

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL**

CLÁUDIA MARIA MOURA RESENDE

**UNIDADE SAÚDE ESCOLA: CONCEPÇÕES ACERCA DA
INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DOS
DIFERENTES ATORES**

SÃO CARLOS

2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E DA SAÚDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TERAPIA OCUPACIONAL**

**UNIDADE SAÚDE ESCOLA: CONCEPÇÕES ACERCA DA
INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DOS
DIFERENTES ATORES.**

CLÁUDIA MARIA MOURA RESENDE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Terapia de Ocupacional, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Terapia Ocupacional.

Área de concentração: Processos de Intervenção em Terapia Ocupacional.

Orientadora: Profa. Dra. Isabela Aparecida de Oliveira Lussi

SÃO CARLOS

2015

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

R433us

Resende, Cláudia Maria Moura.

Unidade Saúde Escola : concepções acerca da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão dos diferentes atores / Cláudia Maria Moura Resende. -- São Carlos : UFSCar, 2015.

115 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2015.

1. Terapia ocupacional. 2. Educação e saúde. 3. Extensão universitária. 4. Pesquisa. I. Título.

CDD: 615.8515 (20ª)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Ciências Biológicas e da Saúde
Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Claudia Maria Moura Resende, realizada em 06/03/2015:

Isabela Ap. O. Lussi

Profa. Dra. Isabela Aparecida de Oliveira Lussi
UFSCar

Claudia Maria Simões Martinez

Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez
UFSCar

Regina Yoneko Dakuzaku Carretta

Profa. Dra. Regina Yoneko Dakuzaku Carretta
USP

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Lourdes e Roberto, pelas horas de trabalho dedicadas à formação dos filhos e, principalmente, pelo apoio ininterrupto em cada momento de minha vida.

Em memória à minha amiga *piu grande* Naude Vicentini da Costa que não pode ver o fruto de seus estímulos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por tê-lo sentido sempre ao meu lado.

Aos meus irmãos, cunhado (a) e sobrinhos que sempre me estimularam a continuar os estudos, pelo apoio incondicional recebido de vocês. José Aurélio, esse sucesso também é seu, pela sua insistência em questionar-me a cada ano.

Em especial, à minha querida e amiga orientadora Profa. Dra. Isabela Aparecida de Oliveira Lussi, por abraçar e acreditar que este sonho seria possível. Mais uma vez, obrigada.

Aos amigos de coração Adriana Bayeux, César Pereira Leite, Márcia João Pedro, Luciana Assis Costa, Telma Regina Silva, por acreditarem e oferecerem todo carinho e estímulo.

À amiga Érica Farias de Oliveira Valente pela proteção, amizade e, principalmente, por indicar o caminho ao PPGTO.

Às profissionais Sandra Nunes, Maria Silvia Lopes e Érica Farias de Oliveira Valente por me acompanharem na imensidão da dor e da alegria, das derrotas e das vitórias.

Às minhas colegas de mestrado, pela luta em conjunto e pelas mais de 200 mensagens diárias no *Whats App*. Uma verdadeira rede de apoio.

Aos meus colegas e amigos de trabalho, que me suportaram nestes anos. Amigos de lutas, de chororô, de diversão e de cafezinho. Agradeço o suporte recebido nos períodos de afastamentos por problemas de saúde. A lista é grande, mas tenho certeza de que todos sabem de minha gratidão.

À Direção da USE, que com o apoio possibilitou-me a conclusão deste trabalho.

As minhas companheiras de noites de estudo, Bárbara Kolstok, Rosiane Maria Silva e Liliane Morais Amaral, por acreditarem no sonho e me acompanharem desde os primeiros escritos até o final deste trabalho. Minhas amigas pesquisadoras, muito obrigado.

Aos participantes da pesquisa que comigo compartilham o espaço de trabalho, o meu muito obrigado pela atenção, disponibilidade em deixar suas atividades e possibilitarem esse estudo.

À Profa. Dra. Regina Dakuzaku Carretta, pela participação na banca de qualificação com suas valiosas contribuições. Meu agradecimento eterno.

À Profa. Dra. Cláudia Maria Simões Martinez, Pró-Reitora de Extensão e primeira Diretora da Unidade Saúde Escola, obrigada pela sua participação na banca, oferecendo pertinentes contribuições. Meus sinceros agradecimentos.

A todos os Terapeutas Ocupacionais que participaram de minha formação, sempre fica um pouco de cada experiência vivida. Agora, também farei parte da profissão que muito me fascina.

Às Profas. Dras. Ana Lúcia Cortegoso e Michelle Selma Hann, pela disponibilidade em contribuir no resgate da história da Unidade Saúde Escola e tornar possível o registro da mesma.

Ao Prof. Dr. Targino de Araújo Filho, magníssimo Reitor da Universidade Federal de São Carlos, por suas contribuições ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e por sua disponibilidade em compartilhar um momento de discussão sobre o tema. O seu interesse aumentou em mim o desejo da pesquisa.

Aos demais familiares e amigos, que tanto me ouviram dizer: “estou estudando, não posso” e tiveram sabedoria e compreensão. Aguardem-me, logo estarei de volta.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Neste momento, considero que um agradecimento especial é o mínimo a se fazer às pessoas que me receberam de braços abertos e um sorriso no rosto.

O meu super agradecimento aos professores do Departamento de Terapia Ocupacional: Profa. Ms. Giovana Garcia Morato, Profa. Ms. Alana de Paiva Nogueira Fonereto Gozzi, Profa. Dra. Taís Quevedo Marcolino, Profa. Dra. Maria Fernanda Barbosa Cid. Vocês me auxiliaram a construir este processo com dicas, apoio e carinho em todos os momentos.

Não é possível descrever a gratidão aos professores do Programa de Pós-Graduação em Terapia Ocupacional. Sempre me acolheram com carinho, afeto e amorosidade, seja nos momentos de angústia, dor ou de orientação. O carinho recebido é imensurável, lembro cada olhar, cada sorriso naqueles dias que antecederam ao diagnóstico clínico. Os abraços e as palavras de força antes da cirurgia. Tenho certeza que todas as falas e sentimentos favoreceram minha recuperação.

O meu muito obrigada à Profa. Dra. Isabela Aparecida de Oliveira Lussi, Profa. Dra. Thelma Simões Matsukura, Profa. Dra. Roseli Esquerdo Lopes, Profa. Dra. Maria Luisa G. Emmel, Profa. Dra. Denise Dias Barros, Prof. Dra. Marisa Bittar, Profa. Dra. Fátima Correa Oliver, Prof. Dr. Daniel Marinho César da Cruz, e à Prof. Dra. Mariana Moraes Salles, professora convidada pela disciplina, vocês estão dentro do meu coração.

Serei eternamente grata a cada um.

EPÍGRAFE

“O sujeito pensante não pode pensar sozinho;
não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto.

Não há um “penso”, mas um “pensamos”.

É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário”

Paulo Freire (1977, p. 66)

RESUMO

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é um princípio estabelecido pela Constituição Federal e está presente nos documentos que orientam as Políticas Públicas para a Educação Superior no Brasil. Tal princípio é norteador das atividades fins da universidade: ensino, pesquisa e extensão. A vinculação do ensino e da pesquisa com a comunidade se dá por meio das atividades de extensão. A distância entre o saber científico e a sociedade deve ser superada com a extensão. O tripé ensino, pesquisa e extensão é o eixo fundamental da universidade brasileira, e desta forma, não pode ser fragmentado. Propomos neste estudo aprofundar os conhecimentos sobre o fenômeno da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade, especialmente, em uma unidade de ensino em saúde. Assim, o estudo teve como objetivo investigar a concepção acerca do fenômeno da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão dos atores envolvidos no trabalho de uma Unidade Saúde Escola. Elegemos como campo do estudo a Unidade Saúde-Escola (USE) da Universidade Federal de São Carlos, que desenvolve entre suas atividades o ensino, a pesquisa, a extensão e a assistência numa perspectiva inter e multidisciplinar em saúde, tendo em sua equipe professores, técnicos administrativos e estudantes de diferentes cursos de graduação e pós-graduação da área da saúde. Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, tipo transversal descritivo e exploratório. Participaram do estudo 20 servidores, entre docentes e técnicos administrativos que possuíam vínculo formal com a USE, e gestores da Unidade. A coleta dos dados foi realizada por meio de entrevista semi-estruturada. Para a análise dos dados foi utilizada a técnica da análise temática. Os resultados foram apresentados e discutidos em dois grupos, o grupo 1 composto pela análise das entrevistas realizadas com os servidores docentes e técnicos administrativos e o grupo 2 composto pela análise das entrevistas realizadas com os gestores. Os resultados apontaram que os participantes concebem a atividade de ensino de forma diferenciada. Enquanto alguns participantes compreendem o ensino como um processo dialógico e compartilhado, vinculado à pesquisa e à extensão, outros ainda concebem o ensino como transmissão do conhecimento. Com relação ao conceito de pesquisa, os participantes revelaram diferentes concepções ligadas à busca de novos conhecimentos e à investigação de fenômeno ou evento, referindo desequilíbrio entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Os resultados apontaram uma diversidade de compreensão em relação ao conceito de extensão. Enquanto para alguns docentes e técnicos administrativos a atividade de extensão é compreendida como a aplicação das atividades desenvolvidas na universidade para a comunidade, para outros ela se configura como atividade de assistência à comunidade. Para alguns participantes o fenômeno da indissociabilidade pressupõe que as atividades de ensino, pesquisa e extensão devam se retroalimentar, enquanto outros compreendem como a realização das atividades do tripé em conjunto. Esperamos que o estudo contribua para a reflexão e apresente subsídios para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, não somente na Unidade Saúde Escola e na UFSCar, mas também em outras universidades, proporcionando uma relação transformadora entre universidade e sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão; Ensino aprendizagem em saúde; Extensão universitária; Pesquisa.

ABSTRACT

The indivisibility among teaching, research and extension is a principle established by the Federal Constitution and it is present in documents that guide the Public Policy for Higher Education in Brazil. This principle guides the university activities: teaching, research and extension. The link between teaching and research with the community is made through the extension activities. The distance between scientific knowledge and society should be overcome by extension. The tripod teaching, research and extension are the cornerstone of the Brazilian University, and thus they cannot be fragmented. We propose in this study further our understanding of the indivisibility of the phenomenon of teaching, research and extension at the university, especially in a teaching unit in health. Thus, the study aimed to investigate the conception of the phenomenon of indivisibility of teaching, research and extension of the actors involved in the work of a School Health Unit. We selected as field of study the Health-School Unit (HSU) of the Federal University of São Carlos which develops between their activities teaching, research, extension and assistance in inter and multidisciplinary perspective on health, having as team teachers, administrative technicians and students from different undergraduate and post-graduate health. This is a qualitative study, cross-sectional descriptive and exploratory. The study included 20 servers, among teachers, administrative technicians who had formal ties with the HSU and managers of the Unit. Data collection was conducted through semi-structured interviews. For data analysis we used the thematic analysis technique. The results were presented and discussed in two groups, group 1 consists in the analysis of the interviews with teachers and administrative technicians servers and Group 2 consists in the analysis of the interviews with managers. The results showed that the participants conceive of a different way of teaching activity. While some participants understand teaching as a dialogical and shared process, linked to research and extension, others still conceive teaching as transmission of knowledge. Regarding the research concept, the participants revealed different conceptions linked to the search for new knowledge and phenomenon or event research referring imbalance among teaching, research and extension. The results showed a diversity of understanding about the concept of extension. While for some teachers and administrative technicians the extension activity is understood as the implementation of activities at the university for the community, for others it is configured as community care activity. For some participants the indivisibility of the phenomenon assumes that the activities of teaching, research and extension should be fed back, while for others it is the realization of the tripod activities together. We hope that the study will contribute to reflection and present subsidies of indivisibility among teaching, research and extension, not only in the School Health Unit and UFSCar, but also at other universities, providing a transforming relationship between university and society.

KEYWORDS: Indivisibility among teaching-research-extension; Health education; University Extension; Research.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Caracterização dos participantes	50
QUADRO 2 – Tempo de atuação na Unidade Saúde Escola	52
QUADRO 3 – Atividades realizadas pelos participantes na USE.....	53
QUADRO 4 – Atividades realizadas pelos participantes na USE.....	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATs	Aulas Teóricas
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CoPEX	Comissão de Pesquisa e Extensão da USE
CNS	Conselho Nacional de Saúde
FAI-UFSCar	Fundação de Apoio Institucional da Universidade Federal de São Carlos
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PET	Programa de Educação Tutorial
PD	Participante Docente
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PG	Participante Gestor
PT	Participante Técnico Administrativo
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TO	Terapia Ocupacional
SES	Secretaria Estadual de Saúde
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SUS	Sistema Único de Saúde
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNE	União Nacional dos Estudantes
URJ	Universidade do Rio de Janeiro
USE	Unidade Saúde Escola
UENAPS	Unidade Especial Núcleo de Atenção e Pesquisa em Saúde

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	16
2. A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR.....	32
2.1 Unidade Saúde Escola – USE.....	36
3. PERCURSO METODOLÓGICO	43
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	49
4.1 Caracterização dos participantes	49
4.2 Categorias temáticas	55
4.2.1 Concepções sobre atividade de ensino	57
4.2.2 Concepções sobre atividade de pesquisa	67
4.2.3 Concepções sobre atividade de extensão	75
4.2.4 Concepções sobre o fenômeno da indissociabilidade	85
4.2.5 Gestão e promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão	94
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	102
APÊNDICES.....	110

APRESENTAÇÃO

Este trabalho é fruto do desejo em unir a experiência profissional e a pesquisa em um estudo com possibilidade de proporcionar novos conhecimentos para a questão da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas na Unidade Saúde Escola da Universidade Federal de São Carlos. Tudo começou muito antes. Há 30 anos havia um desejo de fazer pedagogia, estudar educação e trabalhar em uma universidade, mas para ser alcançado foi preciso tempo. A educação fez parte dos primeiros sonhos da minha vida de estudante. O curso de magistério levou-me a conhecer outro lado, o lado de quem faz e produz a educação escolar. A pedagogia, minha primeira experiência como universitária aqui na UFSCar nos anos 80, representou o início da construção desse desejo. Um semestre foi suficiente para me assustar com os estudos. Conteúdos jamais vistos, pensadores e estudiosos da educação que estavam distantes do meu mundo de cidade do interior e escola pública. Duas palavras fortes e significativas, que para minha ingenuidade, afastaram-me daquela oportunidade: práxis e dialética. Desisti. Prestar mais um vestibular se tornou outro objetivo, então destinado à psicologia, o novo desejo. Fui, então, para outra área, os “estudos da psique” e claro, lá estavam a práxis e a dialética. Estudos e mais estudos sobre a educação e a psique, quão interessantes e dialéticos. Dessa vez não desisti, concluí o curso e continuei os estudos me especializando sobre as pessoas e as instituições. Vieram as especializações, os voluntariados, os congressos e os espaços de trabalho: instituições escolares e de saúde. Muitos anos se passaram e a vontade de estar dentro de uma universidade continuava. Tempos de reflexão e de vivência. A oportunidade enfim chegou em 2006, e aqui estou trabalhando em uma unidade de saúde e escola. Todos os desejos e experiências concentrados em um único espaço. Não poderia ter sido melhor, o par foi perfeito: saúde e escola juntas. O sonho realizado. A educação e a clínica na oportunidade de trabalho. Mais uma vez, a práxis e a dialética unidas em minha vida. Inserida na Unidade, desde abril de 2006, como psicóloga, fui descobrindo um novo formato de atuar na área da saúde. Recém-saída de um hospital geral e de uma unidade básica de saúde, em um município do interior do Estado de São Paulo, logo percebi que havia diferenças entre os serviços de saúde prestados dentro de uma universidade e os até então experimentados. A atenção em saúde ocupava outros espaços, a pesquisa e o ensino

eram vivenciados juntos com a extensão. O novo sempre chama a atenção. As atividades da Universidade eram muito interessantes e atrativas, os congressos, as palestras, as Quartas Filosóficas... O deslumbramento inicial foi sendo direcionado com a ajuda dos colegas: “Claudinha, agora você deve focar em uma área, não dá para viver tudo”, dizia Lisandrea (me permita a citação). O desejo de aprender e conhecer havia encontrado o local mais apropriado: a Universidade. Então, por que não aproveitar a oportunidade e conhecê-la mais a fundo? Na primeira conversa com a professora Isabela Lussi, coloquei o desejo de estudar a minha experiência e o meu local de trabalho. Após alguns minutos surgiu a ideia de pesquisar o fenômeno da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Lembro-me do momento em que o tema da pesquisa surgiu, proposto pela orientadora. Imediatamente ativou minha curiosidade em conhecê-lo e vi que estava perfeito, algo que me desse prazer e que, ao mesmo tempo, fosse útil para a universidade. Aqui estamos. Espero, com este estudo, acrescentar um pouco mais de conhecimento aos inúmeros, já produzidos por esta universidade.

1. INTRODUÇÃO

Propomos neste estudo aprofundar os conhecimentos sobre o fenômeno da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na universidade, especialmente, em uma unidade de ensino em saúde da Universidade Federal de São Carlos. No entanto, para poder discutir sobre a indissociabilidade é importante focalizar a universidade.

Ao buscar uma definição para a palavra universidade, percebemos que não há um conceito único e universalmente válido. Sabemos que se trata de uma instituição social e, portanto, seus objetivos e as funções que a definem trazem as marcas de tempos e de espaços culturais, sociais, políticos e econômicos diversos.

Para Moraes,

As universidades devem ser lugares de investigação, documentação, criatividade e ensino. Tudo isso, porém, é movido por uma intencionalidade: investiga-se e documenta-se para dadas finalidades, cria-se para alguém e ensina-se a alguém (MORAIS, 1995, p.21, grifo do autor).

O autor fala sobre o grau de aproximação e responsabilidade que a universidade tem que ter com a “sociedade que a criou, a subsidia financeiramente e a acolhe” (MORAIS, 1995, p.21).

A universidade também se apresenta como um órgão social, que só foi instalado no início do século XX no Brasil (PINTO, 1962). Para o autor, “a Universidade é uma peça do dispositivo geral de domínio pelo qual a classe dominante exerce o controle social, particularmente no terreno ideológico, sobre a totalidade do País” (PINTO, 1962, p. 23).

Chauí (2003, p. 5) define a universidade como “uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. Atualmente, há uma priorização da universidade pela inserção dos estudantes no mercado de trabalho, revelando o que a autora chama de modelo organizacional, que pressupõe “um objetivo particular a ser cumprido” e “tem a si mesma como referência num processo de competição (CHAUÍ, 2003, p. 5).

Entendemos que a universidade é uma instituição e tem a sociedade como seu princípio e referência. Neste sentido, argumentamos que o modelo atual de ensino superior representa a sociedade e o momento econômico em que vivemos.

Pinto (1962) faz uma reflexão sobre o direcionamento da educação e da universidade no início do século XX. Para ele, a educação em geral estava voltada às classes dominantes que a mantinham e a colocavam a serviço da aristocracia. Considera que as reformas da educação surgidas após 1950 só foram possíveis graças a um grupo de estudantes críticos, que criaram movimentos consistentes, como a UNE, e iniciaram a luta por mudanças.

Alguns autores, Cunha (1977), Botomé (1996) e Buarque (1994) colocam que apesar de todas as reformas, ainda assim, a educação superior se mantém elitista. Cunha (1977) ao discutir sobre a educação coloca que a mesma “não deve estar a serviço de nenhuma classe” e sim “a serviço do indivíduo, do homem total, liberado e pleno” (CUNHA, 1977, p. 34, grifo do autor). Compartilhamos a ideia do autor e sustentamos que a educação não deve ser colocada a serviço de determinados interesses pessoais e políticos.

Também neste sentido, Botomé (1996) tece comentários sobre a definição de uma instituição de ensino superior que deve se preocupar com a busca de conhecimento e difusão dos mesmos à comunidade e não atender a interesses corporativos e pessoais. Atender a interesses pessoais e do capital político seria uma forma de estabelecer a destruição da mesma. Fávero (2007, p.19) coloca que a universidade “deve ser um espaço em que se desenvolve um pensamento teórico-crítico de ideias, opiniões, posicionamentos...”.

Pesquisando sobre a história do ensino superior no contexto nacional, encontramos que o Brasil do final dos anos 50 e início da década seguinte apresentava à sociedade uma aura industrial com a criação de parques industriais. A educação, no pensamento de alguns líderes políticos e empresários da época, deveria acompanhar tal desenvolvimento e, desta forma, o governo deveria criar cursos tecnológicos e aumentar o número de vagas para o ensino superior (THOMÉ, 2005). O Governo da época criou grupos técnicos para discutir os rumos da educação. Um dos grupos apresentou como resultado final do trabalho o Relatório Atcon, que apontava um “estrangulamento no canal de acesso à universidade”, ou

seja, o número de alunos que pleiteava o acesso ao ensino superior era superior ao número de vagas oferecidas. O relatório “objetivava uma universidade que funcionasse para alguns setores da sociedade brasileira, e não para o seu conjunto” (LEOPOLDO; SILVA, 2001, p. 295).

O Governo Militar de 64 propôs, por meio da Lei 5.540/68 conhecida como Lei da Reforma Universitária do Brasil, uma nova organização para as universidades federais, entre elas a unidade entre ensino e pesquisa. Neste mesmo período, e na contramão das conquistas anteriores, o Conselho Federal de Educação e “as afinidades eletivas entre os governos militares e os dirigentes de instituições de ensino privadas do ensino superior, iniciaram o processo de privatização do ensino superior no país” (CUNHA, 2011, p.180).

Para Leopoldo e Silva (2001), o ensino superior privado tem como meta a inserção direta no mercado de trabalho, enquanto o ensino superior público tem como função a produção e disseminação do conhecimento. Neste sentido, está reforçada a ideia de que o ensino privado não atende à democratização e sim, mais uma vez, à demanda de grandes empresários do ramo da educação que obtiveram força com o Golpe Militar de 64.

Para Carvalho,

[...] o predomínio das instituições privadas no Brasil teve início com a Reforma Universitária de 1968 implementada durante o regime militar, que incentivou o surgimento e a manutenção, a princípio, de estabelecimentos isolados (CARVALHO, 2007, p. 761).

Ao olharmos para a situação atual no Brasil, é possível verificar que a maioria das instituições de educação superior é privada. De acordo com o Censo 2013, existem, no Brasil, 301 estabelecimentos de educação superior públicos, compreendendo universidades, centros universitários, faculdades e institutos federais, enquanto que no ensino privado há 2090 estabelecimentos (universidades, centros universitários e faculdades) (BRASIL, 2015). Tais dados (12,59% - público e 87,4% - privado) parecem confirmar que atualmente grande parte do ensino superior, centrado em estabelecimentos privados no Brasil, se estabelece para cumprir um objetivo, ou melhor, é direcionado para um único foco, o econômico.

