

INTERAÇÕES ENTRE A UNIVERSIDADE E A EDUCAÇÃO BÁSICA

Gionara TAUCHEN¹

Catia Piccolo Viero DEVECHI²

527

Resumo: Considerando que a interação entre a universidade e a escola básica é fundamental tanto à organização quanto à qualificação do sistema educacional, realizamos uma pesquisa qualitativa com vinte (20) escolas municipais urbanas do município de Rio Grande, RS, com o objetivo de investigar e compreender a efetividade das atividades universitárias (ensino, pesquisa e extensão), no que se refere à promoção e ao fortalecimento das interações entre as instituições. Destacam-se as atividades vinculadas ao Pibid, ao Observatório da Educação, à extensão, aos estágios supervisionados e à pesquisa na graduação e na pós-graduação. A partir das compreensões sobre estas atividades, buscamos discutir as interações entre escola e universidade.

Palavras-chave: Aprendizagem comunicativa. Universidade. Escola. Interação.

INTRODUÇÃO

A interação entre os níveis e as modalidades que integram o Sistema Nacional de Educação vem sendo destacada como uma ação fundamental, tanto pelas políticas públicas quanto pelos setores da sociedade, pois vincula-se aos processos de democratização, acesso, permanência e qualidade do ensino. Trata-se de uma preocupação que tem promovido, cada vez mais, discussões em torno da efetividade das atividades universitárias, sobre a qualidade do ensino, tanto o universitário quanto o realizado nas escolas, sobre a centralização e burocratização dos processos de gestão educacional, sobre a falta de colaboração das escolas no que se refere ao desenvolvimento de pesquisas, entre outros aspectos. Em contraponto, críticas das escolas em relação à falta de retorno das pesquisas desenvolvidas pela universidade, a forma como os estágios são realizados, a descontinuidade das ações e a ausência de colaboração prática para a mediação das situações de ensino. É uma situação de insatisfação que, estendida do MEC à Capes³, da universidade à escola, tem cobrado

¹ Doutora em Educação. FURG - Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande – RS - Brasil. 96200-400 - gionaratauchen@furg.br.

² Doutora em Educação. UnB - Universidade de Brasília. Brasília – DF - Brasil. 70910-900 - devechi@unb.br.

³ Agradecemos o financiamento do Programa Observatório da Educação/CAPES.

novos rumos para tal relação, principalmente no que se refere à melhoria da escola básica. Mas, neste cenário, as reivindicações de aproximação e interação entre a Educação Superior e a Educação Básica, seriam entre os sistemas? Entre as instituições, entre as atividades que realizam ou entre as pessoas que as integram? Quais as potencialidades da interação social entre as pessoas? Como promovê-la? As reflexões tecidas por Lüdke, Rodrigues e Portela (2012) sugerem a ideia de circularidade do saber e não apenas de sua circulação, comumente associada à transferência do conhecimento. Esse movimento seria balizado pela pesquisa entre os docentes e pela intensificação da comunicação entre a universidade e a escola básica.

Assim, no sentido de contribuir com a discussão, procedemos a uma investigação com o objetivo de conhecer a percepção das diretoras das escolas municipais de Ensino Fundamental de Rio Grande-RS, sobre a efetividade das atividades universitárias (ensino, pesquisa e extensão) no que se refere à promoção e ao fortalecimento das interações entre os níveis educacionais. Consideramos que os diretores exercem grande influência na mediação das relações internas e externas da instituição escolar, contribuindo para o desenvolvimento de parcerias com a universidade e para a avaliação da efetividade das atividades universitárias desenvolvidas nas escolas. Para tanto, realizamos uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2001) com entrevistas semiestruturadas com vinte (20) diretoras, buscando mapear, por meio da Análise de Conteúdo (FRANCO, 2008; BARDIN, 1977), as atividades que contribuem para o fortalecimento das interações, seus principais desafios e dificuldades percebidas. Algumas falas serão apresentadas, ao longo do texto, identificadas por meio de um código, visando preservar a identidade das entrevistadas.

