do texto foram realizados em uma parceria criativa que resultou neste artigo de pesquisa.

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editora Adjunta Executiva: Profa. Dra. Flavia Maria Uehara