Santos (2011) coloca que a universidade é um lugar por excelência da produção de conhecimento científico e, quando este conhecimento passa ser a serviço de uma economia, pode gerar uma crise. O fato de o produtivismo sem medidas ser colocado para a universidade interfere nos objetivos da mesma. O autor exemplifica, colocando que a universidade, desta forma, perde a liberdade e tem que se adaptar às exigências da economia. “Para além de certo limite, esta pressão produtivista desvirtua a universidade, até porque certos objetivos que lhe poderiam estar mais próximos tem sido esvaziados de qualquer preocupação humanista ou cultural” (SANTOS, 2011, p. 26).

Para o autor, a universidade vive uma crise caracterizada por três aspectos: a crise da hegemonia, a crise da legitimidade e a crise institucional. A 1ª se relaciona com os saberes hegemônicos da universidade e da função que lhe foi atribuída durante anos (formar a elite, por exemplo) e que deixou de ser levada em conta. O autor coloca que:

A universidade sofre uma crise de hegemonia na medida em que a incapacidade para desempenhar cabalmente funções contraditórias leva os grupos sociais mais atingidos pelo seu déficit funcional ou o Estado em nome deles a procurar meios alternativos de atingir seus objetivos (SANTOS, 2013, p.375).

A 2ª crise, da legitimidade, está associada ao fato de a universidade moderna estar voltada à produção de conhecimento para a elite, para uma determinada classe social. O autor justifica a crise da legitimidade quando a luta por um espaço na universidade passa a se configurar como luta pelo estado de direito e, conseqüentemente, a universidade tende a perder sua legitimidade. Deixa de ser exclusividade de determinada classe. Para o autor “a universidade sofre uma crise de legitimidade na medida em que se torna socialmente visível a falência dos objetivos coletivamente assumidos” que era de estar voltada para determinada classe social (SANTOS, 2013, p. 375). E a 3ª crise, a institucional, na qual os conflitos surgem entre a autonomia e o atendimento de critérios empresariais, quando “[...] uma dada condição social estável e auto-sustentada deixa de poder garantir os pressupostos que asseguram a sua reprodução” (SANTOS, 2013, p.375).

A autonomia científica e pedagógica da universidade é baseada na dependência financeira do Estado. O autor comenta que a crise da universidade acontece quando esta

perde a prioridade de bem público dentro das políticas de governo, quando os recursos financeiros secam e, conseqüentemente, há a descapitalização da mesma. A universidade, desde o século XIX, por pretender “ser o lugar por excelência da produção de conhecimento científico”, alimenta situações de crise, pois desde então tem sido avaliada “pela sua produtividade” (SANTOS, 2013, p.387).

Pensar na universidade, de acordo com Botomé (1996), não é pensar a instituição como um objeto e nem reduzi-la aos espaços físicos ou estruturais. A universidade:

[...] é, muito mais, uma rede de relações entre as condutas das pessoas que a constituem [...] os comportamentos que delimitam a identidade de uma instituição não são definidos por atividades ou operações de rotina da instituição e sim pelas condutas que geram os benefícios sociais que constituem sua responsabilidade específica (BOTOMÉ, 1996, p. 13).

Para o autor, o papel das instituições deve ser delimitado pelas funções e responsabilidades sociais; ela é definida por sistemas de relações entre as condutas dos sujeitos que a compõem e que gerarão resultados para a sociedade na qual está inserida. Os resultados obtidos pelas relações estão diretamente ligados ao tipo e às características de tais relações. A universidade deve ter um compromisso com a questão social e colaborar com a transformação da sociedade da qual faz parte (BOTOMÉ, 1996).

Santos e Almeida Filho (2008) definem a universidade como um espaço onde deve haver o ensino da graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão. Segundo os autores, há muitas instituições de ensino que se denominam universidade, mas que na realidade, são apenas centros de educação, sem exercerem as funções determinantes acima. Colocam, “Sem qualquer destes, há ensino superior, não há universidade” (SANTOS; ALMEIDA FILHO, 2008, p.59).

Schwartzman (1981) relata as funções da universidade nos anos 70 e 80 e as apresenta como formação profissional, formação e pesquisa científica, treinamento de elites, cultura geral. O autor salienta que tais funções não acontecem como deveria acontecer na universidade brasileira. Para ele, a universidade brasileira não existe, o que existe são instituições ou “faculdades” aplicadas a diferentes formações como as tradicionais de medicina, engenharias e outras, como desenho industrial e turismo. Esta

crítica que o autor estabelece se baseia no fato de a universidade brasileira ser ainda, no final do século XX, “formadora de profissionais do ensino superior, em detrimento e frequentemente em contradição com as demais funções” que seriam a de pesquisa e de extensão (SCHWARTZMAN, 1981, p.60).

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (BRASIL, 2010) traz a universidade com a tríplice função de ensinar, gerar conhecimento e repassar este conhecimento. A universidade deve:

[...] ser organizada de maneira que possa desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes (BRASIL, 2010, p.56).

Não podemos falar em ensino superior no Brasil antes do século XV, quando os portugueses aqui chegaram. Estes, então colonizadores, não tinham interesse em criar universidades na colônia, era preferível que a elite fosse estudar na metrópole para em seu retorno defender os próprios interesses (CUNHA, 2011).

E assim foram necessários quase quatro séculos à frente para que a primeira universidade no país fosse criada. Pinto (1962), ao apresentar a questão da universidade, coloca que a instituição, na época, era recente no Brasil e só foi instalada na colônia, quando “a sua presença se fez necessária” (PINTO, 1962, p. 19).

O total desinteresse da metrópole na instrução dos povos descobertos era pensado com o objetivo de “impedir que os estudos universitários operassem como coadjuvante de movimentos independentistas” (CUNHA, 2011, p. 152).

A educação na colônia teve início com a chegada dos jesuítas que aqui vieram com o objetivo de propor uma educação básica, direcionada para a religião, filosofia e direito. Paiva (2011) coloca que a missão do letramento jesuítico era preparar novos missionários para a Companhia de Jesus, bem como preparar os filhos da elite brasileira para a formação a ser realizada em Portugal. Para esse autor, os colonizadores não tinham interesse na alfabetização dirigida aos índios, pois na própria metrópole a população também não era alfabetizada.

Segundo Bello (2001, p. 1), a educação da população indígena era estruturada diferentemente do modelo vivido na Europa, com “marcas repressivas”. Enquanto os filhos letrados da elite colonial seriam padres ou advogados e ocupariam cargos públicos reproduzindo a sociedade vigente, “o colégio era a adesão à cultura portuguesa” (PAIVA, 2011, p. 49). Os jesuítas permaneceram no Brasil por mais de 200 anos, entre 1549 a 1759 quando foram expulsos por Marques de Pombal; desde então se estabeleceu um período de caos na educação brasileira (BELLO, 2001).

A história da criação das universidades, no modelo próximo ao atual no Brasil, remonta-nos ao continente europeu. Principalmente, pelas influências da Inglaterra, Alemanha e França.

De acordo com Mazzilli (1996), os modelos inglês, francês e alemão pensavam a universidade como espaço de conservação e transmissão de cultura, de ensino de profissões bem como de “ampliação e renovação do conhecimento”. A autora nos propõe que os ingleses viam a universidade como espaço para a “conservação e transmissão de saber acumulado pela humanidade” e a pesquisa como dissociada do ensino (MAZZILLI, 1996, p.51).

Os movimentos e mudanças ocorridos na Europa naquele período (século XVIII) tiveram reflexos na sociedade brasileira. Segundo Prota (1987), na França do período napoleônico, a universidade era uma corporação com o monopólio da educação, mas o acesso não era garantido a todos. A mesma era mantida pelo Estado e a administração exercida com severidade, pois o objetivo era formar profissionais para cargos do governo.

Para Pachane (2006), os modelos ingleses e franceses de universidade do século XVIII possuíam algumas diferenças. Enquanto a inglesa era “aquela que busca incessantemente a verdade, voltada prioritariamente à pesquisa, para a reelaboração e criação de novos conhecimentos, tomando o ensino como ‘aprendizagem da atitude científica’”, a universidade francesa existia “para servir ao Estado, estando subjugada ao poder, assumindo a função de conservar a ordem social por meio da difusão de uma doutrina comum” (PACHANE, 2006, p.5227).

Cunha (1988, p. 15) coloca que, no Brasil, o ensino superior incorporou tanto os produtos da política educacional napoleônica quanto da reação alemã à invasão francesa, esta depois daquela.

De acordo com Prota (1987), na Alemanha do séc. XVIII para o XIX, o princípio da liberdade de ensino e de pesquisa científica fazia parte da universidade. Neste período, o ensino da filosofia era valorizado com a inclusão de vários filósofos, como os formadores da Universidade de Berlim. Entre eles, Humboldt que “vê sua Universidade como o lugar da verdade como pesquisa” (PROTA, 1987, p.90).

No Brasil, neste período, fervilhavam ideais de uma educação universitária capaz de fortalecer os governos territoriais. No início do século XIX, com a chegada da Família Real, este desejo passou a ser concretizado. Em fevereiro de 1808, foi criado o Curso Médico de Cirurgia na Bahia e, em novembro do mesmo ano, o Rio de Janeiro, recebeu uma Escola Anatômica, Cirúrgica e Médica dentro do Hospital Militar. Até a Proclamação da República em 1889 outros cursos foram criados como: o curso jurídico do Convento de São Francisco, em São Paulo e outro no Mosteiro de São Bento, em Olinda.

Segundo Moreira (1960), os cursos de direito serviram para formar a elite brasileira da época. Neles eram formados profissionais que passavam a atuar no Governo (assembleias, províncias). Já em 1909 e 1911 foram instituídas as Universidades de Manaus e de São Paulo, respectivamente, como universidades livres, sem o apoio do governo. Eram chamadas de universidade livres, pois, a Reforma Rivadávia Corrêa instituiu a autonomia das instituições de ensino, que tinham total liberdade na criação de seus currículos e de sua administração.

A primeira universidade apoiada pelo Estado foi criada em sete de setembro de 1920, no Rio de Janeiro como Universidade do Rio de Janeiro (URJ), pelo Decreto N° 11.530 que deixava a cargo do Governo a junção de alguns cursos superiores em um edifício cedido pelo próprio (FÁVERO, 2007).

De acordo com os autores citados anteriormente, é possível observar que a universidade se apresenta como uma instituição social, que participa da formação da sociedade, estrutura-se por uma rede de relações e, como tal, deve integrar os conhecimentos produzidos com a sociedade em que está inserida. Acreditamos que tal

integração com a sociedade acontece por meio da indissociabilidade entre as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão.

Segundo Gurgel (1986), a extensão universitária apresentou seu primeiro modelo no Brasil no início do século XX na Universidade Livre de São Paulo, no entanto, acontecia de forma desarticulada entre o acadêmico e a sociedade. Para o autor,

A extensão foi viabilizada preferentemente sob a forma de serviços sociais de caráter assistemático, sem vínculos com o ensino e a pesquisa, serviços estes muitas vezes já prestados por instituições governamentais específicas ou por entidades privadas (GURGEL, 1986, p.29).

A extensão universitária brasileira teve sua origem no modelo americano. Segundo Gurgel (1986), as universidades americanas associavam a ideia de extensão como prestação de serviço e basicamente em dois modelos: a extensão cooperativa e a universitária. A extensão cooperativa, também subsidiada pelo governo, compunha-se de atividades fora dos colégios agrícolas e de caráter educativo do trabalho. A extensão universitária era “Própria das universidades Land Grant, atuavam principalmente em programas de assistência técnica aos agricultores, de economia doméstica e de organização da juventude” (GURGEL, 1986, p.61).

Com a criação da Escola Superior de Agricultura de Viçosa e, orientando-se no modelo americano em 1920, a extensão passa a ser realizada no meio rural brasileiro como assistência técnica aos agricultores.

Falando sobre o conceito de extensão da época, Freire (1977) ressalta que o termo extensão não pode ser vinculado a estender algo a alguém que não o tem, como faziam os agrônomos da Escola Agrícola. O autor faz uma crítica aos agrônomos da época que levavam os conhecimentos adquiridos na universidade aos moradores da zona rural que se supunha não os ter. Neste sentido, nega-se o conhecimento disponível pelo ser que recebe a informação. Segundo o autor:

Daí que, em seu “campo associativo” o termo extensão se encontre em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural*, manipulação, etc... E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo (FREIRE, 1977, p. 22, grifo do autor).

O autor coloca que pensando na extensão como transmissão e manipulação, o termo não corresponderia a um fazer libertador, um fazer educativo, deixando sempre alguém submetido ao conhecimento do outro, o que chama de extensão domesticadora. Ainda coloca que “Não lhe cabe, portanto, de uma perspectiva realmente humanista, estender suas técnicas, entregá-las, prescrevê-las; não lhe cabe persuadir nem fazer dos camponeses o papel em branco para sua propaganda” (FREIRE, 1977, p.24). Completa, enfatizando que “Sobrepôr a ele outra forma de pensar, que implica outra linguagem, outra estrutura e outra maneira de atuar lhe desperta uma reação natural. Uma reação de defesa ante o “invasor” que ameaça romper seu equilíbrio interno” (FREIRE, 1977, p.31, grifo do autor). Serrano (2013) e Freire (1977) criticam o modelo vertical de extensão em que alguém que detém o saber o transmite a outro que recebe passivamente sendo, portanto, considerado inferior. É preciso compreender o outro como sujeito social, com sua história e sua cultura, e respeitá-lo, não o vendo como alguém desprovido de conhecimento.

Ainda de acordo com Serrano (2013), o conceito de extensão universitária passou por diferentes matizes ao longo de sua história. A verticalidade, citada no parágrafo anterior, sinaliza a primeira caracterização do conceito. O segundo momento vivido pela extensão no Brasil vem à tona com o Movimento da Universidade de Córdoba, na Argentina. Neste movimento, os alunos buscavam construir uma universidade democrática, a quem merecesse ali estar. A extensão desejada pelos alunos vinha ao encontro da difusão da cultura, junto com uma universidade integrada ao povo e capaz de transformar uma sociedade.

No Brasil, este ideal de extensão aparece no Decreto 19.851/1931, que trata do primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras. Podemos compreender tal conceituação com os artigos nº 34, nº 42 e nº 109. O artigo nº 34 diz “[...] a extensão se fará através de cursos de extensão destinados a divulgar, em benefício coletivo, as atividades técnicas e científicas dos institutos universitários”. O artigo nº 42 realça que a “[...] extensão é vista como difusão de conhecimentos filosóficos artísticos, literários e científicos e benefício do aproveitamento individual” e o artigo nº 109 diz “A extensão universitária destina-se à difusão de conhecimentos, filosóficos, artísticos, literários e científicos, em benefício do

aperfeiçoamento individual e coletivo” (BRASIL, 2013b, p.11-23). Em 1934, na Reforma Francisco Campos, a extensão é institucionalizada como meio de contato entre universidade e sociedade.

A terceira matiz apresentada por Serrano (2013) está configurada com o período da ditadura militar no Brasil. Para a autora, o governo militar instaura uma forma de extensão manipuladora e assistencialista que pode ser observada com a criação do Projeto Rondon em 1968.

A criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em 1987, traz um novo momento para a extensão no Brasil. Novos rumos são dados com a criação de mecanismos que garantem a expansão das atividades de extensão, além da regulamentação de recursos financeiros e a garantia de espaço dentro das universidades. O primeiro Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras definiu a extensão universitária como:

[...] o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da práxis de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento (FORPROEX, 1987, p. 11).

Esta conceituação apresenta a extensão universitária capaz de interagir com a comunidade acadêmica e externa à universidade, o mesmo conhecimento que é apresentado à sociedade retorna para a universidade, modificado, nesse sentido que entendemos ser dialógica.

Reis (1996) aponta a dialogicidade na definição dada pelo FORPROEX:

[...] rompe-se a unilateralidade da relação universidade-sociedade [...] a sociedade passa a ser considerada pela universidade como sua parceira política, epistemológica e pedagógica; numa relação mutuamente transformante (REIS, 1996, p. 44).

A extensão, nas universidades brasileiras, está garantida pela Constituição Federal que em seu artigo 207 coloca: “as universidades gozam de autonomia didático-científica,

administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 2013c, p.121).

A Política Nacional de Extensão Universitária, reformulada em 2012 e aprovada no FORPROEX realizado em Manaus, concebe a extensão como:

[...] um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012 p.15).

Vemos, também, uma preocupação com a extensão universitária nos documentos oficiais da Educação Superior. Em seu artigo 43º, inciso VI e VII, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação coloca como finalidade da universidade pública:

[...] estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade e promover a extensão visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição (BRASIL, 2013a, p.18).

Neste sentido, a extensão universitária possibilita uma relação da universidade com outros setores da sociedade com a finalidade da formação de estudantes críticos e comprometidos com as questões sociais. Freire (1977) defende o conceito de extensão em que docentes e estudantes graduandos assumam o papel de sujeitos que querem conhecer. O conhecimento produzido na universidade é capaz de transformar a sociedade e esta oferece conteúdos para a elaboração da práxis do conhecimento acadêmico.

De acordo com Botomé (1996), as atividades de ensino, pesquisa e extensão fazem parte da universidade como atividades e não devem ser consideradas como funções ou objetivos da mesma.

Para Santos (2013), os objetivos da universidade são os mesmos desde 1923, quando Karl Jaspers os definiu como investigação sistemática, ensino e transmissão destes conteúdos. Mesmo com as diversas transformações às quais a universidade se sujeitou, ainda hoje são considerados como “fins da universidade a investigação, o ensino e a prestação de serviço” (SANTOS, 2013, p. 373).

Saviani (1987) afirma que as atividades de ensino, pesquisa e extensão são atividades fins da universidade e considera que o ensino se sobrepõe às demais atividades.

A Reforma de 68, que culminou com a Lei 5540/68 (BRASIL, 2013), apresentava a indissociabilidade somente entre o ensino e a pesquisa, em seu artigo 2º e revogado pela LDB de 1996 colocava que o ensino superior é indissociável da pesquisa. Compartilhamos as ideias apresentadas por Saviani (1987), quando coloca que a relação entre ensino e pesquisa ficou fortalecida e houve uma diminuição das atividades de pesquisa em função da criação dos institutos de educação superior. A pesquisa ficou centrada nas universidades e quase inexistente nos demais centros de ensino superior. Como crítica às consequências advindas da reforma, que terminou por criar instituições privadas de ensino superior sem interesse no desenvolvimento de pesquisas e a centralização da mesma nas universidades públicas, o autor considera que houve um empobrecimento do ensino. “Na prática, o resultado foi, por um lado, a não implementação da pesquisa como atividade nuclear do ensino superior [...] e, por outro lado, o empobrecimento do ensino” (SAVIANI, 1987, p. 27).

Para Saviani (1987), o ensino tradicional se estrutura em um método expositivo de transmissão de algo que já se pressupõe conhecer. O autor coloca que o “movimento da escola nova” trouxe um novo formato de fazer ensino para o Brasil: o ensino como processo de pesquisa, com levantamento de problema (desconhecido pelo aluno e pelo professor), busca de informações, formulação de hipóteses, explicação dos problemas por todos os envolvidos, a resolução das questões e solução dos problemas.

Nesta perspectiva, argumentamos que o ensino tradicional limita o aprendizado do estudante. Vieira (2011, p.43) coloca que “o ensino unilateral (docente-aluno) deverá ser substituído por um processo que envolva ambos os atores – docente e estudante”.

Rezende (1999) apresenta o processo de ensino aprendizagem como algo a ser pensado, organizado e arquitetado para que o estudante possa fazer uso desse conteúdo, transformando-o.

O aluno situado no processo ensino-aprendizagem como alguém que conhece e que é capaz de reconstruções que o levem não só a apropriação do conhecimento, mas à sua transformação, na dinâmica da apreensão desconstrução-reconstrução, tornando esse conhecimento seu,

submetendo-o à sua compreensão e possibilidade de uso (REZENDE, 1999, p. 52).

Moura et al., (2010) consideram a atividade de ensino como parte da excepcionalidade humana e permite a inclusão da pessoa em um grupo social. Os autores descrevem a responsabilidade das pessoas que fazem da escola um local definidor e participante ativo da vida do estudante. Colocam a escola como um “espaço de aprendizagem e apropriação da cultura humana elaborada, [...] apropriação e criação de ferramentas simbólicas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades” (MOURA et al., 2010, p. 208). Neste sentido, a participação e a responsabilização de cada envolvido no processo de ensino aprendizagem se configuram como parte do processo de formação da pessoa do estudante.

Santos (2001) coloca que o ensino consiste em uma resposta planejada ao processo de aprendizagem; o professor deve acompanhar o aluno muito mais do que ficar preso aos conteúdos a serem transmitidos. Segundo o autor, as universidades devem focar na seleção de professores que demonstrem prazer em se envolver com o processo de ensino aprendizagem.

Demo (2006) nos apresenta o ato de pesquisar. Logo no início de seu trabalho, tenta desmitificar o conceito, colocando que o ato de pesquisar não deve estar disponível a alguns iluminados com “certa trajetória acadêmica, domínio de sofisticções técnicas, sobretudo de manejo estatístico e informático, mas principalmente o destaque privilegiado no espaço acadêmico” (DEMO, 2006, p. 11). O autor coloca que a pesquisa deve estar disponível ao docente interessado e não àqueles que desejam formar um grupo que se dizem pesquisadores científicos e se distanciam das atividades de ensino e do contato com os alunos.

Para Lakatos (2008) a pesquisa é:

[...] um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais. Significa muito mais do que apenas procurar a verdade: é encontrar respostas para questões propostas, utilizando métodos científicos (LAKATOS, 2008, p. 43).

A ciência para Kerlinger (1979, 2007, p.3) é um “empreendimento preocupado exclusivamente com o conhecimento e a compreensão de fenômenos”, o pesquisador apresenta interesse em “conhecer e compreender as coisas”.

Para Köche (2011), o que faz o cientista produzir ciência é a busca de respostas e soluções às dúvidas que o levem à compreensão de si e do mundo. Para o autor, a humanidade tem curiosidade intelectual sobre si mesma.

Moita e Andrade (2009) colocam que nem todas as pesquisas abrem seus conhecimentos por meio da extensão, muitas delas ficam dentro dos laboratórios ou os conteúdos não vão ao encontro da demanda da população. O tripé ensino, pesquisa e extensão é o eixo fundamental da universidade brasileira, e desta forma, não pode ser fragmentado. A distância entre o saber científico e a sociedade deve ser superada com a extensão. Para nós, portanto, é a indissociabilidade que garante a integração desses saberes.