Percepções e atividades em relevo

A gestão escolar, principalmente por meio das atividades e funções desempenhadas pelo diretor (VASCONCELOS, 2009; TAUCHEN, 2011), exerce grande influência no incentivo, mediação e acompanhamento das relações entre a universidade e a escola. Da mesma forma, dinamiza ações, produz discursos e culturas formativas (OLIVEIRA et al., 2005), no desempenho de suas funções, que contribuem para fortalecer, legitimar e contestar as contribuições das atividades universitárias desenvolvidas na escola. Giancaterino (2010, p.40) considera que a gestão “[...] abre espaço para a tomada democrática de decisões, bem como a captação e a incorporação

de recursos da comunidade: alunos, professores, funcionários, pais e outras pessoas genuinamente interessadas no bom desempenho da escola”. Esta mobilização da comunidade escolar vincula-se aos direitos civis e culturais dos cidadãos que, para Habermas (2004, p.35), “[...] são direitos que garantem igualmente a todos e a cada um dos cidadãos o acesso a uma tradição e à participação nas comunidades culturais de sua escolha, para que possam estabelecer sua identidade. Essa ampliação diz respeito ao acesso a um ambiente cultural”. Nesta perspectiva, colocamos em relevo as compreensões construídas sobre as interações entre escola e universidade, advindas dos diálogos tecidos com os diretores das escolas participantes da pesquisa.

Observamos que, na avaliação das diretoras, uma das atividades universitárias mais bem-sucedidas nas escolas refere-se ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). O Programa, que promove a articulação entre a Educação Superior, escolas e sistemas municipais e estaduais de ensino, oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos dos cursos de licenciatura, antecipando e ampliando os vínculos entre os futuros professores e a docência nas escolas da rede pública. O programa objetiva: “[...] incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente”, principalmente nas áreas de maior carência de professores (Matemática e Ciências da natureza); “[...] valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública”; promover a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica por meio da inserção dos “[...] licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação” (BRASIL, 2010). Tais objetivos podem ser evidenciados na fala de uma das diretoras:

Eu estou bem otimista com o Pibid, porque eu noto que existe uma interação, um envolvimento muito grande da universidade com os pibidianos. Eles chegam à escola com uma postura de buscar uma aprendizagem e não uma postura de buscar algum erro na escola ou para virar um instrumento de debate dentro da universidade. Os estagiários vêm ainda com uma formação muito técnica, não vêm com a questão humana. Mas com o pessoal do Pibid a gente tem aprendido bastante, porque nós fazemos roda de conversa, existe uma troca, uma interação com o professor, alunos e a comunidade escolar. (ES).

Percebemos uma mudança na intencionalidade das ações, que não são sobre a escola, mas com a escola, alterando o foco do diagnóstico sobre o contexto de ensino para a aprendizagem formativa nesse contexto. Da mesma forma, a promoção de

interações que não se restringem ao contato com um professor ou com uma turma, como na maioria dos estágios, mas com a escola na sua multiplicidade e diversidade.

O Pibid também objetiva proporcionar “experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar”, buscando a superação de problemas vinculados ao processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola, principalmente naquelas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional; e mobilizar os professores das escolas públicas a serem cofomadores dos futuros docentes. Encontramos evidências positivas, também, em relação a estes objetivos:

O avanço maior, em termos de aprendizado aqui na escola, é do Pibid, pois é um projeto extenso. Não é de um mês ou dois. É um ano inteiro de atividades, inclusive a professora que está no Pibid fala muito bem, pois mudou a maneira de trabalhar. Ela está ajudando, com a experiência dela, os estagiários e esses estão ajudando ela a inovar. Ela está estudando mais. Então, o Pibid veio muito a melhorar a qualidade de trabalho. Muito bom, os alunos gostam, a gente gosta, as professoras então que estão no Pibid estão amando. (EFP).