Partindo desta perspectiva, e de acordo com Vidal et al. (2007) podemos entender que tal aproximação com a sociedade, proposta pela extensão, abstrai dos conhecimentos produzidos pela pesquisa e do ensino difundido dentro da universidade, sem deixar de lado a indissociabilidade entre eles.

Discorrendo sobre a questão da indissociabilidade, Rays (2003, p. 7) também refere este princípio como originário e fundamental para a articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, “torna-se, pois, princípio fundante para a articulação concreta das atividades-fins do ensino superior”.

Mazzilli (1996, p.143) coloca que a origem do termo indissociabilidade, dentro dos planos da universidade brasileira, aconteceu por meio das ideias de Álvaro Vieira Pinto, de Freire e das conquistas realizadas pela União Nacional dos Estudantes - UNE, sendo, portanto “uma ideia histórica e coletivamente construída”.

A Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior e Sindicato Nacional – ANDES (2013), estabelece que a indissociabilidade é o caminho para uma universidade de qualidade e que a mesma só “atinge a sua finalidade quando torna o produto do fazer acadêmico acessível à sociedade, contribuindo para o seu aperfeiçoamento e para a melhoria das condições de vida de toda a população”. Portanto, para que o ensino universitário alcance a qualidade desejada, as atividades de ensino, pesquisa e extensão

devem ser indissociáveis (ANDES-SN, 2013, p.50). Desta forma, a universidade deixa de ser um espaço apenas de formação do aluno para o mercado de trabalho. Há um novo paradigma em ação: o estudante passa a ser sujeito, crítico e participativo de sua formação.

Segundo Valêncio (1999), o governo do final do século XX considerava o princípio da indissociabilidade como um obstáculo ao desenvolvimento da universidade ao desejar uma justa relação entre todas as atividades. Não havia interesse do governo em olhar para a questão social ou para a acessibilidade do ensino público; pelo contrário o ensino público foi deixado de lado, abandonado e sucateado. A indissociabilidade fortaleceria as atividades universitárias, colocando-as em um patamar único de valor e tal fato levaria a uma universidade justa o que não era de interesse do governo da época.

Considerando o exposto, focalizamos a realidade dos Cursos de Graduação da área da saúde da UFSCar. Observamos que nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Enfermagem, Terapia Ocupacional, Fisioterapia, Psicologia, Gerontologia e Medicina, da UFSCar, o estudante é considerado o centro do processo de ensino aprendizagem e se apoia no professor como facilitador e mediador do processo. Além disso, preconiza a articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão (UFSCAR, 2015b). A articulação entre ensino, pesquisa e extensão permite ao estudante um ensino crítico e reflexivo e a construção de um profissional criativo (BRASIL, 2014).

No entanto, cabe questionar: as atividades de ensino, pesquisa e extensão são desenvolvidas de forma indissociada na USE? Argumentamos que a base para a prática da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é a compreensão sobre tal fenômeno pelos atores envolvidos nestas atividades. Desta forma, este trabalho se debruçou sobre o estudo do fenômeno da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na Unidade Saúde Escola da UFSCar.

Para tal, o objetivo geral traçado foi investigar a concepção acerca do fenômeno da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão dos atores envolvidos no trabalho da Unidade Saúde Escola, e o objetivo específico foi identificar as concepções de ensino, pesquisa e extensão para os diferentes atores.

2. A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS – UFSCAR

A Universidade Federal de São Carlos foi criada, nos moldes atuais, com o Decreto nº 6.758, assinado em 22 de fevereiro de 1968, pelo então presidente da república, o marechal Costa e Silva, como Fundação Universidade Federal de São Carlos, sendo que os primeiros cursos de graduação foram implantados somente em 1970 (SOUZA, 2007).

Segundo Santos (2007), os primeiros cursos de graduação da nova universidade eram das áreas de educação e de tecnologia. O autor comenta que o objetivo da UFSCar, em seu início, era formar professores para o ensino básico e tecnologia. A maioria dos cursos em ciências exatas e tecnológicas e da área da saúde foi criada na década de 70. Nos anos 90 foram criados os cursos da área de humanas, com exceção do curso de Pedagogia que já existia antes.

A Pós-Graduação *stricto sensu* teve início em 1976 com dois programas: Programa de Pós-Graduação em Educação e o Programa de Pós-Graduação em Ecologia e Recursos Naturais.

A UFSCar, desde então, vem apresentando um desenvolvimento significativo com a criação de novos cursos e novos campi.

Atualmente, a UFSCar compreende quatro campi, todos no interior do Estado de São Paulo. O principal fica em São Carlos e os demais nos municípios de Sorocaba, Araras e Buri.

Em 1990, foi criado o Campus de Araras com 230 hectares. O Centro de Ciências Agrárias atualmente contempla seis cursos de graduação e dois programas de Pós-Graduação. As atividades de graduação iniciaram dois anos após o Centro de Ciências Agrárias iniciar suas atividades. A pesquisa e o ensino são desenvolvidos em 28 laboratórios e 22 salas de aula. O campus possui um ambulatório médico, uma biblioteca e um anfiteatro, todos estes estabelecimentos compreendendo uma área de 50 mil m² de construção (UFSCAR, 2015c).

A criação do campus de Sorocaba foi autorizada pela Resolução ConsUni nº495, de 04 de março de 2005, e as aulas iniciadas em março de 2006 em um prédio alugado pela Prefeitura Municipal de Sorocaba. No final do mesmo ano, teve início a construção do atual campus, que hoje conta com 48mil m² de edificações, dotado de toda infraestrutura

necessária à formação do aluno. Atualmente, o Campus Sorocaba oferece 14 cursos de graduação e 4 de Pós-Graduação *stricto sensu* (UFSCAR, 2015c).

O mais novo campus está localizado no município de Buri, interior do Estado de São Paulo, e possui 10 mil m² de construção. O local, constituído por uma fazenda com 647 hectares, foi recebido em doação no ano de 2011 e as aulas foram iniciadas em 2014 com a inclusão de 150 alunos distribuídos em 3 cursos. Toda a infraestrutura da fazenda foi mantida, onde funcionam laboratórios, biblioteca, restaurante universitário, lanchonete e salas de aula (UFSCAR, 2015c).

Sempre acompanhando as políticas nacionais, a UFSCar entrou no Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2008, e foram criados 20 novos cursos de graduação; assim, o número de alunos dobrou em quatro anos (UFSCAR, 2013, p.10).

Em 2015 foram ofertadas vagas nos 61 cursos de graduação no formato presencial e 5 cursos à distância. Os cursos estão divididos em 5 centros: Centro de Ciências Agrárias, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Centro de Ciências Exatas e de Tecnologia, Centro de Educação e Ciências Humanas, Centro de Ciências e Tecnologias para a Sustentabilidade. A Pós-Graduação conta com 49 programas compreendendo mestrado e doutorado em diferentes modalidades, divididos entre os Centros citados (UFSCAR, 2014a).

Em decorrência da expansão mencionada anteriormente foi preciso que o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição fosse atualizado. Este processo aconteceu de forma democrática com a participação de toda a comunidade da UFSCar. O PDI, aprovado pelo ConsUni em dezembro de 2013, define o compromisso da UFSCar com a:

[...] excelência acadêmica, com a sociedade, com a gratuidade do ensino público de graduação e pós-graduação *stricto sensu*, com a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, com o livre acesso ao conhecimento além de uma universidade promotora de valores democráticos e da cidadania com gestão democrática, participativa e transparente (UFSCAR, 2014d, p.1).

A UFSCar tem como um de seus princípios o preceito da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na formação de recursos humanos, produção e disseminação do conhecimento (UFSCAR, 2013b). Uma das diretrizes gerais do PDI é “promover ações de valorização da graduação, pós-graduação, pesquisa e extensão, em todas as modalidades (presencial e a distância), garantindo sua indissociabilidade” (UFSCAR, 2012a, p.2).

Souza (2007) aponta, em seu trabalho, que, em 1992, a UFSCar mantinha uma visão pautada na pesquisa e no ensino, evidenciando um desequilíbrio entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. No entanto, já no ano seguinte o desejo de compartilhar o conhecimento junto à sociedade foi expresso na Portaria GR n°220/93 que em seu artigo 3° § 3° traz a seguinte redação:

Tornar acessível o conhecimento existente inclui a produção de conhecimento sobre o próprio processo de acesso ao saber, desde a caracterização das necessidades da sociedade e a identificação de problemas relevantes para gerar a produção do conhecimento, até a realização de processos de disseminação do conhecimento disponível. (UFSCAR, 2014b, p. 165).

O ensejo de socializar o conhecimento produzido e sistematizado pela universidade e o desejo na realização de programas, projetos e atividades de cunho social ficou expresso na criação dos Núcleos de Extensão UFSCar – Sociedade, em 1995. Em documento¹ deste período, da Pró-Reitoria de Extensão, é possível perceber que tais ensejos estavam se articulando no Brasil e especificamente na UFSCar. A interação com as organizações da sociedade foi proposta pelo programa de gestão da época a partir da constatação de que as atividades de ensino e pesquisa já estavam consolidadas e poderiam ser ampliadas com as atividades de extensão (UFSCAR, 2015).

Os Núcleos de Extensão têm como objetivo principal atender às demandas da comunidade e contribuir para a resolução de problemas de diversos segmentos sociais e, como missão, coordenar as relações da UFSCar com os segmentos sociais, além de contribuir para a implementação da política de atuação da universidade junto à sociedade.

¹ Documento impresso pela Pró-Reitoria de Extensão.

A proposta previa a troca de informações e experiências e a formulação de projetos multi e interdisciplinares (UFSCAR, 2015).

De acordo com a proposta apresentada, cabe aos Núcleos

[...] auxiliar a Universidade a cumprir seu papel estratégico de, além de contribuir para a evolução do conhecimento e para a formação de profissionais críticos e competentes, promover efetivamente o desenvolvimento político, econômico, tecnológico, cultural e social da região e do País, difundindo amplamente o conhecimento produzido e sistematizado na Universidade (UFSCAR, {s.d}).

É possível perceber que a integração entre a sociedade e os Núcleos de Extensão fica explícita em vários objetivos definidos no documento como,

[...] reunir de forma organizada, no âmbito da universidade, as demandas expressas pelos segmentos sociais e as necessidades identificadas pela própria universidade, ampliar sua integração com a sociedade e intensificar a realização de programas, projetos e atividades de cunho social (UFSCAR, {s.d}).

Atualmente, estão implementados sete núcleos: Núcleo de Extensão UFSCar-Cidadania, Núcleo de Extensão UFSCar-Empresa, Núcleo de Extensão UFSCar-Escola, Núcleo de Extensão UFSCar-Município, Núcleo de Extensão UFSCar-Saúde, Núcleo de Extensão UFSCar-Sindicato e Núcleo de Extensão UFSCar-Educação, Tecnologia e Cultura.

O Núcleo de Extensão UFSCar-Saúde, no âmbito específico de sua atuação, visa:

[...] promover e apoiar a realização de projetos que caracterizem as principais demandas da comunidade na área da Saúde, identificar e divulgar projetos de extensão, participar na formulação de propostas de Políticas de Saúde para a Comunidade e promover o estreitamento das relações entre a Universidade e as Instituições de Saúde da Comunidade (UFSCAR, {s.d}).

Tal Núcleo teve um importante papel na articulação da UFSCar com o município e para a construção da Unidade Saúde Escola. A Universidade passou a fazer parte do Conselho Municipal de Saúde, no ano 2000, e a partir de então se fortaleceu a parceria entre UFSCar e Município que culminou na criação do Conselho de Parceria UFSCar

Prefeitura Municipal de Saúde de São Carlos, em 2006, com a promulgação da Lei Municipal nº 13.936 de oito de dezembro daquele ano (UFSCAR, {s.d}).

De acordo com o Termo de Referência Rede Escola e Conselho de Parceria, as transformações científico-tecnológicas, sociais e políticas, ocorridas na área da saúde nos últimos anos, ocasionaram mudanças na organização e na oferta de serviços. Em direção a tais mudanças, a parceria entre universidade e município seria uma possibilidade de melhora na oferta de serviços em saúde. As iniciativas de integração acontecem por meio das atividades de ensino, pesquisa e extensão entre os cursos e departamentos vinculados ao CCBS – Centro de Ciências Biológicas e da Saúde da UFSCar e serviços das Secretarias da Prefeitura Municipal de São Carlos (UFSCAR, 2015).

Entendemos que esta proposta vai ao encontro da Política Nacional de Extensão Universitária, a qual em suas diretrizes para a extensão aponta que “Não se trata mais de *‘estender à sociedade o conhecimento acumulado pela Universidade’*, mas de produzir, em interação com a sociedade, um conhecimento novo” (FORPROEX, 2012, p.17, grifo do autor).

Como apresentamos anteriormente, os Núcleos de Extensão possuem papel importante nas relações da UFSCar com a sociedade, com órgãos públicos e organizações não governamentais. O Núcleo Extensão UFSCar-Saúde foi fundamental na concretização do projeto da Unidade Saúde Escola (UFSCAR, {s.d}).

2.1 Unidade Saúde Escola – USE

A Unidade Saúde Escola é uma unidade com características específicas na UFSCar, pois se trata de um projeto que visa à integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão da área da saúde em um só espaço.

Desde os anos 80, a UFSCar vinha trabalhando para a construção de um espaço diferenciado que pudesse contemplar as ações de saúde, desenvolvidas pelos cursos de graduação compondo a Rede de Atenção em Saúde do município de São Carlos e os demais equipamentos do SUS (UFSCAR, {s.d}).

Em um documento datado de 25 de agosto de 1989, encaminhado ao Reitor da UFSCar, consta o compromisso do apoio integral da Secretaria Estadual de Saúde de São Paulo na construção da Unidade Saúde Escola. O projeto² enviado ao governo estadual em 1989 propunha a construção de uma unidade semelhante aos Centros de Saúde, até então em funcionamento nos municípios. Deveria dar cobertura de atendimento a uma região definida e inserida no sistema de municipalização da saúde, funcionando também como referência para as demais unidades de atenção à saúde do município e região.

Em 2001, de acordo com a Portaria GR n° 017/01 de 22 de janeiro de 2001, pautada no desejo antigo de docentes e fruto dos esforços da Pró-Reitoria de Extensão em conjunto com o Núcleo de Extensão UFSCar-Saúde, uma comissão foi composta para que o processo de construção da Unidade fosse iniciado. A referida comissão era presidida pelo então Pró-Reitor de Extensão, Prof. Dr. Targino de Araújo Filho, e coordenada pela Prof. Dr^a Cláudia Maria Simões Martinez, Coordenadora, na época, do Núcleo de Extensão UFSCar-Saúde. Participaram desta comissão professores, representando os departamentos da área da saúde: fisioterapia, terapia ocupacional, enfermagem, educação física e motricidade humana; e o departamento de morfologia e patologia, todos vinculados ao Centro de Ciências Biológicas e da Saúde. O departamento de psicologia, vinculado ao Centro de Ciências Humanas, também tinha sua representação. Tal comissão trabalhou desde a constituição do projeto final até a realização dos concursos para contratação da equipe de profissionais que ali deveriam atuar.

Sugimoto (2012), ao estudar a USE, revela que a ideia de uma unidade que contemplasse ações de ensino e assistência à saúde deveria realizar atendimentos reabilitativos, preventivos e integrados com os departamentos de ensino da área de saúde da UFSCar.

Já em 2001, deu-se início à construção do edifício da Unidade Saúde Escola, na área norte do Campus de São Carlos com verbas orçamentárias de emendas parlamentares e verbas dos Ministérios da Educação e da Saúde.

² Projeto de Construção da Unidade Saúde Escola – Projeto sem data de envio. Apenas com número do processo de arquivamento pela UFSCar: n° 358/92-44.

A nova unidade deveria ter um modelo de atendimento que não ficasse limitado ao diagnóstico e tratamento, mas sim, que focalizasse ações inseridas em uma rede de cuidados progressivos. Desta forma, a USE ofereceria atenção em reabilitação, prevenção, além de ações educativas em saúde, articuladas com o Sistema Único de Saúde - SUS (MARTINEZ, 2008).

Algumas informações apresentadas a seguir foram obtidas por meio da realização de entrevistas informais realizadas com alguns participantes da comissão referida anteriormente, a saber: Prof. Dr. Targino de Araújo Filho, atual Reitor da UFSCar, que participou desde a idealização até a conclusão da construção da USE, enquanto exerceu o cargo de Pró-Reitor de Extensão (1996 a 2004), Profa. Dra. Michelle Selma Hann, docente aposentada do Departamento de Terapia Ocupacional e Profa. Dra. Ana Lúcia Cortegoso, professora associada do Departamento de Psicologia da UFSCar, que retomam a história das atividades anteriormente realizadas nos cursos da área da saúde na UFSCar.

Nos anos 70, os cursos de graduação da área de saúde da UFSCar desenvolviam suas atividades práticas e de estágio profissional em locais distintos e fora do campus. Segundo os entrevistados, algumas atividades da UFSCar no campo da saúde eram, até então, realizadas em espaços cedidos no município de São Carlos como a Santa Casa de Misericórdia de São Carlos. Os alunos faziam reabilitação em fisioterapia cardiovascular e respiratória e atendimentos e orientações na área de enfermagem, muitas vezes, em pequenas salas. Anos mais tarde, foi alugado um imóvel no centro da cidade de São Carlos que passou a ser denominado “CASA”, onde funcionava um centro de prática profissional dos cursos da área da saúde: terapia ocupacional e fisioterapia, este último somente com a disciplina fisioterapia neurológica infantil.

Em 1983, foi inaugurado o Núcleo de Atenção e Pesquisa em Saúde instalado em um prédio na área Sul do Campus, com atividades de prática profissional do curso de Terapia Ocupacional e da disciplina de Fisioterapia Neurológica Infantil. Com a divisão do Departamento que comportava estes dois cursos em dois departamentos diferentes, o de Fisioterapia e o de Terapia Ocupacional, os alunos do curso de Terapia Ocupacional e da disciplina de Fisioterapia neurológica infantil passaram a desenvolver suas práticas na nova unidade, a Unidade Especial Núcleo de Atenção e Pesquisa em Saúde (UENAPES) e os

alunos das demais áreas da Fisioterapia em diversos laboratórios, ambos localizados na área sul do campus. Com o passar dos anos e a criação dos cursos de Educação Física e Motricidade Humana, em 1993, e de Psicologia, em 1994, novos projetos de extensão foram sendo implementados e a necessidade de um espaço, para execução dos mesmos, aumentada. A administração superior da universidade, juntamente com a Pró-Reitoria de Extensão, sinalizou a necessidade de se pensar em um espaço que contemplasse novos cursos e mais alunos dentro da perspectiva de modernização e crescimento da Universidade. A nova unidade deveria:

[...] ser uma unidade escola, portanto ali deveriam acontecer ações mais especificamente focadas na formação dos estudantes, mas de forma coerente com a proposta da universidade, de forma indissociável com o ensino, cuidado e a extensão e da investigação. Ela seria uma condição para potencializar estágios de várias áreas, mas na perspectiva de um trabalho integral e não segmentado nas áreas que estavam compondo aquela discussão (CORTEGOSO, 2014, p. 3).

Em novembro de 2004, a USE foi criada pela Portaria GR N° 869, de 05 de novembro de 2004, e vinculada diretamente à Reitoria da Universidade Federal de São Carlos. A USE foi inaugurada com uma construção física dividida em três blocos, e um quarto bloco acrescentado em 2008. Foram contratados 28 servidores técnico-administrativos e, em 2005, teve início, então, o projeto que vislumbrava a assistência em saúde, integrando o ensino e a pesquisa, como lembram os entrevistados. Atualmente, a unidade possui área física de quatro mil e setecentos metros quadrados (4.700 m²) divididos em quatro blocos. O bloco 1 concentra recepção, auditório, salas de atendimentos individuais e em grupo, sala com recursos audiovisuais para seminários e parte administrativa relativa aos prontuários. No bloco 2, existe uma área dedicada ao apoio de enfermagem e salas específicas para atendimentos em fisioterapia em grupo e individual. O bloco 2 ainda concentra os atendimentos das diferentes áreas da fisioterapia: cardiovascular, geral, ortopédica, em reumatologia, respiratória, ginecológica e neurológica. O bloco 3 está dividido em duas áreas, uma compreende a administração geral e espaços de convivência. Na outra parte estão as oficinas terapêuticas, ginásios de atividades físicas, oficina de órtese e prótese e um espaço caracterizado para realização de

atividades de vida diária adaptado para pessoas com deficiências. Os atendimentos às crianças se concentram no bloco 4, caracterizado especificamente para atendimentos desta faixa etária. Também fazem parte do espaço físico uma sala com equipamentos para integração sensorial, uma sala de amamentação, uma sala de tecnologia assistiva e uma sala destinada a dificuldades de aprendizagem e brinquedoteca.

A USE apresenta uma proposta inovadora e consiste em um modelo de atendimento em que as atividades de ensino, pesquisa e extensão devem estar integradas e realizadas em um único espaço físico (UFSCAR, 2013a). Normalmente, conta com a participação de docentes de vários departamentos da UFSCar como: Terapia Ocupacional, Psicologia, Enfermagem, Fisioterapia, Medicina, Gerontologia, Educação Física e Motricidade Humana e Computação, além dos cursos de Nutrição e de Psicologia do Centro Universitário Central Paulista – UNICEP, instituição de ensino superior privado localizada no município de São Carlos. O curso de Computação da UFSCar participa da USE com uma atividade inserida no Programa de Educação Tutorial, o PET. O PET da Computação desenvolve atividades de automação e controle, mapeamentos de situações problema que envolva soluções de automação computacionais. A atividade desenvolvida pelos alunos no PET visa à construção de um prontuário eletrônico para cada usuário.

Em relação aos cursos de Nutrição e Psicologia da UNICEP, as atividades estão associadas ao ensino e extensão e acontecem de acordo com a disponibilidade dos docentes, não configurando como atividade contínua. Os alunos do curso de Nutrição participam de um Programa de Extensão do curso de Medicina: Programa de Atenção ao Diabético. Os alunos do curso de Psicologia realizam atividades de estágio nas áreas de psicologia infantil e saúde mental.

De acordo com Menegasso, Williams e Aciole (2008), a USE tem como objetivos produzir conhecimentos, aprimorar a formação de profissionais e atuar de forma articulada com a Rede de Assistência em saúde da região.

O Regimento Interno da Unidade descreve como missão da USE “prestar assistência qualificada e gratuita” dentro dos princípios do SUS, “formar e qualificar profissionais na área da saúde” bem como “divulgar o conhecimento produzido” em suas atividades de ensino, pesquisa e extensão (UFSCAR, 2013c).

O artigo 5º do mesmo documento refere que a finalidade da USE é “desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão no âmbito da saúde, integrando diferentes áreas do conhecimento e campos de atuação profissional de forma interdisciplinar, indissociável e compatível com os princípios que regem a UFSCar” (UFSCAR, 2013c, p.2).

É importante destacar que a USE tem participação significativa nas Políticas Públicas do município de São Carlos e Região, pois está inserida e tem assento representativo no Conselho Municipal de Saúde de São Carlos, na Direção Regional de Saúde de Araraquara, da qual o município de São Carlos faz parte, e no Conselho de Parceria UFSCar Prefeitura municipal de São Carlos.

Com a criação da USE, atendimentos realizados na UENAPES, em laboratórios da UFSCar e em outros espaços foram transferidos para a nova unidade. O convênio firmado entre a FAI-UFSCar, Secretaria Estadual de Saúde e UENAPES e Departamento de Fisioterapia foi transferido para a USE que passou a receber pelos atendimentos prestados e se manteve até 2014. Tal convênio proporcionava a integração da mesma com a rede de Atenção em Saúde da Regional de Araraquara. Cumprindo a legislação Federal de municipalização da saúde por meio da adesão ao modelo de Gestão Plena, a Prefeitura Municipal de São Carlos e a Secretaria Municipal de Saúde firmaram novo convênio com a FAI. Com este novo convênio, o antigo firmado com a Secretaria Estadual de Saúde foi cancelado.

O convênio de nº 129/1, assinado com a Prefeitura Municipal de São Carlos em 27 de dezembro de 2013, com vigência de 60 meses e de acordo com a Lei Municipal nº 13.936/06 e Processo nº 2.000/11/SMS, tem como objetivo integrar a USE – UFSCar na rede regional dos estabelecimentos de saúde que compreendem o Sistema Único de Saúde (SUS) de São Carlos, de modo a caracterizá-la como um pólo de atendimento em saúde. Após cada vigência de contrato, a USE e Secretaria Municipal de Saúde (SMS) deverão realizar aditamento para ajustes do mesmo.

Por este convênio, cabe à USE garantir aos usuários uma atenção integral humanizada e de qualidade à saúde, em ação conjunta com o município por meio da parceria entre SMS e FAI-UFSCar. De acordo com o Plano Operativo do convênio, compete à USE a “execução de serviços ambulatoriais de média complexidade a serem

prestados a qualquer indivíduo que deles necessite, observada a sistemática de referência e contra-referência do SUS” (UFSCAR, 2013d).

Mantendo a hierarquia de distribuição dos recursos apresentadas no convênio anterior, os recursos/despesas decorrentes dos atendimentos ambulatoriais são custeados pelo Fundo Nacional de Saúde e repassados à USE por intermédio do Fundo Municipal de Saúde. Tais recursos são definidos no Plano Operativo Anual, firmado pelo município e pela UFSCar.

A área territorial populacional abrangida pelo atual convênio compreende a Microrregião de São Carlos, constituída pelos municípios de Descalvado, Dourado, Ibaté, Porto Ferreira, Ribeirão Bonito e São Carlos.

De acordo com a Pauta da Primeira Reunião da Comissão de Pesquisa e Extensão da USE, realizada em 2 de fevereiro de 2015, a Use possui hoje 36 pesquisas ativas e 42 projetos de extensão desenvolvidos na unidade (UFSCAR, 2015g).

No entanto, como colocado anteriormente, questionamo-nos se o princípio da indissociabilidade está presente na realização de tais atividades, tal como previsto no PDI e nos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos da área da saúde da UFSCar. Assim, reafirmamos nossa argumentação de que a base para a prática da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão é a compreensão sobre tal fenômeno pelos atores envolvidos nestas atividades, o que justifica a realização deste estudo.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo de abordagem qualitativa, tipo transversal descritivo e exploratório. As metodologias de pesquisa qualitativa são entendidas como “aquelas capazes de incorporar a questão do Significado e da Intencionalidade como inerentes, aos atos, às relações, e às estruturas sociais, sendo estas últimas tomadas tanto no seu advento quanto na sua transformação, como construções humanas significativas” (MINAYO, 2000, p. 10, grifo do autor). Partindo de tal pressuposto, entendemos que por meio da abordagem qualitativa de investigação científica, é possível maior apreensão e aprofundamento dos fenômenos sociais estudados.

A pesquisa descritiva, segundo Sigelmann (1984), tem por objetivo determinar e descrever a natureza e grau de condições existentes. Os fatos são observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem interferência do pesquisador. Neste formato, é possível fazer uso de técnicas padronizadas como questionários e entrevistas. Já a pesquisa exploratória, segundo Rodrigues (2006), tem como objetivo a caracterização inicial do problema, sua classificação e de sua definição. Em geral, aplica-se a problemas de pesquisa novos ou pouco conhecidos, em um campo em que se quer conhecer, explorar: uma comunidade, um contexto, um evento, uma situação.

3.1 Participantes

Para a inclusão no estudo, foram considerados os seguintes critérios:

- Pertencer ao quadro de servidor efetivo da UFSCar, há pelo menos um ano;
- O servidor técnico administrativo deveria prestar assistência na USE, há pelo menos um ano;
- O Servidor docente deveria desenvolver na USE, no mínimo, duas ações de natureza diversificada, ou seja, ensino e extensão, ou pesquisa e extensão, ou ainda ensino e pesquisa.

Para o levantamento de possíveis participantes da pesquisa, realizamos uma consulta junto à secretária da Comissão de Pesquisa e Extensão da USE sobre o número de servidores docentes, que desenvolviam as atividades de ensino, pesquisa e extensão na unidade. Chegamos a um total de 51 docentes, porém nem todos preenchiem os critérios de inclusão. Destes 51, apenas 18 atendiam aos critérios de participação na pesquisa.

Quanto aos servidores técnicos administrativos, do total de 27 apenas 14 estavam diretamente ligados à assistência: 3 psicólogos, 3 fisioterapeutas, 2 terapeutas ocupacionais, 1 fonoaudiólogo, 1 farmacêutico, 1 médico cardiologista, 1 assistente social e 2 enfermeiros. Do total de 14 servidores técnicos administrativos, 2 faziam parte do quadro de servidor efetivo há menos de um ano e, portanto, não atendiam aos critérios de inclusão no estudo e outros 2 servidores participaram da aplicação piloto da entrevista. Desta forma, ficaram 10 servidores como potenciais participantes do estudo. Dentre estes 10, um participante recusou-se a participar da pesquisa e outro não respondeu ao contato (no momento da coleta estava em andamento a greve dos servidores técnicos administrativos e um contato precisou ser feito por e-mail). Os servidores técnicos administrativos foram convidados pessoalmente com exceção de um servidor, convidado por mensagem eletrônica e não respondeu.

Os servidores docentes receberam o convite por mensagem eletrônica, com exceção de dois gestores que foram convidados pessoalmente. Do total de 20 pessoas contatadas por mensagens eletrônicas enviadas, 11 responderam e 9 aceitaram. As mensagens não respondidas foram reenviadas e foi aguardado um prazo de três dias após o qual o convidado foi excluído da lista de possíveis participantes, no caso de não resposta.

Após contatos e seleção, observando os critérios de inclusão descritos anteriormente, o universo do estudo ficou composto por 13 servidores docentes, sendo 4 gestores, e 8 servidores técnicos administrativos, perfazendo um total de 21 participantes. No entanto, a entrevista de um participante foi descartada em decorrência de problema técnico na gravação do áudio, sendo considerado um total de 20 participantes. Os participantes foram divididos em dois grupos: um composto pelos servidores docentes e

técnicos administrativos com atividades de ensino, pesquisa e extensão na USE e outro grupo, formado por quatro participantes, composto por gestores da Unidade.

3.2 Campo do estudo

O presente estudo teve como campo de pesquisa a unidade em que acontecem as ações de ensino, pesquisa e extensão da área da saúde da UFSCar, a Unidade Saúde Escola. A USE ocupa um prédio com área física de quatro mil e setecentos metros quadrados (4.700 m²), localizada na Área Norte do campus de São Carlos. O prédio está dividido em quatro grandes blocos que disponibilizam salas para a realização de atendimentos individuais, em grupo, oficinas terapêuticas, ginásios para atendimentos em diferentes especialidades de fisioterapia, salas de atendimento em enfermagem, sala para atividades em água (turbilhões e piscinas), ambiente para atendimento em Atividade de Vida Diária, bem como algumas salas adaptadas para reuniões da equipe multidisciplinar. Também faz parte do espaço físico uma sala com equipamentos para integração sensorial, sala de amamentação, sala de tecnologia assistiva, sala para atendimentos de usuários com dificuldades de aprendizagem e brinquedoteca. Desta forma, assinalamos que a área física da Unidade pode favorecer a realização do ensino e da pesquisa de forma articulada com assistência aos usuários do Sistema Único de Saúde por possibilitar o contato entre os diferentes atores, bem como desenvolver as três atividades do tripé em um único prédio. A assistência na Unidade acontece por meio de atendimentos realizados por docentes, profissionais de saúde da Unidade e, principalmente, por estagiários dos cursos de saúde da UFSCar.

3.3 Instrumentos para coleta de dados

Para a coleta de dados, foram utilizados três instrumentos: um protocolo de informações pessoais e profissionais e dois roteiros de entrevista semiestruturada. O

protocolo continha questões sobre informações pessoais e profissionais como formação profissional, última capacitação, tempo de vínculo na UFSCar, tempo em exercício na USE e atividades desenvolvidas na Unidade (APÊNDICE A). Os roteiros de entrevistas foram divididos em dois, um para servidores técnicos administrativos e servidores docentes que atuam nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (Roteiro nº 1) e o segundo para os servidores docentes, que exerceram cargos de gestão na USE (Roteiro nº2). O roteiro nº1, composto por 9 questões que versavam sobre as concepções das atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pelos participantes e indissociabilidade, sempre levando em consideração a atuação na USE (APÊNDICE B). O roteiro nº2, composto por 7 questões das quais quatro versavam sobre o conceito de ensino, pesquisa, extensão e indissociabilidade e as demais buscavam resgatar as ações da gestão sobre a promoção da indissociabilidade nas atividades da Unidade (APÊNDICE C).

3.4 Procedimentos

3.4.1 Aspectos éticos

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar e aprovado de acordo com o parecer nº 545.704, em 28 de fevereiro de 2014. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D) foi elaborado seguindo as orientações da Resolução do CNS Nº 466 de 12 de dezembro de 2012.

O projeto também foi enviado para a Comissão de Pesquisa e Extensão (CoPEX) da USE que o aprovou. Após ambas as aprovações, iniciamos os contatos com os participantes para início da coleta de dados.

3.4.2 Elaboração do roteiro de entrevista e protocolo de informações pessoais e profissionais

Segundo Minayo (2000), a entrevista é uma técnica muito utilizada para a coleta de informações sobre determinado fenômeno. O uso da entrevista permite o contato face a face do pesquisador com o participante e possui um formato flexível, permitindo que o mesmo faça novos questionamentos com intuito de acrescentar informações necessárias e, ou simplesmente, para esclarecer algum conteúdo de seu interesse (MOURA; FERREIRA, 2005).

Para a elaboração do roteiro de entrevista, levamos em conta os objetivos do estudo sobre a investigação e identificação das concepções sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão e sobre o princípio da indissociabilidade entre as mesmas. Após a finalização deste roteiro, realizamos 4 entrevistas-pilotos para testar a eficiência dos instrumentos. Foram realizadas 2 entrevistas com servidores docentes e duas com servidores técnicos administrativos. Novas adequações foram feitas e o instrumento finalizado para aplicação. Por exemplo, observamos a ausência de questão sobre a concepção de atividade de extensão, bem como a palavra USE, que indicaria o local onde as atividades que estavam sendo investigadas, fossem realizadas.

Com relação ao protocolo de informações pessoais e profissionais dos participantes, fizemos uso de um roteiro baseado nas informações necessárias para a caracterização dos participantes e o trabalho desenvolvido pelos mesmos na USE. Não houve alterações neste protocolo após as entrevistas piloto.

3.4.3 Coleta dos dados

A aplicação da entrevista aconteceu nos espaços da UFSCar, salas de departamentos ou na própria USE. Cada participante teve a oportunidade de escolher o local que melhor lhe aprofundasse.

No início, os participantes recebiam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que era lido pelos mesmos. Após o aceite e assinatura do TCLE, os participantes preenchiam o protocolo de informações pessoais e profissionais. Em seguida, solicitávamos

o consentimento para a gravação do áudio e iniciávamos a entrevista. Durante a entrevista, o pesquisador fez uso do roteiro como suporte, de modo que cada participante pode optar em ser questionado ou ler ele mesmo as questões. O roteiro foi preparado, baseado no objetivo da pesquisa e em referencial bibliográfico da área.

As entrevistas foram gravadas, transferidas do gravador digital para o computador, transcritas em sua íntegra e salvas em arquivos de documentos no mesmo.

3.4.4 Análise dos dados

Os dados obtidos foram analisados qualitativamente na perspectiva de análise de conteúdo de Bardin (2010), tendo como guia a técnica de análise temática. Na primeira etapa, foram realizadas leituras exaustivas de cada entrevista.

Em seguida, identificamos os núcleos de sentido de cada resposta que possibilitaram a elaboração de indicadores que fundamentaram a interpretação. Na segunda etapa, os dados foram codificados em temas que são unidades que permitem uma descrição das características pertinentes do conteúdo. Na sequência, os dados foram classificados em categorias que agregaram os temas comuns identificados nas entrevistas.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

No decorrer deste capítulo, discorreremos sobre os resultados encontrados durante a pesquisa, fazendo a discussão dos mesmos.

No primeiro momento, será apresentada a caracterização dos participantes e, em seguida, as categorias oriundas da análise temática, realizada com os dados obtidos nas entrevistas.

Apresentaremos as categorias divididas em dois grupos, o primeiro grupo composto pela análise das entrevistas realizadas com servidores docentes e servidores técnicos administrativos, e o segundo grupo composto pela análise das entrevistas realizadas com os gestores da Unidade.

4.1 Caracterização dos participantes

Realizamos a caracterização dos participantes por meio da análise do Protocolo de Informações Pessoais e Profissionais preenchido pelos mesmos.

O Quadro 1 apresenta a caracterização dos participantes de acordo com o gênero, idade, tempo de vinculação à UFSCar e a última capacitação de cada um.

Para melhor compreensão dos resultados, os participantes docentes foram identificados pela sigla PD, os participantes técnicos administrativos pela sigla PT e os participantes gestores pela sigla PG.

Participante	Gênero	Idade	Tempo de UFSCar	Última Capacitação
PT1	Feminino	39	9 anos 6 meses	Mestrado
PT2	Feminino	40	9 anos 6 meses	Mestrado
PT4	Feminino	37	9 anos 6 meses	Mestrado
PT5	Masculino	38	9 anos 6 meses	Doutorado
PT6	Feminino	36	9 anos 6 meses	Especialização
PT7	Feminino	52	22 anos	Mestrado em andamento
PT11	Feminino	34	8 anos	Mestrado
PT15	Feminino	44	9 anos	Doutorado
PD3	Masculino	60	34 anos	Mestrado
PD8	Feminino	52	8 anos	Pós -Doutorado
PD9	Feminino	49	3 anos	Mestrado
PD10	Masculino	47	17 anos	Doutorado
PD12	Feminino	36	1 ano 4 meses	Doutorado
PD13	Feminino	58	34 anos	Pós -Doutorado
PD14	Masculino	35	5 anos	Doutorado
PD18	Feminino	51	5 anos	PósDoutorado em
PG16	Masculino	52	6 anos	Doutorado
PG17	Feminino	50	19 anos 5 meses	Pós-Doutorado
PG19	Feminino	51	21 anos	Doutorado
PG20	Masculino	53	8 anos	Doutorado

Quadro 1: Caracterização dos participantes

No Quadro 1, observamos que o estudo foi composto por 20 participantes, sendo 6 do gênero masculino e 14 do gênero feminino. Com relação à idade dos participantes, foi possível observar que houve uma variação entre 30 e 69 anos de idade, sendo uma grande parte entre 30 e 39 anos e 50 e 59 anos. Observamos que a maioria dos participantes mais jovens é constituída de servidor técnico administrativo e a maioria daqueles com mais idade é de servidor docente. Pressupomos que tal diferença esteja representada pelo fato de os servidores técnicos administrativos serem contratados juntamente com a criação da unidade, enquanto os servidores docentes, em sua maioria, fazem parte do quadro de

efetivos há mais tempo. O tempo de serviço prestado na UFSCar, variou entre 1 ano e 4 meses a 34 anos para os docentes, enquanto entre os servidores técnicos administrativos a variação esteve entre 8 anos e 9 anos e 6 meses. Tal variação em relação aos servidores técnicos administrativos deve-se ao fato citado anteriormente sobre o início das atividades da USE. Apenas um participante desta categoria apresenta 22 anos de vínculo com a UFSCar e 3 anos de atuação na Unidade, pois foi transferido de um outro departamento.

Outro dado importante a ser ressaltado está relacionado à capacitação dos servidores participantes da pesquisa. É possível observar que todos os participantes são pós-graduados e apenas um deles possui pós-graduação *latu sensu*. Os demais, ou possuem mestrado, doutorado ou pós-doutorado em andamento ou concluído. Dentre os 12 servidores docentes apenas 2 possuem como última capacitação o mestrado, os demais são doutores.

O Quadro 2 mostra os servidores e seu tempo de vinculação à USE. Ressaltamos que este dado não representa o tempo de serviço na UFSCar. Para ser considerado como participante do estudo, o servidor deveria ter no mínimo 1 ano de atuação na USE.

Participante	Tempo de atuação USE
PT1	9 anos 6 meses
PT2	9 anos 6 meses
PT4	9 anos 6 meses
PT5	9 anos 6 meses
PT6	9 anos 6 meses
PT7	3 anos
PT11	2 anos
PT15	9 anos
PD3	9 anos 6 meses
PD8	6 anos
PD9	3 anos
PD10	9 anos
PD12	1 ano e 1 mês
PD13	4 anos
PD14	5 anos
PD18	5 anos
PG16	3 anos e 6 meses
PG17	9 meses
PG19	4 anos 8 meses
PG20	6 anos

Quadro 2: Tempo de atuação dos participantes na USE

No Quadro 2, é possível verificar o tempo de atuação na USE de cada participante. É perceptível uma variação maior entre os docentes, além de os participantes PG16, PG17, PG19 e PG20 serem gestores da Unidade e desenvolverem temporariamente a função de direção. Em relação aos participantes técnicos administrativos, a diferença se dá em decorrência do tempo de participação do mesmo no quadro de funcionários efetivos da USE. Entre os docentes, é possível observar que o tempo de atuação na USE é menor que o dos técnicos administrativos, pois os atendimentos na USE foram iniciados pela equipe técnica e, somente depois, as atividades de alguns estágios dos Cursos de Terapia

Ocupacional, Fisioterapia, Enfermagem e Psicologia passaram a ser desenvolvidas na USE. Além disso, os docentes do Curso de Medicina e de Gerontologia passaram a desenvolver suas atividades na USE mais recentemente, após a criação dos cursos em 2006 e 2008, respectivamente. Cabe ressaltar que alguns docentes passaram a desenvolver suas atividades na USE mais recentemente, em função de remanejamento de encargos didáticos em seus departamentos, ou até em função de interesse em atividades de extensão e pesquisa específicas.

Os Quadros 3 e 4 apresentam as atividades do tripé, ensino, pesquisa e extensão, realizadas pelos participantes na USE.

Participante	Ensino	Pesquisa	Extensão
PT1	X	-	X
PT2	X	-	X
PT4	-	-	X
PT5	X	X	X
PT6	X	X	X
PT7	-	-	-
PT11	X	X	X
PT15	X	-	X
PD3	X	-	X
PD8	X	X	X
PD9	X	X	X
PD10	X	X	X
PD12	X	-	X
PD13	X	-	X
PD14	X	-	-
PD18	X	X	X

Quadro 3: Atividades realizadas pelos participantes na USE

No Quadro 4, apresentamos o número de servidores docentes e técnicos administrativos, participantes do estudo, que realizam as três atividades do tripé, apenas

duas ou uma das atividades e um dos participantes que considerou que não realiza nenhuma das atividades de ensino, pesquisa ou extensão.

Participantes	E/P/Ex	E/P	E/Ex	P/Ex	Ensino	Extensão	Nenhuma
Técnicos	3	0	3	0	0	1	1
Docentes	4	0	3	0	1	0	0

Quadro 4: Atividades realizadas pelos participantes na USE

Os Quadros 3 e 4 mostram o envolvimento dos participantes docentes e técnicos administrativos com as atividades de ensino, pesquisa e extensão. É possível observar que dos 8 docentes, que atuam na USE, a metade apontou desenvolver as três atividades em questão. Entre os demais, 3 docentes desenvolvem atividade de ensino e de extensão e 1 apenas atividade de ensino. Entre os 8 servidores técnicos administrativos que participaram da pesquisa, 3 desenvolvem todas as atividades do tripé e 3 somente as atividades de ensino e extensão. Um técnico relatou não realizar nenhuma atividade, e outro disse realizar apenas atividade de extensão, considerado por ele toda sua atividade ligada à assistência.

Podemos observar, nos quadros anteriores (3 e 4), que as atividades de ensino e de extensão são as mais desenvolvidas na USE. O resultado que aponta o servidor técnico administrativo se considerar realizando atividades de ensino e pesquisa na unidade nos leva ao seguinte questionamento: A participação de estudantes de graduação em suas atividades é considerada por ele como uma atividade de ensino? Ou os servidores técnicos administrativos participam como pesquisadores de pesquisas de docentes, ou realizam suas próprias pesquisas na Unidade? Sugerimos que estudos futuros investiguem tais questões.

Com relação aos participantes servidores docentes PG16, PG17, PG19 e PG20 houve a aplicação de um instrumento diferenciado em que não foi questionado se os mesmos desenvolviam atividades de ensino, pesquisa ou extensão. Isto se deve ao fato de estes docentes desenvolverem atividades administrativas, no caso, direção geral e direção técnica.

4.2 Categorias temáticas

Após a caracterização dos participantes, apresentamos as categorias que emergiram das entrevistas realizadas com docentes e técnicos administrativos sobre as concepções acerca do fenômeno da indissociabilidade. No entanto, antes de adentrarmos nestes resultados, apresentaremos as concepções dos participantes sobre as atividades de ensino, pesquisa, extensão. Os participantes foram divididos em dois grupos: docentes e técnicos administrativos que desenvolvem atividades de ensino, pesquisa e extensão (GRUPO1) e outro somente com os docentes gestores da Unidade (GRUPO 2).