Observamos que o Programa, por contemplar um conjunto de ações articuladas e permanentes, potencializa a qualificação das ações educativas, integrando a formação inicial e continuada dos docentes, conforme também destaca a diretora: “O Pibid tem uma continuidade, está em curso, mas eu imagino que, se por algum motivo não ocorrer mais na escola, a professora, por subsídio da universidade, já terá essa postura de inovação na sala de aula, no trabalho diferenciado. Então ela continuará fazendo” (ES). Atualmente, em algumas instituições de Educação Superior, o Pibid proporciona quase o mesmo quantitativo de bolsas que encontramos em Programas de Iniciação Científica, como o Pibic, ampliando os vínculos do ensino da graduação com a Educação Básica.

Outro Programa, destacado pelas diretoras, é o Observatório da Educação, que visa ao desenvolvimento de estudos e pesquisas na área. Foi instituído em 2006 e tem como objetivos: “[...] contribuir para a criação, o fortalecimento e a ampliação de programas de pós-graduação *stricto sensu* na temática da educação” e das áreas de concentração; “[...] ampliar a produção acadêmica e científica sobre questões relacionadas à educação”; “[...] apoiar a formação em nível de pós-graduação *stricto sensu* capacitados para atuar na área de gestão de políticas educacionais, avaliação

educacional e formação de docentes”; promover a capacitação de professores; fortalecer o diálogo entre os diversos atores envolvidos no processo educacional (BRASIL, 2006), entre outros.

Uma das diretrizes do Programa é contemplar projetos que se destinem a articular pesquisas baseadas nos dados produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e oriundos desses diferentes instrumentos de acompanhamento (Censo da Educação Superior, Censo da Educação Básica/Educacenso, SAEB, Prova Brasil, IDEB, ENEM, ENADE, Cadastro Nacional de Docentes, Cadastro de Instituições e Cursos). O Programa contempla financiamento para professores universitários, estudantes de pós-graduação, graduandos e professores das escolas, o que forma uma rede cooperativa de estudo e investigação que rompe com o nível vertical de estruturação da educação, conforme destacado por uma das diretoras:

Nós temos aquele projeto de ciências do Observatório. Os professores da universidade vêm na escola, tanto professores como monitores, no caso estagiários. Eles vêm na escola com os professores, com a direção, com a supervisão. Eles mostraram a proposta primeiro para a direção, supervisão e depois se estendeu aos professores. Daí é um comprometimento de todo mundo. Eles estão trabalhando com a parte prática, fazendo e acontecendo. (EVC).

Nos dois Programas destacados pelas diretoras, o Pibid e o Observatório da Educação - que até 2011, totalizavam, desde a sua criação, o financiamento de 283 programas e 153 projetos, respectivamente, em todo o Brasil (CLÍMACO; NEVES; LIMA, 2012) - foi evidenciado, por um lado, o desejo de ampliação das atividades para outras áreas do conhecimento, bem como a ampliação do número de bolsas para os professores que atuam nas escolas, pois este tem sido um fator determinante para o envolvimento dos docentes com as atividades dos Programas. Sem as bolsas, os professores que atuam em um turno na escola (20h semanais), acabam assumindo contrato de mais um turno de trabalho, não dispendo de tempo para participarem das pesquisas, estudos e planejamento das atividades dos projetos. Por outro lado, observa-se que, mesmo com poucos professores bolsistas, as atividades bem-sucedidas espalham-se pela escola, pois ocorrem mudanças nas interações e essas são potencializadas, também, pela participação dos docentes nos grupos de pesquisa. Conforme destacam Clímaco, Neves e Lima (2012, p.190), “[...] para os professores da rede pública de educação básica envolvidos nas pesquisas, o Observatório representa uma oportunidade de educação continuada e já registra matrícula de egressos nos

programas de mestrado acadêmico e profissional”. Contudo, dadas as condições de trabalho e de carreira, muitos docentes acabam migrando de sistema ao concluírem a pós-graduação. Então, nossa pós-graduação não estará, ainda, formando os quadros para a Educação Superior, principalmente neste período de ampliação, criação e interiorização das instituições?