A seguir, apresentamos todas as categorias identificadas na análise dos dados:

➤ **Concepções sobre atividade de ensino:**

Grupo1

- ✓ Atividades ligadas ao Projeto Político Pedagógico que articulam conteúdos teóricos e práticos;
- ✓ Transmissão de conhecimento;
- ✓ Ensino como processo compartilhado.

Grupo 2

- ✓ Atividade que envolve transmissão de conhecimento;
- ✓ Formação profissional e para a vida;
- ✓ Processo dialógico que envolve todos os que estão ao redor.

➤ **Concepções sobre atividade de pesquisa:**

Grupo 1

- ✓ Uso de metodologia científica na busca de um conhecimento novo;
- ✓ Investigação de fenômeno ou evento que surja ou não de uma prática específica;
- ✓ Centralidade da pesquisa em detrimento das outras atividades.

Grupo 2

- ✓ Produção de conhecimento novo a partir de uma inquietação;
- ✓ Construção de conhecimento que seja de interesse da sociedade;
- ✓ Atividade que possibilita o crescimento do docente na carreira acadêmica.

➤ **Concepções sobre atividade de extensão:**

Grupo1

- ✓ Aplicação do conhecimento desenvolvido na universidade à disposição da comunidade, seja ela interna ou externa à universidade;
- ✓ Extensão como atividade de assistência à comunidade;
- ✓ Atividades diversas do tradicional.

Grupo 2

- ✓ Atividade extracurricular de interesse pessoal do docente;
- ✓ Articulação entre universidade e sociedade.

➤ **Concepções sobre o fenômeno da indissociabilidade:**

Grupo 1

- ✓ Interligação e retroalimentação das atividades de ensino, pesquisa e extensão;
- ✓ Realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão em conjunto;
- ✓ Ausência de equilíbrio no tripé ensino, pesquisa e extensão;
- ✓ O fenômeno da indissociabilidade: dificuldades na compreensão.

Grupo2

- ✓ Articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, contribuindo com a sociedade;
- ✓ Realização de atividade de ensino, pesquisa e extensão em conjunto.

➤ **Gestão e promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**

4.2.1 Concepções sobre atividade de ensino

Grupo1

Os participantes do grupo 1 apresentaram diferentes concepções sobre a atividade de ensino, que serão apresentadas a seguir.

✓ **Atividades ligadas ao Projeto Político Pedagógico, que articulam conteúdos teóricos e práticos.**

Com relação ao conceito de atividade de ensino, foi possível observar que esta é uma das atividades mais desenvolvidas por docentes e técnicos, na USE. Os participantes consideraram que atividade de ensino é aquela ligada ao Projeto Político Pedagógico do curso, podendo ser aulas e seminários práticos e/ou teóricos e discussão de casos. São atividades pertencentes ao currículo do curso de graduação, como mostra o relato a seguir.

“[...] eu ensino esses meninos com atividade regular da graduação. Da grade curricular [...]” (PD3)

Porém, um dos participantes faz uma distinção entre as atividades de ensino tradicionais e aquelas vinculadas com a extensão universitária, relacionando-as às atividades eletivas, como mostra o relato a seguir.

“Atividade de ensino acho que ela se resume em duas coisas, primeiro o ensino da graduação dentro da faculdade tradicional, dentro do Projeto Político Pedagógico desenvolvido pelo departamento e tem um outro lado que eu vejo aí que é o ensino na área de extensão que seria mais as eletivas [...]” (PD9)

A atividade de ensino é uma atividade essencial e presente nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) dos cursos de graduação em questão. O PPP do curso de graduação em Terapia Ocupacional, por exemplo, propõe “a adoção de uma abordagem sócio-construtivista da educação, na qual a escola proporciona o fazer agir, operar, criar, construir a partir da realidade vivida por professores e estudantes [...]” (UFSCAR, 2015b). Citamos, também, o PPP do curso de graduação em Fisioterapia, que realça o valor de atividades de

ensino, mas que se diferenciam, mesclando atividades em sala de aula e atividades práticas. Assim diz o PPP,

Os processos pedagógicos envolvidos na formação do aluno deverão ser voltados para a construção do conhecimento, não poderá orientar-se exclusivamente por uma estrutura curricular rígida, baseada no enfoque unicamente disciplinar e sequenciada de conteúdos confinada aos limites da sala de aula, onde o ensino tem por base a exposição submissa aos conteúdos descritivos (UFSCAR, 2015d, p.22).

Foi possível observar que os PPP de dois cursos de graduação da UFSCar, na área da saúde, expressaram preocupação com a formação do profissional como pessoa, com o profissional pertencente a uma sociedade e com sua cidadania e, ainda, com sua formação para o trabalho.

Alguns participantes consideraram, também, que na atividade de ensino existe a articulação entre os conteúdos teóricos e práticos. Explicitamos como conteúdo teórico aquele já está estabelecido pelas teorias e bibliografias existentes sobre o tema. O conteúdo prático seria a técnica utilizada para desenvolver o que foi aprendido. Consideramos que, desta forma, o estudante universitário envolvido em atividades realizadas na USE tem a possibilidade de vivenciar situações de ensino que envolvem aulas práticas e aulas tradicionais em sala de aula. Os depoimentos a seguir corroboram esta compreensão.

“De ensino, Cláudia, bom aqui na UFSCar basicamente quando a gente está em sala de aula da graduação seja em aula prática, em aula teórica a gente considera como atividade de ensino [...] passar todos os conceitos [...] que envolve a prática clínica, a teoria que embasa essa prática clínica né, como eles podem utilizar isso no dia a dia da rotina [...]” (PD10)

“[...] então ele vai começar a colocar ali em prática algumas coisas que ele aprendeu na teoria durante o curso” (PD12)

A universidade é um espaço de formação humana e, desta forma, pressupõe o uso de aprendizagens significativas, que segundo as autoras são capazes “de realizar

intervenções na e sobre a realidade, construídas com autonomia e competência para um fazer vinculado à prática social, geradora de novos saberes e novos fazeres” (PIVETTA et al., 2010, p. 382).

O depoimento a seguir mostra a compreensão da formação do estudante para a intervenção na realidade social, como elucidado por Pivetta et al., (2010).

“Atividade de ensino são atividades que envolvem diversas estratégias que permitem aos participantes aprenderem não só conteúdos, mas habilidades e competências, é, é isso [...] eles não só assistem, mas eles vivenciam as atividades e nós temos espaço para discutir as percepções em relação às vivências, as habilidades que eles percebem que são necessárias pra essas vivências, os conteúdos que envolvem os saberes pra prestar um atendimento daquele tipo etc.” (PT1)

A preocupação com o modelo teórico-prático, vivenciado pelos estudantes, possibilitaria a aprendizagem de conteúdos, habilidades e competências. Esta aprendizagem dar-se-ia por meio de aulas teóricas, vivências simuladas e práticas de intervenção com usuários do serviço.

Os relatos descritos anteriormente explicitam que os atores envolvidos na USE possuem a compreensão de que a transmissão de informação não é suficiente para a formação do estudante. Por exemplo, o participante PT1 é técnico administrativo e possui uma concepção de ensino voltada para um processo dialógico entre professor e estudante.

De acordo com Berbel (2011), as estratégias diferentes da mera transmissão de informações podem promover, ao futuro profissional, a participação de modo integrado e efetivo da vida em sociedade. Para a autora, as informações são importantes, mas se “apenas retidas ou memorizadas, um componente de reprodução, de manutenção do já existente, colocando os aprendizes na condição de expectadores do mundo” limitariam a formação do estudante, afastando-o da possibilidade de ser um profissional como agente social. (BERBEL, 2011, p.25).

De acordo com Berbel (1998, p. 145), o processo de observação da realidade:

[...] tem-se como objetivo a mobilização do potencial social, político e ético dos alunos, que estudam cientificamente para agir politicamente, como cidadãos e profissionais em formação, como agentes sociais que participam da construção da história de seu tempo, mesmo que em pequena dimensão.

Argumentamos que a vivência prática do estudante é um espaço também de observação da realidade e, portanto, possibilita a formação social, política e ética do mesmo, como colocado por Berbel (1998).

✓ **Transmissão de conhecimento**

Por outro lado, foi possível identificar que para alguns participantes a atividade de ensino é concebida ainda de forma mais rígida, como meio de transmissão de conhecimentos. Seriam atividades que envolveriam a relação de duas ou mais pessoas (aluno, docente ou não) e um conteúdo já estabelecido a ser transmitido por aquele que o domina ao estudante, que assume uma postura de receptor.

“É uma atividade onde alguém tem algum conhecimento e é, coloca esse conhecimento a disposição de outra pessoa, então no ensino está sempre envolvido uma mudança de comportamento e o comportamento pode ser também o comportamento interno, o pensamento daquela, de uma pessoa [...]” (PT2)

“É uma atividade de passar um conhecimento pensando em graduação, um conhecimento já estabelecido em algum lugar para um conjunto de pessoas que não tem esse conhecimento.” (PD3)

“Uma atividade que envolva o aluno [...] explico para ele diversas etapas [...] dou aula para os alunos [...]” (PT5)

É possível refletir, a partir dos depoimentos descritos, que um docente e alguns técnicos possuem uma visão tradicional do ensino na qual o estudante é visto em uma relação de passividade. O docente, como a parte ativa do processo e o passivo, seria o estudante que estaria ali apenas para receber conteúdos e informações, sem nada a oferecer.

Aqui, faz sentido utilizar a palavra *aluno*, que segundo o dicionário Houaiss seria “pessoa de pouco saber em determinada matéria, ciência ou arte e que precisa de orientação e ensino; aprendiz, personagem passivo da situação, aquele que ouve”, sem nada para contribuir na relação, com uso quase exclusivo do papel e da lousa (HOUAISS, 2015).

Nos depoimentos anteriores, é possível compreender que o conhecimento é um mero dado a ser repassado a outro que não o conhece. Mizukami (1986) coloca que o conhecimento é novo para quem o descobre, mas já existe antes; neste caso sendo portado pelo professor que simplesmente o transmite ao outro.

Tal concepção de ensino tradicional pressupõe o aluno como “adulto em miniatura, que precisa ser atualizado” (MIZUKAMI, 1986, p.8, grifo do autor). O ensino está centrado no professor que transmite ao aluno um conhecimento acumulado. Assim, a relação do professor com o aluno é vertical e, do nosso ponto de vista, autoritária também, em que um detém o conhecimento que o outro necessita.

A concepção de Freire (1987) sobre a educação “bancária” (grifo do autor) coloca o professor como o sujeito de uma ação, o ato de ensinar, e leva o estudante, ou educando, assim chamado por Freire a ser o receptor que deverá memorizar mecanicamente o conteúdo. Os depoimentos anteriores nos apontam uma situação muito semelhante ao descrito pelo autor. Os estudantes são semelhantes a recipientes que serão “preenchidos” pelos docentes. Freire (1987, p.33) assim descreve seu conceito:

“Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Ainda no sentido da transmissão de conhecimento, um dos participantes considera que a atividade de ensino também é direcionada ao próprio usuário do serviço e seu acompanhante, como mostra o depoimento a seguir.

“Atividade de ensino que a gente pode transmitir tanto para o aluno como para o paciente que aquela pessoa que acompanha o paciente as informações que ele tá necessitando na hora do atendimento. Explicações é, mensagens de mudança de estilo de vida quando necessário, o estudo sobre a abordagem do caso clínico [...] discutir com o aluno e tirar e ver quais dúvidas que ocorram [...]” (PT6)

Este participante considerou as orientações passadas aos usuários da Unidade e seus acompanhantes como uma atividade de ensino. Argumentamos que, embora o servidor técnico administrativo não esteja vinculado às atividades de ensino na Unidade, é fundamental que ele tenha clareza sobre a concepção e complexidade das mesmas e a quem se destinam, para que este tipo de equívoco não ocorra.

O fato de uma pessoa possuir o conteúdo e simplesmente transmitir a quem não o tem nos remete ao modelo chamado Ensino Tradicional que Saviani (1987) coloca como mera transmissão de conhecimento por parte de um adulto que domina o assunto. Aqui não há troca de informações. O aluno ou o paciente, neste caso, apenas recebe a informação para acumular às que já possui. Aragão (2002) coloca que “em uma prática assim caracterizada, há poucos indícios de que o ensino possa visar à compreensão do aluno”. As informações recebidas passivamente serão expostas, na hora dos exames, de maneira mecânica e sem compreensão (ARAGÃO, 2002, p. 12).

Percebemos pelos relatos apresentados que alguns técnicos administrativos apresentam uma compreensão de atividade de ensino bastante restrita e até mesmo equivocada, o que pode comprometer sua participação em tais atividades.

✓ **Ensino como processo compartilhado**

Nos depoimentos abaixo foi possível encontrar uma concepção de ensino como processo, que envolve várias pessoas e não apenas um como portador do conhecimento e o outro como receptor de informações.

“Atividade de ensino são atividades relacionadas ao conhecimento né de temas específicos [...] processo de aprendizagem é, ele é a partir de diversas metodologias né, de uma interação entre o professor e aluno e pra que essa atividade de ensino aconteça é

importante que essa participação não seja só do professor enquanto um fornecedor de informações né, mas que esse aluno possa refletir sobre os conteúdos que são trabalhados [...]” (PD14)

“Pra mim assim, de uma forma bem simples, atividade de ensino é toda atividade que envolve uma relação né, de ensino aprendizagem [...]” (PD18)

Fica evidente nos depoimentos supracitados que os participantes compreendem a atividade de ensino como uma interação, um processo, em constante movimento.

Segundo o dicionário Houaiss (2015), o verbete *processo* indica uma ação em movimento, em realização contínua e prolongada. Para Kubo e Botomé (2001), a palavra processo se refere a duas situações, o ensino e a aprendizagem numa relação não estática, em movimento. Tal movimento contínuo deve existir entre o educador e o estudante para que consigam produzir um novo conhecimento. Neste sentido, os depoimentos dos participantes trazem a relação de movimento entre os dois sujeitos envolvidos no processo com o uso de uma metodologia.

Compreendemos o significado de metodologia como “um conjunto de métodos, técnicas, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionados e organizados em cada etapa, de acordo com a natureza do problema em estudo” (BERBEL, 1998, p. 144). Sustentamos que a metodologia é o caminho utilizado pelo professor para obter sucesso no processo de ensino aprendizagem.

Osti e Brenelli (2013) argumentam que a relação entre professor e estudante está envolvida pelo saber, no entanto as autoras colocam que esta relação é permeada pela cognição e pelo afeto durante seu percurso.

Existem várias metodologias de ensino. Compartilhamos as ideias de Torres, Alcântara e Irala (2004, p. 15) no que se refere à metodologia da aprendizagem colaborativa, que, segundo as autoras, acontece em pequenos grupos, com as pessoas conversando, trabalhando em conjunto. As autoras fazem uso da metáfora de uma espiral. O processo de ensino aprendizagem é representado pela figura de uma espiral na qual as

atividades acontecem com “sucessão de equilíbrios e desequilíbrios, um estar aberto para o novo, um coordenar do diálogo entre os conhecimentos e experiências anteriores e o que de novo se apresenta”. Desta forma, o estudante participa de uma relação e é o sujeito do processo, por meio desta metodologia o mesmo obtém novos conhecimentos dentro de uma relação não vertical. Argumentamos que nos depoimentos anteriores, os participantes pressupõem uma relação de proximidade com os estudantes que lhes provoca rupturas e desafios.

Grupo 2

Nas concepções de atividade de ensino identificadas nas entrevistas realizadas com docentes participantes da gestão da Unidade apareceu a compreensão de ensino como processo de transmissão de conhecimento, assim como alguns docentes e técnicos administrativos. No entanto, também apresentaram a concepção de ensino como uma atividade que envolve a participação de diferentes pessoas, em processo dialógico, e que favorecem o crescimento profissional do estudante.

✓ Atividade que envolve transmissão de conhecimento

Dentre as concepções apresentadas pelos gestores, foi possível perceber que para um deles a atividade de ensino envolve a transmissão de conhecimento visando ao desenvolvimento do aluno como profissional e como cidadão, como mostra o depoimento a seguir.

“Então é toda e qualquer atividade que envolve transmissão de certa forma de algum conhecimento, de algum ponto de vista, que pode prestar-se na verdade, para o desenvolvimento de outras pessoas ou de outros grupos” (PG16)

Este relato nos remete à ideia de ensino nos modelos de ensino tradicional, já citado anteriormente, em que o conteúdo é repassado ao estudante de forma vertical, ou seja, o docente como portador do conhecimento que o oferece àquele que não o tem. No entanto, compreendemos que a ideia de transmissão de conhecimento descrita pelo participante apresenta um conteúdo de movimento, quando se refere ao desenvolvimento de outrem, que

não apareceu na compreensão de ensino como transmissão de conhecimento apresentada por alguns docentes e técnicos administrativos.

Argumentamos que a concepção dos gestores sobre a atividade de ensino pode influenciar diretamente no trabalho desenvolvido na USE e, possivelmente por isso apareceu de forma compatível nos dois grupos.

✓ **Formação profissional e para a vida**

Também foi possível identificar entre os gestores a concepção de atividade de ensino como atividade de formação profissional e para a vida, como ilustram os depoimentos a seguir.

“Para mim enquanto docente da UFSCar é uma das atividades fins né, é assim é uma das e de uma responsabilidade bastante grande porque na verdade aqui a gente está formando profissionais da, especificamente no meu caso, da área da saúde pra atuar no cuidado com as pessoas e nós num desafio de formar pessoas para um cuidado que seja um cuidado integral, resolutivo, assim de trabalhar em equipe, então é uma das coisas que eu mais gosto de fazer na minha vida” (PG17)

“Atividade de ensino pra mim é a atividade elementar de formação dos alunos para um desempenho profissional e pra vida” (PG20)

O depoimento acima vem ao encontro do que Osti e Brenelli (2013) argumentam sobre a relação entre professor e estudante, envolvidos pelo saber e acrescentam que tal relação é permeada pela cognição e pelo afeto durante seu percurso.

Os relatos de PG17 e PG20 apresentam uma visão de ensino ampliada que envolve a atividade de ensino como formadora da pessoa do estudante, o qual será um profissional após os estudos. Silva (2002, p.7) coloca que “o conhecimento e a estratégia de conhecer – as abordagens de ensino – são a chave de tudo nos processos de formação profissional com os quais usualmente lidamos”, a visão ampla do professor e a determinação em aprender

como ensinar são requisitos que favorecem o processo de ensino aprendizagem e, conseqüentemente, a formação do profissional desejado.

Estes relatos apresentam uma visão de ensino ampliada que envolve a formação do estudante também como pessoa comprometida com o cuidado integral e resolutivo. Observamos que esta concepção apresenta uma visão mais humanizada da atividade de ensino, tal como apareceu na concepção de alguns docentes e técnicos administrativos.

✓ **Processo dialógico, que envolve todos os que estão ao redor**

Foi possível identificar no relato de um dos gestores a concepção de atividade de ensino como um processo de aprendizagem contínua, que envolve valores e sensibilidade de todas as pessoas participantes deste processo. Descrevemos, a seguir, o excerto do relato que evidencia tal concepção:

“[...] Então, acho que é importante que as pessoas envolvidas com ensino, e aí não estou falando só da minha experiência pessoal, tenha desejo de se envolver nessa atividade, nessa tarefa, nessa missão que envolve valores, relações interpessoais, envolve sensibilidade né, no sentido de percepção da necessidade do outro [...] que você está sempre aprendendo a aprender, que você está num processo dialógico que envolve todos os que estão, inclusive, nem naquela relação, mas que estão ao redor dela, que estão observando, que estão próximos, que estão de alguma forma indiretamente usufruindo ou sofrendo interferências de outros processos de uma maneira mais indireta [...] (PG19)

Este relato aponta para a ideia de que o processo de ensino aprendizagem não acontece somente entre o professor e o estudante. Pelo relato, é possível inferir que o participante sugere um envolvimento de todos que estão ao redor da relação. Demonstra uma compreensão do conceito de aprendizagem que se aproxima do conceito apresentado por Ivic (1991) sobre o conceito de aprendizagem de Vygotsky. Para o autor, o processo de aprendizagem ocorre em relação com o meio físico e social que o influencia diretamente.

Para que o processo ocorra desta forma, argumentamos ser fundamental o papel do docente. Neste sentido, compartilhamos as ideias de Santos (2001, p.69), quando coloca que o trabalho do professor universitário deve estar fundamentado sobre três pontos:

O conteúdo da área na qual é especialista, sua visão de educação, de homem e de mundo e as habilidades e conhecimentos que lhe permitem uma efetiva ação pedagógica em sala de aula -, existindo uma total interação e influência recíproca entre esses diferentes pólos.

Nesta perspectiva, compreendemos que o professor possibilita o processo de aprendizagem dialógico e sensível às necessidades do outro.

4.2.2 Concepções sobre atividade de pesquisa

Grupo 1

Em relação às atividades de pesquisa, os participantes do grupo 1 revelaram diferentes concepções ligadas à busca de novos conhecimentos e à investigação de fenômeno ou evento, apontando uma centralidade nas atividades de pesquisa em detrimento das de ensino e de extensão.

✓ Uso de metodologia científica na busca de um conhecimento novo

Para alguns participantes, a pesquisa se apresenta como uma atividade importante da universidade em que faz uso de metodologias científicas, padronizadas e, portanto, pode ser replicada. A seguir, apresentamos alguns relatos dos participantes que mostram este resultado:

“Atividade de pesquisa é uma atividade com uma metodologia específica pra colher informações e encontrar novos saberes” (PT1)

“Aha, atividade de pesquisa é quando eu tento produzir um conhecimento novo, quando eu busco produzir um conhecimento novo, então eu não estou contente eu acho que

está faltando algo de novo na ciência e eu penso num método, numa maneira de conseguir resolver esta questão” (PT2)

“É desenvolver projetos científicos, é ... com rigor, com critério de pesquisa, é isso” (PT4)

“Bom, atividade de pesquisa é a busca de conhecimento [...] envolve tanto as metodologias de investigação, metodologias de análise de dados, toda essa vinculação da constituição de um raciocínio, de um pensamento em cima de um determinado tema de pesquisa” (PD18)

Os relatos descritos apontam para o conceito de que a pesquisa deva fazer uso de uma metodologia. Compreendemos que, para estes participantes, a concepção de pesquisa vai ao encontro dos pressupostos apresentados por Minayo e Sanches (1993) e Lakatos (2008), como uma atividade que envolve método científico para solucionar uma dúvida ou problema. Para Minayo e Sanches (1993, p. 22), metodologia é “o caminho e o instrumental próprios de abordagem da realidade [...] é o próprio processo de desenvolvimento das coisas” e para Lakatos (2008, p. 43) a pesquisa é “um procedimento formal com método de pensamento reflexivo que requer um tratamento científico e se constitui no caminho para se conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais”. Schmitz (1984, p. 42) argumenta sobre a importância do método e da produção do conhecimento dentro da universidade. Realça que a instituição universitária não pode aceitar a “meia-ciência, ou o empirismo artificial e de palpites, nem de seus professores, nem de seus alunos, exigindo sempre de todos eles procedimentos rigorosamente científicos, seja de coleta, tratamento, interpretação ou uso dos dados existentes”.

Minayo e Sanches (1993, p.240) colocam que “O conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica; o método é o fio condutor para se formular esta articulação”. Observamos que os participantes consideram a metodologia como parte inerente do processo de pesquisar, o que era esperado.

Um dos participantes vincula a atividade de pesquisa à sistematização do conhecimento, seguindo as normas de ética em pesquisa, como mostra o relato a seguir.

“Ah! Atividade de pesquisa é algo mais sistematizado né, segundo as normas da ética, do comitê de ética, normalmente está vinculada a algum departamento, a uma linha de pesquisa. A gente não faz pesquisa sozinha, mas é uma produção de conhecimento mais sistematizada” (PT15)

Entendemos que no relato anterior o participante destaca a questão da sistematização do conhecimento, apresenta alguns procedimentos inerentes à pesquisa científica e realça a participação do pesquisador em determinado departamento acadêmico.

Pesquisar vai mais além, busca transformar o empírico em algo científico e capaz de ser replicado. Sendo o conhecimento replicado ou não, sempre haverá a construção de um novo conteúdo. Os depoimentos a seguir explicitam tal ideia:

“Bom, atividade de pesquisa é a busca por conhecimento novo, então toda atividade de pesquisa está relacionada com a busca de novos conhecimentos” (PD12)

“Atividade de pesquisa está relacionada à produção de conhecimento né, essa produção de conhecimento ela pode ser tanto uma reprodução de um conhecimento que já existe quanto produção de conhecimento novo né” [...] (PD14)

Um dos participantes apresentou uma compreensão sobre atividade de pesquisa bastante restrita a um tipo específico de pesquisa, a experimental. Segundo Gil (1999) a pesquisa experimental é aquela em que o pesquisador determina um objeto de estudo, seleciona as variáveis que podem influenciar no procedimento e define as formas de controle e observação dos possíveis efeitos que possam ocorrer. Para o autor, tais variáveis devem ser controladas para que se possam observar os efeitos produzidos nos objetos.

O relato a seguir mostra uma visão mais restrita sobre pesquisa que pode estar relacionada à falta de proximidade com o assunto. Demonstramos a seguir o depoimento, que ilustra este resultado.

“É tudo o que você quer aumentar um pouco, ter mais informações sobre um tópico, sobre um assunto e você pega um número de pessoas com características que você quer ter a mais que tem pouco relatado e você quer ampliar e você faz dois grupos né, tendo sempre um controle e pega todas as informações cabíveis ao assunto que você quer discutir, que mais... estuda as variáveis que você que você não tem né e que são da área que você quer ter e depois registra, é isso, descreve e depois publica” (PT6)

Outro participante pontuou a contribuição da produção de conhecimento sistematizado na transformação do mundo, ressaltando que esta é uma característica da espécie humana, como mostra o depoimento a seguir.

“[...] agora a única espécie que é capaz de produzir um conhecimento sistematizado capaz de transformar o mundo é o humano, isso se dá através da pesquisa [...]” (PD3)

Também foi possível identificar a concepção de pesquisa como a investigação de um fato para se obter mais informações, como ilustra o depoimento a seguir.

“Pesquisa é toda investigação que se faz para ... pra descobrir, ou pra acompanhar determinado fato que a gente queira saber informações” [...] (PT7)

Segundo Köche (2001, p. 29), a investigação científica surge da necessidade do “desejo de fornecer explicações sistemáticas que possam ser testadas e criticadas através de provas empíricas e da discussão intersubjetiva. É produto, portanto, da necessidade de alcançar um conhecimento “seguro””.

✓ **Investigação de fenômeno ou evento que surja ou não de uma prática específica**

Dentre os relatos dos participantes foi identificada a concepção de pesquisa como um fenômeno que surge a partir de uma prática vivenciada. Tal concepção foi encontrada somente nas respostas de docentes e mostra uma forte articulação entre a prática profissional, existente nas atividades de ensino e de extensão na USE, e a pesquisa. Os depoimentos a seguir comprovam este resultado:

“[...] é vamos dizer assim, quando a gente está supervisionando estágio [...] se um aluno tem uma ideia tipo: professor essa técnica que você ensinou é dessa forma, só que eu acho que se a gente variar o posicionamento [...] e aplicar por mais tempo numa frequência diferente, dê melhor resultado [...] quando ele faz isso não deixa de ser um trabalho de pesquisa [...] mas foi de uma atividade do dia a dia [...] aha vou trabalhar uma técnica não fazendo assim, mas eu percebi que pode funcionar melhor, sabe, mas ninguém falou isso e eu não encontrei nada relacionado em sites. Então parte pra gente tentar fazer um projeto de pesquisa” (PD10)

“[...] é levantar questões que eu busco responder né, alguns problemas ou algumas questões e a maioria dessas pesquisas estão bem vinculadas ao trabalho de intervenção [...] muitas questões são levantadas dentro da intervenção [...] a gente tem algumas ideias e a gente leva isso num laboratório, essas ideias e busca testar se essas intervenções, se essas técnicas que nós estamos utilizando aqui na prática realmente estão surtindo algum efeito pra intervenção” [...] (PD13)

*“[...] a pesquisa ela vai estar sempre associada a uma investigação que ela tenha uma inquietação que surja da prática, ou que seja uma inquietação voltada pra prática, então, por exemplo, uma preocupação que eu tenho enquanto docente é que a pesquisa ela sempre faça parte daquilo que o aluno vivencia. [...] então assim foi uma investigação dentro da USE de uma necessidade que ela (**aluna**) percebeu e a partir dessa problemática nós trabalhamos em cima de uma solução” [...] (PD14)*

Para haver uma pesquisa é necessário um problema a ser estudado e uma questão a ser respondida. O fato de os participantes realçarem que as questões de pesquisa devam surgir da prática e/ou da vivência em campo faz-nos pensar no fenômeno da indissociabilidade acontecendo nessas ações. Por meio de uma atividade de extensão, as hipóteses poderão ser formuladas e transformadas em estudos científicos.

✓ **Centralidade da pesquisa em detrimento das outras atividades**

Ainda dentre as concepções sobre a pesquisa, um participante relatou que a mesma possui grande importância dentro da universidade, impactando negativamente nas

atividades de ensino e de extensão. O valor atribuído à pesquisa faz com que as outras atividades recebam menos investimentos.

“[...] pesquisa é a parte mais forte da universidade e ela acaba tomando maior espaço, maior poder, mais dinheiro, mais status e ela acaba sendo feita sozinha [...] o grau de importância teria que ser o mesmo [...]. Então tem sempre um que é mais ruim, tem sempre um que é mais forte que é sempre a pesquisa [...]” (PT15)

Compreendemos que ao relatar que a pesquisa acaba sendo feita sozinha, o participante apresenta uma concepção de pesquisa oposta aos relatos dos docentes descritos anteriormente, ou seja, dissociada das atividades de ensino e de extensão. Observamos que este participante é um técnico administrativo e esta compreensão pode estar relacionada a algum distanciamento de atividades de pesquisa na USE.

No entanto, pode haver um investimento maior de docentes em atividades de pesquisa em detrimento das atividades de ensino e extensão. Buarque (1994) apresenta um dos motivos do interesse dos docentes em fazer pesquisa. O autor coloca que a dedicação ao ensino, às aulas e ao trabalho como orientador não repercute na carreira do docente. Então, para ele, o mais interessante é a pesquisa que gerando uma publicação, ou usando as palavras do autor, “qualquer trabalho publicado e qualquer tese, até mesmo os que jamais serão lidos [...] são tomados como indicadores de produção e de criatividade acadêmica” (BUARQUE, 1994, p.187).

Saviani (1987) ao descrever sobre as atividades fins da universidade salienta que a reforma do ensino de 1968 (lei 5540/68) realçou o binômio ensino-pesquisa e tentou colocar a pesquisa como atividade central da universidade. No entanto, com a criação dos institutos de ensino superior, em que ficava facultativa a realização de pesquisas, houve um empobrecimento tanto do ensino, quanto da pesquisa nos demais centros de ensino superior.

Como podemos ver nos dados do Relatório de Gestão 2008-2012 da UFSCar, a pesquisa tem recebido maior apoio pelos órgãos de fomento do que as demais atividades:

em 2011 houve um investimento em torno de 50 milhões de reais pelos órgãos de fomento (CNPq e FAPESP) destinado à pesquisa, enquanto que para a extensão foram repassados R\$1.088.806,00 em recursos (UFSCAR, 2013). Estes dados explicitam a importância de as agências de fomento investirem recursos também para as atividades extensionistas, principalmente para que o princípio da indissociabilidade se efetive efetivamente nas universidades.

Para Valêncio (1999), quem faz pesquisa se considera o mantenedor da universidade e os extensionistas se ocupariam da parte social da universidade. A autora comenta que desejar a indissociabilidade é desejar uma sinergia entre as atividades.

Grupo 2

Os gestores apontaram a pesquisa associada ao interesse profissional, pois, a mesma aumenta a probabilidade de crescimento na carreira acadêmica. Foi também possível identificar que, para eles, a sociedade é uma parte importante da atividade, o que não se configurou no primeiro grupo. O conhecimento produzido a partir de uma inquietação deve ser do interesse da sociedade e compartilhado por ela, nisto se encontra o compromisso social da universidade. A seguir, apresentamos as categorias que agrupam os temas oriundos dos depoimentos.

✓ Produção de conhecimento novo a partir de uma inquietação

Dois gestores apontaram que a pesquisa é a produção de um novo conhecimento a partir de questões pessoais que surjam da atividade do cotidiano. Apresentamos, a seguir, os relatos que mostram este resultado:

“É aquilo que na verdade a gente desenvolve no intuito de responder alguns questionamentos que a gente pessoalmente tenha e que a literatura às vezes não tem, e que a gente processa de forma mais variada possível na expectativa de realmente ter um retorno, uma resposta àquela questão que a gente colocou, antes teoricamente desse evento acontecer, então é um processo de busca de respostas mediante uma questão que a gente quer responder” (PG16)

“Atividade de pesquisa pra mim é toda atividade voltada para a produção intensiva de conhecimento de uma forma inovadora, ou original, ou que permita uma rearticulação dos conhecimentos existentes na direção da produção de um novo conhecimento ou de outro significado, uma requalificação do conhecimento existente que ilumine algum aspecto que o próprio processo do cotidiano tenha produzido como dúvida, ou inquietação, ou ignorância” (PG20)

Estes resultados vão ao encontro dos pressupostos apresentados por Moura e Ferreira (1995). Os autores colocam que todo processo de pesquisa deve se iniciar a partir de uma inquietação, de uma formulação de perguntas. Tais questionamentos devem ser produto de estudos já realizados.

✓ **Construção de conhecimento que seja de interesse da sociedade**

Um gestor colocou a pesquisa como produção de conhecimento que seja de interesse da sociedade e propicie melhor qualidade de vida aos seus membros. O relato a seguir mostra este resultado.

“[...] Acho que a grande função da universidade na formação é construir conhecimento novo, é construir um conhecimento novo que seja de fato de interesse da sociedade, que faça que possibilite que as pessoas possam viver melhor e possam viver com mais qualidade de vida e possibilite que as pessoas façam reflexão [...] (PG17)

Buarque (1994), ao comentar sobre a pesquisa, coloca que o Brasil tem apresentado grande desenvolvimento em relação às pesquisas e que as universidades têm avançado nesta área. No entanto, apresenta uma visão oposta ao que foi apresentado no depoimento descrito anteriormente. Para o autor não há correspondência entre o que é produzido dentro da universidade e sua utilidade para a sociedade que financia tais pesquisas. Diz haver um divórcio entre sociedade e universidade e apresenta como razão disto o fato “de que só uma parte das pesquisas traz as duas marcas fundamentais de um trabalho de nível superior: o ineditismo nas áreas das ciências puras [...] e a inovação na solução de problemas” e cita como exemplo as áreas de medicina, engenharia entre outras (BUARQUE, 1994, p. 222).

✓ **Atividade que possibilita o crescimento do docente na carreira acadêmica**

Identificamos que um gestor compreende a atividade de pesquisa como aquela que proporciona melhora na carreira acadêmica do docente, uma possibilidade de o mesmo atingir níveis mais altos de reconhecimento em sua categoria. O relato descrito a seguir referenda tal compreensão:

“[...] o interesse de desenvolver uma pesquisa tem interesses, alguns bastante legítimos que é você crescer na carreira acadêmica, ganhar conhecimento [...] adquirir títulos né, melhorar o currículo, progredir na carreira, conseguir um fomento pra uma nova pesquisa, uma bolsa produtividade [...]” (PG19)

Este depoimento corrobora a ideia apresentada por Buarque (1994) e citada anteriormente sobre o interesse do professor universitário pela pesquisa em detrimento do ensino e da extensão. O autor comenta ainda que tal distorção não se deva à universidade, e sim ao mercado de trabalho e à má remuneração dos profissionais docentes.

Questionamos, então, se o fato de o professor ter maiores possibilidades de pontuação com atividades ligadas à pesquisa não o direcionaria para as atividades ligadas à pesquisa? Se observarmos a portaria GR N° 887/08, de 31 de março de 2008 (UFSCAR, 2015f) que dispõe sobre a progressão funcional e os critérios de avaliação de desempenho do docente, veremos que as atividades de pesquisa tem um peso maior para a progressão docente.

4.2.3 Concepções sobre atividade de extensão

Grupo1

Em relação às atividades de extensão, os relatos dos participantes mostraram diferentes resultados, como mostram as categorias apresentadas a seguir.

✓ **Aplicação do conhecimento desenvolvido na universidade à disposição da comunidade, seja ela interna ou externa à universidade**

Foi possível perceber que alguns participantes veem a extensão como uma das possibilidades para a aplicação dos conhecimentos desenvolvidos na universidade. A extensão seria uma forma de colocar os conhecimentos produzidos na universidade à disposição da comunidade, interna ou externa à universidade. Uma forma de a sociedade usufruir do conhecimento desenvolvido pelos servidores e estudantes, conforme podemos observar nos relatos a seguir:

“Atividades de extensão são todas aquelas atividades direcionadas pra um público externo à universidade” (PT1)

“Eu acho que atividade de extensão é toda vez que a gente procura deixar o conhecimento produzido na nossa área disponível pra população de maneira geral, a população que não pertencente à universidade e a população que pertence à universidade também” (PT2)

“São atividades que é ... contemplem o público externo, externo ao ensino né, que seja aplicado conhecimento desenvolvido no ensino, seja aplicado ao público, que tenha um retorno, um benefício ao público” (PT4)

“Extensão ela sempre tem a ver com o que eu falo extramuros, é a ligação que a gente tem com a comunidade externa, então todas as atividades que envolva comunidade que envolva é ... setores fora da universidade é uma atividade de extensão né, eu entendo assim” (PT7)

“Extensão são atividades [...] devem estar voltadas para a comunidade, então o próprio uso do termo extensão, ela deve ser extensionista à comunidade [...]” (PT11)

“Extensão são atividades que nós podemos desenvolver junto com a comunidade a partir dos conhecimentos gerados dentro da universidade” (PD12)

“Pra mim são atividades que envolvem ações diretas com a comunidade, entendendo comunidade não só o usuário de um serviço de saúde específico como no caso da USE, mas terapeutas, professores, famílias, comunidade como um todo. Então são ações que elas extrapolam o estar dentro da universidade [...]” (PD14)

“Agora bem amplo pra mim é a socialização, o tornar acessível o conhecimento que é produzido na universidade para pessoas da comunidade” (PT15)

“Pra mim extensão é todo conhecimento e as ferramentas que o docente tem pra fazer a transmissão de determinado conhecimento pra comunidade [...] é um compartilhamento, na verdade, de um conhecimento né, que está dentro desse núcleo de pesquisa do docente, do pesquisador, é um compartilhamento disso com um setor, uma camada da comunidade [...]” (PD18)

É importante observar que os relatos de PD12 e PD18 apresentam uma concepção de extensão que vai além da aplicação de conhecimento produzido, na qual a participação da comunidade acontece de forma ativa, no desenvolvimento conjunto e compartilhado das ações.

Por outro lado, a maioria dos relatos apresentados anteriormente concebe a extensão como forma de aplicação do conhecimento produzido na universidade. Considerar a extensão como forma de levar o conhecimento produzido na universidade para a comunidade externa aos muros universitários nos faz pensar no modelo vertical, criticado por Freire (1977). O autor defende a extensão como forma de troca de conhecimentos, como uma relação da universidade com a comunidade, uma ação dialógica e não vertical na qual um é possuidor do conhecimento e por meio da extensão o repassa àquele que não o tem.

Freire (1977) ainda coloca que o extensionista deve compreender o outro como um sujeito histórico, possuidor de uma cultura e que merece respeito de seus valores.

Pivetta et al., (2010, p. 382) trazem a ideia de extensão como forma de atrelar o conhecimento produzido na universidade ao “conhecimento da realidade do território e das

relações interpessoais estabelecidas entre profissional/usuário/família/equipe/gestão”. Consideramos que nesta definição a extensão é colocada de forma dialógica ao relacionar os conhecimentos universitários aos produzidos pela realidade territorial.

Na introdução deste trabalho discorremos sobre os vários conceitos que a extensão teve durante sua história. No entanto, cabe pontuar, no caso específico da UFSCar, que a Portaria GR nº220/93 em seu artigo terceiro, define a extensão como aquela “que é voltada para o objetivo de tornar acessível à sociedade o conhecimento de domínio da Universidade, seja por sua própria produção, seja pela sistematização do conhecimento universal disponível” (UFSCAR, 2014b, p.165). Tal conceituação vai ao encontro dos depoimentos apresentados por alguns participantes que trazem uma concepção vertical de extensão, de aplicação de conhecimento produzido. Esta Portaria ganhou nova redação com a Portaria GR nº 664/99, de 06 de abril de 1999 (UFSCAR, 2015e), porém, a definição de atividade de extensão não teve alteração.

Argumentamos que a UFSCar apresenta uma experiência de vanguarda em relação à extensão universitária e, atualmente, a maioria das atividades de extensão é desenvolvida de forma compartilhada com a comunidade. Desta forma, vai muito além do objetivo de tornar acessível à sociedade o conhecimento de domínio da Universidade.

Considerando a concepção apresentada pelos participantes PD12 e PD18, a qual supomos ser compartilhada por vários outros docentes e técnicos administrativos da UFSCar, questionamos: não será o momento de nova redação da Portaria em questão?

✓ **Extensão como atividade de assistência à comunidade**

A extensão, segundo alguns participantes, seria atividade de assistência em saúde, no caso da USE, prestada para pessoas da comunidade, como demonstram os depoimentos a seguir.

“[...] eu tenho assistência aos pacientes, portanto é uma extensão desse conhecimento a população [...]” (PD3)

“[...] visa o atendimento de pacientes. [...] é toda vez que você presta atendimento para o paciente é uma atividade extensionista” (PD10)

“[...] ela deve ser extensionista à comunidade e pode e deve envolver atividades de assistência [...]” (PT11)

“[...] transmissão de conhecimento pra comunidade então é essa ponte com a assistência né [...] é um compartilhamento disso com um setor, uma camada da comunidade que recebe o serviço em forma de assistência [...] é uma assistência dentro de um determinado tema” (PD18)

Considerando os depoimentos supracitados, é possível perceber que a concepção de extensão dos participantes está mais ligada à função de assistência da universidade do que como uma atividade que deva estar integrada com o ensino e a pesquisa e, desta forma, colocar os conhecimentos produzidos à disposição da comunidade.

Botomé (1996) faz uma crítica importante em relação ao conceito de extensão como assistencialismo universitário. Para o autor, há um equívoco em compreender a extensão como um dos fins sociais da universidade o que acabaria gerando uma confusão ao colocar os conhecimentos produzidos como assistencialismo oferecido à comunidade. O autor ainda propõe uma discussão, ou melhor, uma reflexão sobre o termo extensão. Tal reelaboração do conceito implicaria em uma visão administrativa da universidade no sentido de compreender que os conteúdos produzidos não devem ser disponibilizados de forma assistencialista e paternalista e que a extensão não faz parte da função social da universidade. Em sua reflexão salienta a importância de se criar condições de consciência para a comunidade e alunos de que a extensão é uma forma de oferecer conhecimento para uma verdadeira transformação social. Botomé (1996) deixa claro que a indissociabilidade com a pesquisa e o ensino é o caminho para que a extensão deixe o assistencialismo e consiga ser uma atividade transformadora da sociedade.

Gurgel (1986) apresenta o modelo americano de extensão em que a atividade extensionista é considerada prestadora de serviços à comunidade. Percebemos nos

depoimentos supracitados que o principal objetivo da atividade desenvolvida tanto por técnicos administrativos, quanto por docentes é o oferecimento de serviços assistenciais à comunidade, ou seja, compatível com o modelo americano citado por Gurgel (1986).

Observamos, ainda, que nos depoimentos supracitados, os participantes referem a extensão apenas como uma via de mão única, oferecendo conteúdo à comunidade e em nenhum momento trocando conhecimentos que levam a informações capazes de criar novas interrogações e provocar novas buscas.

Esta compreensão se contrapõe à concepção apresentada por Rays (2003), muito próxima da apresentada por Freire (1977), aquela que é dialógica, uma via de mão dupla. Segundo o autor, “a extensão universitária caracteriza-se como um processo que traz para a universidade tanto os problemas quanto os conhecimentos gerados nos mais variados segmentos da sociedade” (RAYS, 2003, p. 72).

✓ **Atividades diversas do tradicional**

Alguns participantes concebem a extensão como atividades nas quais se pode fazer algo diverso do que é tradicional na universidade.

Um participante considera a extensão como uma atividade que não segue as regras da graduação, mas que envolve alunos da pós-graduação e/ou profissionais formados, como pode ser exemplificado pelo depoimento a seguir.

“Agora outra atividade extra que eu faço [...] então aí sim eu considero uma extensão porque [...] são alunos que não são da UFSCar, muitas vezes são alunos formados e é um trabalho né que sem dúvida nenhuma estou prestando à comunidade assim esse trabalho é (...) esse trabalho é de extensão e não segue as regras da graduação”
(PD13)

Outro participante relatou ser a extensão um prolongamento das atividades de ensino e de pesquisa, conforme mostra o relato a seguir:

“Extensão é o desenvolvimento de uma atividade que não seja nem ensino, nem pesquisa, mas como o próprio nome diz é [...] como se fosse um prolongamento dessas atividades” (PD8)

A extensão também foi concebida por outro participante como uma oportunidade de propor coisas de interesse pessoal e não rotineira, conforme o relato a seguir.