Observamos, em nosso estudo, que em muitos casos a articulação entre universidade e escola é consolidada por um sujeito mediador que transita por esses dois contextos educativos. Ou seja, possui legitimidade junto aos pares na escola e consegue articular as demandas da escola com as atividades que são promovidas pela universidade. Destacam-se, neste sentido, os vínculos entre as atividades da pós-graduação com a Educação Básica, mediados por professores que estão em processo de formação continuada, conforme destacado nas seguintes falas: “*A escola sempre procurou parcerias. Agora nós temos professores que estão fazendo doutorado na universidade e que estão tentando buscar essa parceria*” (EZSB). E ainda:

O que a gente tem feito bastante, aqui na escola, é procurar por formação para os professores e a gente tem conseguido alguns professores da Universidade. O que temos encontrado bastante facilidade é de alguns professores falarem sobre alguns temas que nos ajudam a trabalhar com nossos alunos. Nós temos algumas professoras que estudam ainda na Universidade, então a gente consegue um certo contato. (EMA).

A pós-graduação potencializa a participação dos docentes em grupos de pesquisa (LÜDKE; RODRIGUES; PORTELA, 2012), que são espaços forjados por um pluralismo cultural, seja do ponto de vista da etapa de formação dos sujeitos (graduandos, mestrandos, doutorandos, docentes) como das áreas do conhecimento que lhes são referência e, também, das atividades de ensino, pesquisa e extensão que desenvolvem. Por meio desse pluralismo, o mundo se revela e é interpretado de modo diferente e diverso, afetando a visão de mundo, a autocompreensão, a percepção dos valores e dos interesses pessoais. É nessa multiplicidade de perspectivas interpretativas que passamos a descentralizar nossas perspectivas egocêntricas, incorporando, também, o ponto de vista do outro. Para Habermas (2004, p.10), “[...] é só na qualidade de participantes de um diálogo abrangente e voltado para o consenso que somos chamados a exercer a virtude cognitiva da empatia em relação às nossas diferenças recíprocas na percepção de uma mesma situação”. Assim, nos grupos de pesquisa, os projetos formativos individuais se enredam com os projetos formativos do grupo, estratégia pela

qual a subjetividade expressa “[...] uma realização das relações epistemológicas e práticas da pessoa consigo mesma, relações essas que nascem das relações da pessoa com os outros e encaixam-se no quadro destas”. (HABERMAS, 2004, p.12).

Podemos dizer que as experiências bem-sucedidas vinculadas ao Pibid, ao Observatório e à pós-graduação, no que se refere a interação entre escola e universidade, embora em menor número no conjunto das escolas investigadas, distanciam-se das percepções sobre os estágios supervisionados. Dentre as atividades universitárias desenvolvidas nas escolas, esta é a que recebeu as maiores críticas: “*O que a gente sente, no caso dos estágios, que o aluno vem e utiliza a escola. É uma relação amistosa, pois tivemos a sorte de receber sempre alunos interessados, que se entrosaram bem com a escola, mas terminou o último dia de estágio, terminou o vínculo*”. (EADL). Os estágios são percebidos como atividades pontuais, cujo objetivo é concluir a formação superior, ou seja, os objetivos dos estágios parecem ser individuais e não compartilhados. Outra percepção é a separação entre teoria e prática:

O que a gente sente muito em relação à universidade é que tem muita teoria e pouca prática. Eu tenho um professor que não precisa de livro para dar aula, mas ele não tem domínio de classe, ele não tem postura de professor, a universidade não ensina a postura de professor. E é isso, eu sinto falta dentro da universidade: a teoria é bem boa, mas a prática, é zero. (EALN).

Geralmente eles vêm na escola quando é para fazer estágio. O aluno fica muito distante da realidade, porque tu estás na universidade, são palavras e papéis, é bem simples. Aí, quando tu cai na realidade, quando tu chegas aqui o aluno está com fome, tem aluno com problemas familiares, tem enfim vários problemas que envolvem os alunos, aí cai aquela cortina que foi toda enfeitada na universidade. (EALN).

As falas evidenciam uma crítica à separação entre teoria e prática, projetando a universidade como *locus* da primeira e a escola, da segunda. Para além de discutir a falta de sentido que acompanha os estudos universitários, em que a teoria parece descolada da relação cotidiana com o mundo, e o não reconhecimento de que a prática é sempre encharcada de saberes, percebe-se uma disputa em torno da autoridade epistêmica sobre as questões do ensino. Neste sentido, “[...] só a linguagem pode ser o vínculo intersubjetivo pelo qual esses significados ganham corpo” (HABERMAS, 2004, p.45) e, na medida em que esses entendimentos tornam-se questionáveis, passando do envolvimento direto nas “[...] rotinas de fala e ação para um nível reflexivo do

raciocínio” (HABERMAS, 2004, p.62), procede-se a série de aprendizagens intersubjetivas pelas quais os pontos de vista conflitantes são descentralizados de suas perspectivas egocêntricas e etnocêntricas, incluindo-se reciprocamente, escola e universidade, uma à outra na construção conjunta de “[...] um mundo mais amplo de relações interpessoais legítimas” (HABERMAS, 2004, p.67), pois o ensino é a atividade fundante tanto de uma quanto de outra instituição.

Em relação às atividades extensionistas, presentes em quase a metade das insituições, evidencia-se que são bem acolhidas pelas escolas, pois desenvolvem sempre alguma ação que complementa ou reforça as atividades de ensino desenvolvidas:

O trabalho desenvolvido desde o ano passado, Saúde e Vivência, está sendo muito bom porque os professores se capacitam e servem como multiplicadores. Também é muito bem aceito pelas crianças, com mudanças de hábito na saúde, na alimentação, na postura. (EAC).

Temos um projeto junto à universidade, sobre cultura. Os alunos do quarto e quinto anos vêm para a escola no período inverso da aula para participar do projeto Acrescenta, a partir do momento que eles gostam de estar na escola e quando eles passam a se respeitar, pois trabalham atitudes e hábitos dentro deste projeto. Bom, esse projeto já veio pronto, mas nós mantemos um contato com o coordenador, então é tranquilo. (ZPE).

A maioria das atividades de extensão, relatadas pelas diretoras, tem como foco o desenvolvimento de ações junto aos alunos. Apenas o projeto Saúde e Vivência, destacado por duas diretoras, é que contempla a formação dos professores em atividade na escola. De modo geral, os projetos são participados às diretoras e às professoras, que realizam o trabalho de supervisão, ou seja, como referem-se as entrevistadas, “os projetos já vêm prontos”.

O estudo realizado por Botomé (1996), “Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária”, destaca que a extensão, inserida como mais uma atividade universitária, adquiriu contorno legal com o Estatuto das Universidades Brasileiras, de 1931. Desde então, as atividades extensionistas têm revelado um trabalho que “valoriza o conhecimento técnico”, mantendo as populações à margem dos processos decisórios. Conforme descreve Botomé (1996, p.62), “[...] as atividades (cursos e conferências) que deveriam ‘levar o conhecimento à sociedade’ eram, e parecem permanecer assim até hoje, realizadas a partir dos interesses dos acadêmicos ou de suas ocupações predominantes e de acordo com esses interesses e ocupações”.