“Ah, atividade de extensão eu acho muito legal. Eu acho que assim, ela te dá uma oportunidade de propor coisas para a faculdade [...] sem aquilo (conteúdos) estar propriamente ligado a atividades rotineiras, atividades pré-estabelecidas [...] eu acho muito gratificante porque é uma oportunidade de você desenvolver outras coisas que você tem interesse de desenvolver como profissional [...] agora você estando dentro de uma universidade é uma oportunidade que você dá para os profissionais fazerem outras coisas que eles têm vontade [...]” (PD9)

Nos depoimentos de PD13 e PD9, é possível observar uma variante em relação à concepção de extensão. Ambos são de docentes que conferem à atividade de extensão um *status* diferenciado, e no caso de PD9, uma possibilidade de fazer algo que seja de seu interesse.

Com relação ao depoimento do participante PD8, é possível observar que o docente possui uma compreensão da associação estabelecida entre as três atividades. No entanto, não fica claro se a compreende como uma atividade que deva se relacionar com a sociedade.

Grupo 2

Para alguns gestores, a atividade de extensão pode ser conceituada como uma atividade que permita a disseminação do conhecimento desenvolvido na universidade para a sociedade e como uma possibilidade de conciliar o interesse próprio em uma atividade extracurricular e de interesse pessoal. Outro participante gestor considerou a extensão como uma atividade que prejudica o andamento de outras atividades. As categorias apresentadas a seguir agrupam estes resultados.

✓ **Atividade extracurricular de interesse pessoal do docente**

Para um dos gestores, a extensão possibilita ao docente um aprimoramento pessoal fora das atividades de ensino e pesquisa:

“Tudo aquilo que é desenvolvido na verdade com a finalidade de aprimoramento muito mais pessoal e que não está dentro teoricamente daquilo que a gente desenvolve enquanto graduação ou mesmo enquanto pesquisa [...] qualquer atividade que se presta à coletividade fora também de um plano de trabalho [...]” (PG16)

Este relato explicita que, para o participante, a extensão não está interligada ao ensino e à pesquisa, não considera a indissociabilidade entre as três atividades. O participante relata a atividade de extensão como fora de um plano de trabalho; no entanto, a extensão faz parte das diretrizes curriculares e do Projeto Político Pedagógico dos cursos da área da saúde na UFSCar.

A UFSCar apresenta uma experiência inovadora de articulação de atividades de ensino, pesquisa e extensão, contabilizando, inclusive, créditos nos currículos dos estudantes. São as ACIEPEs – Atividade Curricular de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão, oferecidas a todos os estudantes da UFSCar e a toda a comunidade externa, que recebem o mesmo tratamento de uma disciplina do currículo. Segundo Souza (2007, p. 112), “Alguns aspectos da ACIEPE se igualam a qualquer outro componente curricular, no caso, a atribuição de nota aos (às) discentes, a presença da creditação e de uma determinada carga horária”. O autor ainda diz que tal atividade “vem com a finalidade de provocar rupturas” ao envolver a extensão e a pesquisa em uma única atividade curricular.

No entanto, percebemos que nem todos os docentes da UFSCar têm clareza sobre tais atividades.

Um dos gestores apontou que nem sempre a extensão é vista de forma positiva pelos pares. O relato a seguir mostra este resultado.

“[...] a extensão nem sempre é vista de uma maneira tão positiva no sentido de eu ouvir de colegas que a extensão é, o docente que se dedica à extensão de alguma forma prejudica o andamento da pós-graduação e isso é muito triste [...]” (PG19)

Tal depoimento explicita uma crítica ao pensamento de alguns servidores docentes que entendem a extensão como uma atividade inferior à pesquisa e ao ensino, provavelmente pelo tratamento diferenciado, dado pelos órgãos de fomento. Além disso, a atividade de extensão demanda dedicação e envolvimento do docente que pode, em muitos momentos, fazer com que o mesmo dispense menor tempo para as atividades administrativas, de pesquisa e ensino em seus departamentos, o que pode ser motivo de crítica.

Diferentemente do que foi apresentado na concepção sobre pesquisa, a extensão não foi comentada como uma atividade que enriquece o currículo do docente. No entanto, ela também é avaliada para a progressão no plano de carreira do docente. Porém, as possibilidades de obtenção de pontos pelas atividades associadas à pesquisa são maiores, pois o docente pode adicionar pontos pela produção de pesquisa e pela produção intelectual que também está associada à atividade de pesquisa, conforme a PORTARIA GR N° 887/08 (UFSCAR, 2015f).

✓ **Articulação entre universidade e sociedade**

Nos relatos a seguir, é possível identificar que, na compreensão dos gestores, a atividade de extensão é uma forma de articulação entre a universidade e a sociedade. Cabe ressaltar que dois gestores consideraram que, por meio da extensão, a sociedade participa da formação do profissional, conforme mostram os relatos a seguir:

“[...] a forma como a gente pode pensar a articulação com a comunidade, com os grupos sociais, com as pessoas pra trazer junto a elas o que a universidade produz, o que a universidade constrói em termos de formação e pra que ela participe conosco dessa formação, desse papel né [...]” (PG17)

“[...] que a extensão não ocorra sozinha, que ela também produza conhecimento, que ela também dissemine esse conhecimento junto às pessoas participantes dos projetos [...]” (PG19)

Observamos nestes relatos que estes gestores possuem uma concepção de extensão em que há troca de informações entre seus atores. Tanto a comunidade, quanto a universidade são considerados sujeitos da ação. Esta conceituação vai ao encontro dos pressupostos de Freire (1977, p. 66) sobre o processo dialógico entre os sujeitos e acontece quando: “o sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar se a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário”.

Nos depoimentos dos participantes, é possível observar que os sujeitos co-participam do processo.

“Atividade de extensão é aquela em que você procura levar o processo de ensino aprendizagem e de produção de conhecimento ao encontro da comunidade não acadêmica” (PG20)

Para este participante, a extensão se apresenta como o meio de se levar o conhecimento ao encontro da comunidade. Silva (2002b) apresenta o conceito de “difusão intra-muros” para caracterizar criticamente a atividade de ensino como troca de saber dentro da universidade e para os estudantes e “difusão extra-muros” para caracterizar a extensão, o repasse de conhecimento para a comunidade.

Botomé (1996, p. 86) aponta que os discursos oficiais da universidade levam a conferir uma grande importância à extensão como único caminho da relação da universidade com a sociedade. O mesmo autor faz uma crítica à extensão como via dupla, pois tanto ensino, quanto a pesquisa podem se construir a partir “de uma práxis social”. Portanto, o ensino bem como a pesquisa podem e devem realizar este diálogo com a sociedade. O autor ainda coloca que o processo de conhecimento não pode isolar a origem, a busca e o destino deste conhecimento. É preciso valorizar que, em muitos momentos, a

produção dos conhecimentos vem “dos problemas da sociedade e o conhecimento detalhado deles revelam muitas questões a serem respondidas” (BOTOMÉ, 1996, p. 103). Como caminho, vemos o princípio da indissociabilidade para essa integração.

Foi possível perceber que os dois grupos de participantes do estudo concebem a atividade de extensão de forma bastante diversificada e, até mesmo, oposta.

4.2.4 Concepções sobre o fenômeno da indissociabilidade

Grupo 1

Os relatos dos participantes mostraram que as concepções sobre indissociabilidade se apresentam de uma maneira bastante igualitária no que se refere à interligação entre as três atividades. No entanto, um participante demonstrou confusão ao relatar sobre o conceito, parecendo considerá-lo como interdisciplinaridade e outros dois relataram desconhecimento em relação ao tema. Discutiremos cada categoria identificada a seguir.

✓ Interligação e retroalimentação das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Para alguns participantes, a indissociabilidade pressupõe que as atividades de ensino, pesquisa e extensão devam se retroalimentar, ou seja, o ensino deve oferecer material para a pesquisa que alimenta a extensão que alimenta a pesquisa que alimenta o ensino. Tudo interligado e um participando da construção do outro, conforme podemos observar nos depoimentos seguintes:

“Seria a gente conseguir é que flua o conhecimento produzido na ciência, a gente conseguir que ele conflua para nossas ações e que os alunos participem disso né, dessa ... tanto dessa busca de conhecimento por meio da pesquisa como da extensão, do emprego disso na prática com a população, então eu acho que seria é ... uma roda viva de troca [...]” (PT2)

“Então, pra mim é uma coisa é como se ela tivesse colada na outra, pra mim o ensino não existe sem a pesquisa porque eu seria um mero repetidor do conhecimento, por outro lado o ensino ele gera questões, ele é o motivador importantíssimo pra que eu busque respostas que vão ser respondidas através do método científico de pesquisa e a extensão é uma maneira de acercar a pesquisa, de trazer questões da extensão pra pesquisa e por outro lado é um campo que você pode integrar o ensino, ou seja, é realmente indissociável” (PD8)

“É a união das três coisas mesmo, de fazer o ensino relacionado com a pesquisa e a pesquisa servindo a sociedade, então não é uma pesquisa assim vamos dizer que ela é inútil, acho que as pesquisas estão sempre voltando para o benefício daquele trabalho de intervenção que eu faço, é como um círculo, é um influenciando um que volta a influenciar no outro” (PD13)

“[...] interação entre um conhecimento que é produzido [...] que seria o núcleo da pesquisa, a aplicação disso na extensão né, então o uso de ferramentas, de instrumentos, de ações de condutas para atingir uma parcela da comunidade que é o usuário que procura a USE dentro dessas questões aí o ensino que está alocado, o estudo e a transmissão desse conhecimento para os estudantes, [...] aí pra mim é muito claro essa indissociabilidade [...]” (PD18)

Estes depoimentos descrevem fortemente o fenômeno da indissociabilidade, quando concebem a retroalimentação e a relação entre as três atividades, conduzindo um tema que perpassa entre elas. Para Moita e Andrade (2009, p. 269), “a indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária, porque afirma como necessária a tridimensionalidade do fazer universitário autônomo, competente e ético” o que, sustentamos, aparecem nos depoimentos descritos anteriormente. Alguns servidores docentes e técnicos administrativos participantes deste estudo demonstram conhecimento sobre a importância desta ligação, ou retroalimentação entre as atividades, principalmente no que pese na construção de novos conhecimentos e novas ações na formação do estudante, como mostram os depoimentos a seguir.

“Ah! Eu acho que uma das últimas respostas que eu falei que no projeto de extensão eu estou pegando alunos de graduação e colocando em prática a parte que ele vê no ensino, na sala de aula, eu estou pegando aluno de pós-graduação que desenvolveu uma técnica com saudáveis e quer ver se funciona com o paciente nesse momento eu acho que a gente viu que ensino, pesquisa e extensão funcionam juntos para que você vá simultaneamente em benefício no meu caso desses pacientes [...]. Não dá pra separar [...] então se você consegue articular o que você ensina com o conhecimento que está sendo produzido na área e devolver este conhecimento e essa aprendizagem pra comunidade isso é indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (PD10)

“[...] quando eu dou exemplo de elo, consigo unir ensino, pesquisa e extensão realmente eu acho que é fundamental que essa indissociabilidade aconteça porque o ensino acaba sendo um repasse de informações ou uma aquisição de informações, mas que se ela tiver um fundo prático, um fundo onde esse aluno possa estar in loco onde as coisas acontecem, onde os problemas acontecem e poder integrar isso com raciocínio de pesquisa que é identificar problemas, propor soluções e divulgar esse conhecimento eu acho que realmente isso é indissociável, não é?” (PD14)

Os depoimentos de PD10 e de PD14 corroboram as afirmações de Rays (2003) sobre o princípio da indissociabilidade. Para o autor, tal princípio tem como função promover a interação e romper com a cultura de dissociação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão.

✓ Realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão em conjunto

Por outro lado, para alguns participantes a concepção de indissociabilidade está relacionada à realização das atividades em conjunto, ou seja, uma única atividade em que se pudesse realizar ensino, pesquisa e extensão ao mesmo tempo, conforme demonstrado nos seguintes depoimentos.

“[...] Então, tomando como exemplo o grupo [...] que eu oferto é um espaço de ensino como eu já expliquei por conta das atividades de aprendizagem que ele permite, é um espaço de extensão a mesma atividade é extensão porque ela é oferecida pra

comunidade externa e também pode ser um espaço de pesquisa à medida que dados, informações são colhidas e registradas, isso pode ser sistematizado na forma de um projeto de pesquisa e o conhecimento divulgado na comunidade científica” (PT1)

Este depoimento coloca a possibilidade de realização do tripé ensino-pesquisa-extensão em conjunto em uma única atividade, mas não apresenta esta ocorrência efetivamente na atividade utilizada como exemplo. Observamos tal fato, quando o participante relata que a atividade desenvolvida oferece o ensino porque permite a aprendizagem, é extensão porque inclui a comunidade externa à universidade, mas coloca a pesquisa como uma possibilidade e não como realidade. O participante coloca que a atividade oferece espaço para coleta de dados, no entanto, apontamos que o exemplo utilizado ainda apresenta uma relação entre as três atividades desequilibrada, com ausência da pesquisa. Além disso, questionamos se apenas a realização das atividades em conjunto justifica o princípio da indissociabilidade. O depoimento a seguir apresenta uma concepção de indissociabilidade na mesma direção.

“[...] no entendimento de que eu posso realizar as três dimensões de atividades ao mesmo tempo [...] eu posso estar fazendo uma atividade de extensão e tá fazendo pesquisa, eu posso tá fazendo uma atividade de ensino e posso com isto estar realizado um projeto de extensão” (PT7)

Observamos que o participante faz referência à indissociabilidade como realização das três atividades do tripé em conjunto.

Para discutir este achado resgatamos as ideias de Rays (2003) sobre o princípio da indissociabilidade. O autor coloca que este princípio é fundante da articulação concreta entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Desta forma, compreendemos que não basta a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão em conjunto, é preciso que as três atividades se articulem uma com as outras.

✓ **Ausência de equilíbrio no tripé ensino, pesquisa e extensão**

Nesta categoria, apresentamos as dificuldades relatadas por alguns participantes no que se refere ao equilíbrio entre as atividades de ensino, de pesquisa e de extensão. Um ponto comum apresentado pelos participantes é a valorização que as atividades de pesquisas têm dentro e fora da universidade. Em relação ao docente, a pesquisa é claramente a atividade em que o investimento é mais valorizado pela academia. Outro ponto significativo, segundo os participantes, é que a atividade de extensão recebe menor financiamento. Os programas são diferenciados, com Pró-Reitorias diferentes e isto favorece uma diferenciação também nos incentivos. A seguir, apresentamos alguns relatos que mostram a compreensão dos participantes de que a indissociabilidade não acontece fortemente na universidade em função deste desequilíbrio.

*“[...] se ele (**professor**) puder se livrar da sala de aula ele se livra porque é a política que o próprio MEC instituiu, faz com que os professores tenham que trabalhar desta forma pra ser avaliado, pra continuar com a avaliação dos alunos, da CAPES nas Pós-Graduações, então, acaba se distanciando por isso, mas se for ver né, a universidade foi criada em cima disso, foi pautada então ... o discurso (**a indissociabilidade**) que está na boca de todo mundo mas que de fato eu não vejo acontecer não”*(PT15)

“[...] a gente tem uma demanda muito grande por produção científica né, cada vez mais essas exigências né, de periódicos qualificados e tal só que o meu grande estímulo assim, meu incentivo é fazer a extensão [...]” (PD18)

Cabe salientar que vemos uma tendência nos periódicos científicos de enquadrar as publicações em um determinado formato, o que só é possível de ser realizado por meio de alguns tipos de pesquisa, e acaba excluindo a possibilidade de divulgação de produções oriundas de trabalhos de pesquisa totalmente interligados com a extensão como, por exemplo, a sistematização de atividades de intervenção.

“[...] esse casamento que às vezes é difícil né, porque dentro da universidade você vai ver que existem programas específicos pra extensão, existem programas específicos pra pesquisa e são pró-reitorias diferentes, são segmentadas, os valores inclusive das bolsas são diferentes, não são iguais, [...] mas esse casamento a meu ver, é uma articulação muito

do docente e de como ele interpreta essa tríade [...] mas que dentro da estrutura da universidade isso parece não estar muito bem articulado porque os incentivos, eles são distintos e talvez essa distinção, ela acabe por dificultar que essas ações sejam integradas [...]" (PD14)

O depoimento aponta uma questão contraditória da academia que, sustentamos, deve ser enfrentada. Como a atividade de pesquisa é mais valorizada na academia como, por exemplo, no plano de carreira, como citado anteriormente neste estudo, os docentes são pressionados a investir mais nesta atividade, muitas vezes em detrimento de outras.

Valêncio (1999) salienta o desequilíbrio do tripé em função das ideias de que docentes pesquisadores seriam mais competentes e, por isto, não realizariam as demais atividades, restaria para os menos competentes a extensão e o ensino. A autora reforça que tal fato demonstra uma indiferença para com as atividades acadêmicas realizadas fora dos laboratórios. Compreendemos que o maior interesse voltado às atividades de pesquisa levaria a um desequilíbrio entre as atividades do tripé e, conseqüentemente, um antagonismo ao princípio da indissociabilidade.

✓ **O fenômeno da indissociabilidade: dificuldades na compreensão**

No tocante as dificuldades de compreensão do conceito de indissociabilidade, foi possível observar que dois participantes não souberam conceituá-lo e um que, pela resposta, demonstrou confusão com outros conceitos. A seguir, apresentamos estes resultados:

“Eu não sei explicar” (PT4)

“Não sei” (PT6)

Tais participantes ao serem questionados sobre o conceito de indissociabilidade e, se exerciam este princípio em suas atividades desenvolvidas na USE, disseram desconhecer o termo. Contudo, são servidores técnicos administrativos que desenvolvem suas ações em uma unidade, cujo princípio da indissociabilidade é um norteador das ações.

Outro participante, ao discorrer sobre o princípio da indissociabilidade, apresentou certa confusão em relação ao conceito.

“Indissociabilidade, eu vejo isso mesmo, eu acho que assim, o ensino ele tem ... ensino, pesquisa e extensão, isso que eu falei, eu acho que assim, a extensão é uma oportunidade de você trazer para os graduandos coisas que ou até eu vou estender um pouco mais nisso né, trazer para os próprios profissionais de saúde, trazer oportunidades de fazer outras práticas [...].mesma coisa da interdisciplinaridades das ações conjuntas, do cuidado ampliado então eu acho a extensão ela tem essa, ela dá essa oportunidade de você fazer estudos em conjunto, aprendizagem em conjunto tanto os graduandos como o pessoal já formado, né, os graduados, certo em fazer conjunto mesmo, de fazer equipes diferentes e ações diferentes né e é lógico muitas vezes quando você faz extensões, ações diferentes, ações em conjunto é muito interessante quando você tem a oportunidade de inserir o projeto de pesquisa. Porque vamos supor você tem cinco profissionais da saúde envolvidos num projeto, uma enfermeira, dois médicos, uma fisioterapeuta e uma TO e eles vão desenvolver projetos com pacientes deficientes físicos, sei lá, deficientes auditivos e aí você tem oportunidade de colocar um trabalho e falar olha inserindo um projeto de pesquisa né [...]” (PD9).

O depoimento de PD9 nos remete a um encontro de saberes, compatível com o conceito de interdisciplinaridade e não indissociabilidade. O participante relata o encontro de vários profissionais, de estudantes de graduação e de pós-graduação, todos envolvidos em uma mesma atividade de extensão. Argumentamos que há um equívoco deste participante na conceituação de indissociabilidade.

Silva (2002b), quando faz uma avaliação sobre a articulação entre ensino, pesquisa e extensão, coloca que a indissociabilidade ainda não se efetivou, mesmo sendo incorporada aos estatutos da universidade. Uma das razões apresentadas pelo autor é a compreensão do conceito de extensão como atividade apenas assistencial. Nos depoimentos descritos nesta categoria fica explícito que os participantes não compreendem o conceito de indissociabilidade.

Grupo2

Alguns gestores apontaram que o conceito representa uma articulação entre as atividades do tripé que, sendo indissociáveis, podem contribuir para com a população.

✓ Articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão contribuindo com a sociedade

Os gestores apresentaram uma concepção sobre indissociabilidade que focaliza a articulação entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, no entanto, ressaltaram ainda mais a vinculação com a comunidade. A maioria dos gestores concebeu a indissociabilidade como uma contribuição para a sociedade, a partir do conhecimento produzido em articulação com o ensino e a extensão. Tal concepção pode ser observada nos seguintes depoimentos:

“[...] quer dizer, eu não consigo ver o ensino desarticulado da pesquisa e desarticulado da extensão, acho que elas são casadas e se elas forem desarticuladas e se elas forem fragmentadas pouco a gente vai produzir de conhecimento que de fato interfira nos processos de contribuição com a população [...]” (PG17)

“[...] então a gente tenta conectar a atividade de extensão com, a gente faz grupo de estudos com o ensino e com a pesquisa [...] que a extensão não ocorra sozinha, que ela também produza conhecimento, que ela também dissemine esse conhecimento junto às pessoas participantes dos projetos” (PG19)

“É fundamentalmente o princípio segundo qual não há separação entre o mundo científico e o mundo cotidiano [...] processo de ensino aprendizagem e produção de conhecimento, ou seja, de ensino e de pesquisa deve se dar essencialmente no encontro e na procura com e para a comunidade não acadêmica [...] a gente ensina alguém pra viver no mundo e pra produzir coisas no mundo real, a gente produz conhecimento que tem que se voltar para o mundo [...]” (PG20)

Compreendemos que a relação entre as atividades fins da universidade favorecem o encontro e a troca de conhecimento científico com a sociedade. Santos (2001) apresenta o

conceito de conhecimento *pluriversitário* como um dos caminhos para a universidade do século XXI. Para o autor, o que organiza a produção do conhecimento “é a aplicação que lhe pode ser dada” e continua “é o resultado de uma partilha entre pesquisadores e utilizadores” (SANTOS, 2011, p.42). O princípio da indissociabilidade contempla a questão social, pois realça a relação entre as ações e a sociedade.

Moita e Andrade (2009, p. 269) colocam que a “indissociabilidade é um princípio orientador da qualidade da produção universitária”, possibilitando o encontro do conhecimento científico com o conhecimento produzido culturalmente.

✓ **Realização de atividade de ensino, pesquisa e extensão em conjunto**

Observamos que um dos gestores parece apresentar a compreensão de indissociabilidade como o desenvolvimento das atividades do tripé em conjunto. O depoimento a seguir mostra tal compreensão.