Notamos que a extensão vem sendo abordada como forma de retorno à sociedade daquilo que ela investe na universidade, como uma forma de corrigir a ausência de comunicação e de intervenção da universidade nas problemáticas da sociedade. Desenvolve-se a extensão: como curso (assistemático), divulgando a produção científica e técnica da universidade; como prestação de serviços, por meio da realização de serviços sociais; como promoção de eventos, de atividades filantrópicas e de comunicação com a sociedade; como complemento das atividades de ensino e de pesquisa, compartilhando com a comunidade saberes e ações que seriam restritas ao espaço universitário e como instrumento político-social. Diversificam-se as formas de realização da extensão, mas nem sempre seus fundamentos.

Nas escolas investigadas, percebemos quase uma cisão entre os destinatários das atividades de extensão e de pesquisa. A primeira direciona-se, na maioria das escolas, aos alunos; a segunda, à investigação das atividades docentes no campo da formação de professores. A pesquisa, principalmente vinculada à pós-graduação, é destacada por Clímaco, Neves e Lima (2012) e Lüdke, Rodrigues e Portela (2012) como uma atividade que proporciona o reconhecimento e a reciprocidade entre as instituições e a possibilidade de participar e crescer com a pesquisa científica, “[...] gerando um movimento contínuo mutuamente enriquecedor, reconhecendo as escolas públicas como espaço privilegiado para concretizar a propalada indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (LÜDKE; RODRIGUES; PORTELA, 2012, p.207).

Estas considerações remetem às dificuldades de interação entre os níveis de ensino que compõem o sistema nacional de educação: Educação Básica e Educação Superior. Consideramos tal sistema (GARCÍA, 2002; MORIN, 2007) como uma representação que pode ser compreendida e analisada como uma totalidade organizada, ou seja, possuindo um conjunto de atividades como resultado da coordenação das ações desempenhadas pelas suas partes constitutivas. Logo, nesta perspectiva, enfatizar, como prioridade das reformas educacionais, um nível ou modalidade da educação, pouco resultará em mudanças efetivas no sistema. As interações entre escola e universidade pressupõem ações recíprocas “que modificam o comportamento ou a natureza” (MORIN, 2007, p.53) dos elementos ou fenômenos educativos. Para tanto, é preciso que haja encontros, tanto físicos quanto discursivos, pois Educação Básica e Educação Superior são níveis interdependentes.

Há um reconhecimento de que “*a escola precisa da universidade, porque nós precisamos de professores capacitados prá assumir uma escola*” (EALN); mas há,

também, uma grande dificuldade em localizar as pessoas, as atividades e as oportunidades de parceria com a universidade, como expressam as seguintes falas: “*A gente não conseguiu ainda chegar até a universidade. Esse é o problema maior. A gente não consegue chegar nos departamentos para conversar com os coordenadores, por isso está sendo bem difícil*” (EADL); “*a gente tem uma universidade praticamente do lado da casa da gente e não aproveita. Eu não sei prá quem pedir, onde pedir, o que pedir; eu também não conheço, eu desconheço o que a universidade tem pra me oferecer*” (EALN); “*eu não sei se a universidade não consegue contemplar ou se a gente não consegue chegar até lá*” (EHS). Percebemos, por meio dessas falas, a dificuldade de comunicação que decorre da própria forma de organização da universidade: ampla estrutura física, fragmentada em departamentos ou unidades; frágil divulgação, para a comunidade não universitária, da localização dos grupos e dos núcleos de pesquisa; diversidade das atividades docentes, entre outros aspectos. Por outro lado, muitos relatos expressaram que as dificuldades de interação decorrem da espacialidade, ou seja, do difícil acesso físico às escolas, mesmo em se tratando de escolas urbanas.

Considerações finais

A reivindicação acerca da participação mais efetiva da universidade na escola, principalmente no que se refere à desproblematização dos saberes práticos (HABERMAS, 2004), remete-nos a um momento de reconquista do papel da universidade, ou seja, a escola e a universidade vistas como participantes do mesmo processo de aprendizagem, onde uma colabora com a outra na renovação dos saberes.

Esta proposição nos faculta, com efeito, algumas condições e possibilidades que precisam ser fortalecidas: a) assumir a participação em um sistema objetivo comum, pois universidade e escola, mesmo situando-se em níveis diferentes, integram um mesmo sistema nacional de educação e sofrem as influências das políticas de organização e manutenção do mesmo; b) compreender que a qualificação das ações educativas passa pelo movimento de democratização, descentralização e intercâmbio das perspectivas particulares de interpretação, onde a gestão escolar, principalmente a diretora da escola, tem papel fundamental na dinamização das interações e argumentações; c) publicizar contínua e progressivamente as ações educativas desenvolvidas na universidade e na escola, com a inclusão, cada vez mais ampliada, de

uma na outra; d) ampliar e criar novos espaços de interação comunicativa; e) fortalecer as abordagens de pesquisa baseadas na ação comunicativa, como, por exemplo, a pesquisa-ação e as rodas de formação, entre outras.

Este é um olhar que permite pensar a relação escola e universidade enquanto processo de aprendizagem colaborativa, dado que tanto uma quanto a outra serve de campo de ação onde os discursos são problematizados, e como um campo epistemológico onde tais questões problemáticas são discutidas à luz de razões. Desse modo é estabelecida uma conexão epistemologicamente incontornável entre ações e discursos, vista como possibilidade de renovação constante dos saberes. Por essa compreensão, a escola deixaria de ser percebida como simples espaço de aplicação, para ser ambiente de problematização das certezas já constituídas. E, a universidade, de ser apenas observada como apanhadora de sentido da escola, com o poder de certificação dos saberes práticos, para ter o compromisso com a desproblematização dos saberes que podem sempre encontrar novos obstáculos. Trata-se de reservar a este lugar intermediário entre ambas as instituições um papel epistemológico-pragmático (HABERMAS, 2004), entendido com possibilidade de alcance de níveis de aprendizagem sempre mais avançados.

INTERACTION UNIVERSITY AND SCHOOL

Abstract: *Considering that the interaction between universities and middle schools is fundamental for organization and the qualification of the education system, we conducted a qualitative study on twenty public municipal schools of Rio Grande, RS, designed to investigate and understand the effectiveness of university activities (teaching, research and extension) in regard to the promotion and strengthening of the interactions between these institutions. We highlight the activities related to Pibid, the Education Observatory, extension, supervised internships, and to undergraduate and postgraduate research. From comprehensions about these activities, we discuss the interaction between school and university.*

Key words: *Communicative learning. University. School. Interaction.*

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 5.803, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o Observatório da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jun. 2006. p.5.

_____. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010. p.5.

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

CLÍMACO, J. C. T. S.; NEVES, C. M. C.; LIMA, B. F. Z. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica do Brasil e sua interação com a pós-graduação. **RBPG**, Brasília, v.9, n.16, p.181-209, abr. 2012.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3.ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GARCIA, R. **O conhecimento em construção**: das formulações de Jean Piaget à teoria dos sistemas complexos. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

GIANCATERINO, R. **Supervisão escolar e gestão democrática**: um elo para o sucesso escolar. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

HABERMAS, J. **Verdade e justificação**: ensaios filosóficos. São Paulo: Loyola, 2004.

LÜDKE, M.; RODRIGUES, P. A. M.; PORTELA, V. C. M. O mestrado como via de formação de professores da educação básica para a pesquisa. **RBPG**, Brasília, v.9, n.16, p.59-83, abr. 2012.

MINAYO, M. C. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. 11.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

OLIVEIRA, M. A. M. et al. (Org.). **Gestão educacional**: novos olhares, novas abordagens. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

TAUCHEN, G. (Org.). **Gestão educacional**. 1.ed. Rio Grande: Editora da FURG, 2011. 3 v.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11.ed. São Paulo: Libertad Editora, 2009.