“Isso pra mim é algo extremamente importante que na verdade é justamente a gente fazer ao mesmo tempo basicamente atividades que se prestam ao ensino, que se prestam a extensão ou a pesquisa [...]” (PG16)

Observamos uma diversidade entre as concepções dos gestores sobre o princípio da indissociabilidade. Argumentamos que, se a unidade tem o princípio da indissociabilidade como norteador de suas ações, é preciso consenso entre os gestores a respeito deste fenômeno para que a direção da Unidade promova o desenvolvimento de ações articuladas, seguindo a perspectiva colocada por Moita e Andrade (2009):

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 (MOITA; ANDRADE, 2009, p. 272).

Foi possível observar que apesar do conceito de indissociabilidade fazer parte dos princípios da UFSCar e da USE e ser um norteador das ações desenvolvidas, alguns participantes apresentaram dificuldades na compreensão e conceituação deste princípio

Estes resultados demonstram que ainda é preciso uma ampla discussão sobre o tema na unidade a fim de que as atividades de ensino, pesquisa e extensão possam ser desenvolvidas de forma indissociável.

4.2.5 Gestão e promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão

Foi possível verificar que, para os gestores, a indissociabilidade é considerada um princípio político da universidade, mas que na prática ainda não acontece de maneira ideal nas atividades desenvolvidas na USE. Também pudemos identificar que para eles existem lacunas a serem preenchidas e dificuldades de governabilidade enfrentadas no dia a dia da Unidade.

Entre os pontos positivos encontrados nos relatos dos gestores, está a compreensão de que a USE é um lugar de excelência na UFSCar, para que a indissociabilidade aconteça, e as parcerias realizadas com os atores envolvidos que facilitam o desenvolvimento das propostas administrativas.

Alguns gestores avaliaram que a indissociabilidade ainda não acontece de forma efetiva nas atividades desenvolvidas na USE, mas que está em processo. Os relatos a seguir evidenciam tais compreensões.

“É, na verdade isso ainda está muito fraco, né, ou seja, por mais que a gente entenda que existe uma indissociabilidade entre tudo isso, a gente verdadeiramente ainda tem muita ação a ser constituída porque tem muita dissociação, pesquisa que é só pesquisa, extensão que é só extensão e não se conversam na tentativa de garantir realmente essa miscigenação entre os três índices, aí no caso, então eu acho que nesse ponto a gente ainda não evoluiu tanto” (PG16)

“É, eu avalio que ela está em processo, ela não está dada, né eu acho que ela nunca vai estar dada porque assim a gente tem que estar disposto e aberto a constantes reflexões sobre as nossas ações, sobre o que a gente tem feito [...] então a gente está em processo de construção disso que não está dado mesmo” (PG17)

“Eu acho então o que eu poderia agregar é que ainda é de todo modo, apesar dessa carga, essa natureza, mas eu ainda identifico que há muitas questões a serem resolvidas [...]” (PG20)

Foram apontadas pelos gestores as dificuldades enfrentadas para a implementação da indissociabilidade relacionadas às políticas universitárias. Os depoimentos, a seguir, mostram que as políticas adotadas pela gestão universitária dificultam o exercício da indissociabilidade. Nessa direção, alguns gestores enfatizam que o fato das Pró-Reitorias de ensino, pesquisa e extensão serem diferentes corroboram para que haja dissociação entre as mesmas:

“Na verdade nós temos, enquanto gestores, de separar de certa forma, mesmo porque as Pró-Reitorias na universidade são distintas, [...] então de certa forma nos é cobrado que seja dissociado, [...]” (PG16)

“[...] até porque nós somos talvez impulsionados tanto na pesquisa, no ensino e na extensão por instituições, ou por ações ou por agências que não enxergam as coisas dentro dessa indissociabilidade, então o que eu estou querendo dizer, quem nos coloca as políticas de pesquisa talvez tenha pouca preocupação com esta questão de como que a pesquisa se articula com o ensino e com a extensão” (PG17)

“agora isso não pode ser suficiente e muitas vezes isso mostra que não é, primeiro pelo grau de autonomia que o gestor da unidade tem. [...] Segundo, não tem autonomia financeira também, terceiro ainda tem a relação que deve existir e ainda não é algo totalmente resolvido com o próprio sistema de saúde, não dá pra ser uma unidade num aquário, isolada do sistema que está aí e eu entendo que ela precisa se relacionar diretamente com ele. [...] A gente chega com a intencionalidade de resolução de algumas questões e passa muito tempo e a gente não consegue, não por falta de desejo, mas por falta de condições, né, por falta de governabilidade, por falta de outros fatores que interferem pra que determinadas coisas aconteçam, isso diz respeito às questões administrativas, mas também no que é o foco da sua pesquisa em relação a essa maior aproximação entre ensino, pesquisa e extensão (PG19)

Foi possível apreender nos depoimentos dos gestores que a USE é um espaço propício para que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão aconteça. É uma

unidade que congrega todos os atores envolvidos nas atividades do tripé. Os relatos a seguir evidenciam tal condição:

“sempre tive isso em mente, sempre achei que a USE [...] é um dos campos mais propícios dentro dessa universidade pra que isso aconteça. [...] então eu acho que ali tem essa possibilidade, terreno fértil pra que isso aconteça, agora, não é fácil como eu havia dito antes, é um exemplo claro do quanto que não é fácil.” (PG19)

“então acho que o tempo inteiro a gente trabalhou na ideia de que a USE era um lugar por excelência que a prestação de serviço e a produção de conhecimento e a atividade de ensino que aqui acontecia na forma de estágios regulamentares ou não regulamentares ou eventuais estavam concretamente voltados pra produção de assistência à saúde de todas as pessoas que aqui se beneficiavam do serviço [...]” (PG20)

Os relatos evidenciaram que a integração da equipe de profissionais, tanto docentes quanto técnicos administrativos envolvidos com a unidade, favorece o desenvolvimento da indissociabilidade. Alguns destacaram que a equipe possibilita reflexão, problematiza questões e isto favorece o trabalho na direção de um consenso. Os depoimentos a seguir mostram estes resultados:

“pela composição da equipe que tem, uma equipe interdisciplinar, qualificada, dedicada com intenção de fazer isso acontecer [...]” (PG19)

“É uma unidade que congrega os três tipos de profissionais, três atores diferentes, os técnicos, os docentes e os alunos de pós ou de graduação e essa interação eu acho que é, funciona como melhor demonstrativo da tal da indissociabilidade, pelo menos assim me parece. Porque não existe um lugar para os alunos, um lugar para os técnicos e um lugar para os docentes, as pessoas convivem; claro que a gente pode questionar sobre os diversos graus de interação, se podia ser melhores, se podiam ser maiores, se podiam ser de outra maneira, mas o fato é que essa relação está presente no dia a dia. Não tem uma sala de aula ou um consultório que é só aluno que entra, não tem um espaço que só o técnico que atende, enquanto atividade técnica e profissional até tem a sala do psicólogo, a sala do TO, mas não é disso que estou falando, eu estou falando de que não existe um espaço separado, dicotomizado, as pessoas interagem nos mesmos ambientes, elas circulam nos mesmos ambientes então é evidente que em torno delas transita o mesmo

sujeito com os atores que é o usuário, eu acho que isso reforça a ideia de que é indissociável pensar, então a USE não se pensa em uma unidade que tem três tarefas, ela tem aqui o ensino, tem aqui a pesquisa e tem ali a extensão que se daria na forma de assistência, eu acho que as coisas acontecem dessa maneira, acho que é o melhor dispositivo pra demonstrar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão que a universidade tem [...] eu acho que é outra característica da USE, que essa proximidade gera bastante debates, gera bastante conversa, gera bastante reflexão e problematização. Nem sempre na direção de produzir um consenso, nem sempre na direção de aprofundar o que poderia estar mais aprofundado, mas eu acho interessante que é, essa configuração exista, que a proximidade, talvez única na formação, ainda que por proximidade, por continuidade, mas o fato de estarem convivendo alunos de medicina, de fisioterapia, de enfermagem, de TO, de psicologia, principalmente, mas quem sabe mais adiante, de outros cursos mais, eu acho que isso já configura um espaço potencial pra gente aprofundar a ideia da integralidade que eu acho que deve ser o horizonte máximo da ideia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (PG20)

Estes relatos mostram reflexões importantes dos gestores em relação à promoção da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na USE, que apontam para questões que vão além de sua governabilidade direta e além da autonomia da universidade. São questões vinculadas, principalmente, aos órgãos de fomento, que, pensamos, deverão ser enfrentadas pelas universidades brasileiras.

5. Considerações Finais

O presente estudo objetivou conhecer a concepção sobre o fenômeno da indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão dos atores envolvidos no trabalho da Unidade Saúde Escola da Universidade Federal de São Carlos. O objetivo específico do estudo foi identificar as concepções dos atores sobre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Assim, consideramos que o estudo atingiu os objetivos traçados.

A universidade brasileira historicamente traz em sua formação o legado da colonização de atender a interesses individuais ou a de grupos específicos. A literatura mostra que este fato vem se modificando gradativamente. A inclusão do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão na Constituição Federal de 1989, por exemplo, faz-nos pensar na universidade voltada para a formação de um profissional capaz de interagir e modificar a sociedade, quebrando o paradigma do ensino a serviço de pequenos grupos. No entanto, observamos que a prática da indissociabilidade ainda é recente no país.

A UFSCar vem investindo esforços no sentido de promover efetivamente ações que sigam o princípio da indissociabilidade. A criação dos Núcleos de Extensão, da USE e de outras Unidades Especiais de ensino, pesquisa e extensão são espaços representativos de tal esforço.

Os resultados do presente estudo apontaram que servidores docentes e servidores técnicos administrativos compreendem a indissociabilidade como um princípio norteador de seu trabalho na USE. No entanto, observamos que ainda há dificuldade na compreensão do conceito e na efetivação da indissociabilidade entre as atividades do tripé, embora o conceito esteja incorporado nos estatutos da UFSCar e no Regimento Interno da USE.

Enquanto alguns docentes e técnicos administrativos concebem a indissociabilidade como interligação e retroalimentação das atividades de ensino, pesquisa e extensão, outros técnicos a compreendem como a realização das três atividades em conjunto. Um dos

gestores concebe a indissociabilidade como a realização das atividades de ensino, pesquisa e extensão em conjunto, enquanto outros a concebem como articulação entre estas atividades, contribuindo para com a sociedade.

Argumentamos ser necessário o consenso entre os gestores a respeito deste fenômeno para que a direção da USE promova o desenvolvimento de ações articuladas, seguindo a perspectiva da indissociabilidade, uma vez que a unidade tem este princípio como norteador de suas ações.

Os participantes do estudo apontaram a existência de desequilíbrio entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão na universidade em função de maior valorização no meio acadêmico das atividades de pesquisa.

A pesquisa revelou que as concepções dos participantes sobre atividade de ensino são bastante divergentes. Enquanto alguns servidores docentes e técnicos administrativos compreendem o ensino como um processo dialógico e compartilhado, vinculado à pesquisa e a extensão, outros ainda concebem o ensino como transmissão do conhecimento. Esta última concepção diverge do que vem sendo desenvolvido nos currículos dos cursos de graduação da área da saúde na UFSCar em que o método utilizado para o ensino é baseado em metodologias ativas, em que docentes e estudantes são sujeitos do processo. Tal resultado nos leva à hipótese de que esta compreensão de ensino nos moldes tradicionais deve estar sedimentada no modelo de ensino vivenciado pelos participantes em sua própria formação.

Com relação ao conceito de pesquisa, os participantes revelaram diferentes concepções ligadas à busca de novos conhecimentos e à investigação de fenômeno ou evento referindo desequilíbrio entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Os dados apontam uma centralidade da atividade de pesquisa em detrimento das outras modalidades. Argumentamos que tal fato pode estar relacionado ao maior investimento de recursos dos órgãos de fomento a este tipo de atividade e à maior pontuação destas atividades no plano de carreira docente.

Os gestores apresentam concepções de atividade de pesquisa que se diferenciam daquelas apresentadas pelos outros docentes e técnicos administrativos. Destacamos a compreensão de que a sociedade é uma parte importante da atividade de pesquisa, o que não apareceu no primeiro grupo.

Os resultados apontaram uma diversidade de compreensão em relação ao conceito de extensão. Enquanto para alguns docentes e técnicos administrativos a atividade de extensão é compreendida como a aplicação das atividades desenvolvidas na universidade para a comunidade, para outros ela se configura como atividade de assistência à comunidade. Os dados apontaram que entre os gestores a extensão é compreendida como uma forma de articulação da universidade com a sociedade, com a participação desta no desenvolvimento das ações. Tais concepções vão ao encontro do que a política nacional propõe como definição de extensão.

Os resultados apontam que os gestores consideram a USE um local de excelência para a efetivação da indissociabilidade, mas esta ainda não acontece de forma efetiva. Compreendem que a equipe de profissionais, tanto docentes quanto técnicos administrativos, favorece o desenvolvimento do princípio da indissociabilidade.

Tais considerações finais suscitam algumas reflexões sobre o fenômeno da indissociabilidade na UFSCar e quiçá para outros estudos: Por que o fato de uma unidade ser o local de excelência para desenvolver a indissociabilidade não é suficiente para que a mesma aconteça de forma efetiva? As políticas adotadas pela UFSCar, por exemplo, com Pró-Reitorias diferenciadas entre ensino, pesquisa e extensão têm sido favoráveis para a efetivação deste desejo de indissociabilidade?

Sugerimos que estudos futuros possam se debruçar sobre as questões apresentadas neste trabalho, particularmente aquelas relacionadas à compreensão dos servidores técnicos administrativos sobre as atividades realizadas por eles.

Esperamos que este estudo contribua para a reflexão e apresente subsídios para a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão não somente na Unidade Saúde Escola

e na UFSCar, mas também em outras universidades, proporcionando uma relação transformadora entre universidade e sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R. M. R. Aspectos teórico-metodológicos fundamentais para compreender a dimensão processual do ensino em cursos profissionais universitários de graduação. In: _____. ARAGÃO, R. M. R.; SANTOS NETO, E; SILVA, P. B, **Tratando da indissociabilidade entre ensino, pesquisa extensão**. São Bernardo do Campo: Editora Metodista, 2002. 11-25.

ANDES-SN. **Proposta do ANDES-SN para a Universidade Brasileira**. Cadernos ANDES nº 2. 4ª Ed. atualizada e revisada. Brasília: ANDES-SN, 2013.

BARDIN, L. Análise de conteúdo. Lisboa. Edições 70. 2010 (originalmente publicado em 1977).

BELLO, J. L. P. Educação no Brasil: a História das rupturas. **Pedagogia em Foco**, 2001. Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/heb14.htm>>. Acesso em: 20 de fevereiro de 2014.

BERBEL, N. A. N. A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. **Interface Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, n. 32, v. 1, p. 25-40, 2012.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Editora Vozes; São Carlos: Editora da Universidade federal de São Carlos; Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996. 248p.

BUARQUE, C. **A aventura da universidade**. 2ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei 5540/68**. Que fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 11 de outubro de 2013.

BRASIL. Câmara dos deputados. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf>. Acessado em 12 de outubro de 2013a.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre o Ensino Superior. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>Acessado em 12 de outubro de 2013b.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm > Acesso em 13 de outubro de 2013c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares-Cursos de Graduação**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12991:diretrizes-curriculares-cursos-de-graduacao> Acessado em 22 de novembro de 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2014/coletiva_censo_superior_2013.pdf> Acessado em: 20 de janeiro de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1952)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana. 2010.122p.

CARVALHO, J. S. F. A qualidade de ensino vinculada à democratização do acesso à escola. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 21, n. 60, p. 307-310, mai/ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142007000200023&script=sci_arttext&tlng=es> Acesso em: junho 2013.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, p. 05-15, set/dez. 2003.

CORTEGOSO, A. L. **Entrevista realizada em 01 de setembro de 2014**. São Carlos:UFSCar/ Departamento de Psicologia, 2014.

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1977. 296p.

CUNHA, L. A. **A Universidade reformada**. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves. 1988. 332p.

CUNHA, L. A. Ensino superior e universidade no Brasil: In: LOPES, E. M; FARIA FILHO. L. M; VEIGA, C. G, **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. P. 151- 204.

DEMO, P. **Pesquisa: principio científico e educativo**. 12ª. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 120 p. (Biblioteca da educação. Serie 1. Escola; v. 14).

FÁVERO, M. L.A. A Universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968. **Educar em Revista**, v. 28, p. 17-36, 2007. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs-2.2.4/index.php/educar/article/viewArticle/7609>>. Acessado em 07 de junho de 2013.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. FORPROEX. **Política nacional de extensão universitária**. 1987. Disponível em:

<<http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>> Acessado em 2 de julho de 2013.

FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. FORPROEX. **Política nacional de extensão universitária**. 2012. Disponível em: <<http://www.renex.org.br/documentos/2012-07-13-Politica-Nacional-de-Extensao.pdf>>. Acessado em 18 de outubro de 2014.

FREIRE, P. **Extensão ou Comunicação?** 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. 93 p. (Coleção O Mundo, Hoje; v.24).

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 107p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987. 206 p.

GURGEL, R.M. **Extensão Universitária: comunicação ou domesticação**. São Paulo: Cortez Editora, 1986.182p.

HOUAISS, Dicionário eletrônico. Verbetes aluno. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca?palavra=aluno>> Acessado em: 05 de fevereiro de 2015.

IVIC. I. **Lev Semionovich Vygotsky**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco e Editora Massangana, 2010. 140 p. (Coleção Educadores)

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica: teoria da ciência e iniciação à pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2011. 182 p.

KUBO, O. M; BOTOMÉ, S. P. Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. **Interação em Psicologia**, Curitiba, v. 5, n. 1, 2001.

KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual**. São Paulo: EPU, 1979, 2007. 378 p.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. de A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 225p.

LEOPOLDO e SILVA, L. Reflexões sobre o conceito e a formação da universidade pública. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 295-304, maio/ago. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142001000200015&script=sci_arttext> Acesso em: maio de 2013.

MARTINEZ, C. M. S. Histórico. Unidade Saúde-Escola – **Universidade Federal de São Carlos - Revista USE**, São Carlos, nº1, p. 03-04, out. 2008.

MAZZILLI, S. **Ensino, Pesquisa e Extensão: uma associação contraditória**. 1996. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

MENEGASSO, L. R; WILLIANS, L. C. de A; ACIOLE, G.G. Extensão no âmbito da saúde: a experiência da Unidade Saúde Escola da Universidade Federal de São Carlos. **Interagir: pensando a extensão**, 11, 115-120, jan. jul. de 2007.

MINAYO, M. C. de S.; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade. **Cadernos de saúde pública**, Rio de Janeiro v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7.ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MIZUKAMI, M.G. N. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986. 119 p.

MORAIS, R. **A Universidade desafiada**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. 140 p.

MOITA, F. M. G. da S. C; ANDRADE, F. C. B. Ensino-pesquisa-extensão: um exercício de indissociabilidade na pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, 14(41), 269-393, mai./ago. 2009.

MOURA, M. L. S. de; FERREIRA, M. C. **Projetos de pesquisa: elaboração e apresentação**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005. 144p.

MOURA, M. O; et al. Atividade Orientadora de Ensino: unidade entre ensino e aprendizagem. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, nº 10 v. 29, p. 205-229, 2010.

MOREIRA, J. R. **Educação e desenvolvimento no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Latinoamericano de Investigaciones en Ciencias Sociales, 1960. {s.p.}.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Análise comparativa das relações entre ensino e aprendizagem por professores e alunos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, p. 55-63, 2013.

PACHANE, G. G. Educação superior e universidade: algumas considerações terminológicas e históricas de seu sentido e suas finalidades. In: **Anais do VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação: Percursos e Desafios da Pesquisa e do Ensino de História da Educação**. Uberlândia. 2006. (p.5224-5234).

PAIVA, J. M. Educação jesuítica no Brasil: In: _____. LOPES, E. M; FARIA FILHO. L. M; VEIGA, C. G, **500 anos de educação no Brasil**. 5ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. P. 43-59.

PINTO, A. V. **A questão da universidade**. Rio de Janeiro: Editora Universitária, 1962. 163p.

PIVETTA, H. M. F, BACKES, D. S. e CARPES, A. Ensino, pesquisa e extensão universitária: em busca de uma integração efetiva. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 16. n. 31, p 377-390, 2010.

PROTA, Leonardo. **Um novo modelo de universidade**. São Paulo: Editora Convívio, 1987. 256 p.

RAYS, O. A. Ensino-Pesquisa-Extensão: notas para pensar a indissociabilidade. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 21, p. 71-85, 2003.

REIS, R. H. Histórico, tipologias e proposições sobre extensão universitária no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília, v 2, n. 2, p. 41-47, 1996.

REZENDE, L. A. de; O processo ensino-aprendizagem: reflexões. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, n° 19, v 3, p. 51-56, 1999.

RODRIGUES, A. D. J. **Metodologia científica**. São Paulo: Avercamp, 2006. 90p.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2011. 116p.

SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 14ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013. 542p.

SANTOS, B. S; ALMEIDA FILHO, N. **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra: Edições Almedina, 2008. 260p.

SANTOS, S. C. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: Aplicação dos “sete princípios para a boa prática na educação de Ensino superior”. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 69-82, 2001.

SAVIANI, D; **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 1987. 110 p. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 10).

SCHWARTZMAN, S. Apêndice. In: PAIM, A. **Os Novos Caminhos da Universidade**. Fortaleza: Imprensa Universitária da U. F.C, 1981. 60-67p. (Coleção Pensamento Universitário, 18).

SCHMITZ.E.F. Caminhos da universidade brasileira. Porto Alegre: Sagra, 1984. 186 p.

SERRANO, R. M. S. M. Conceitos de extensão universitária: um diálogo com Paulo Freire. **Grupo de Pesquisa em Extensão Popular**, v. 13, n. 08, 2013. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/copac/extelar/atividades/discussao/artigos/conceitos_de_extensao_universitaria.pdf> Acessado em 13 de dezembro de 2014.

SIGELMANM, E. Tipos de pesquisa: aspectos metodológicos específicos. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 36 (3), 141-155, 1984.

SILVA, R. C. Prefácio. In: _____. ARAGÃO, R. M. R; SANTOS NETO, E; SILVA, P. B, **Tratando da indissociabilidade entre ensino, pesquisa extensão**. São Bernardo do Campo: Editora Metodista, 2002. 7-10.

SILVA, R. C. A dimensão da extensão nas relações como o ensino e a pesquisa. In: _____. ARAGÃO, R. M. R; SANTOS NETO, E; SILVA, P. B, **Tratando da indissociabilidade entre ensino, pesquisa extensão**. São Bernardo do Campo: Editora Metodista, 2002b. 41-54.

SOUZA, M. L. **Atividade Curricular de integração entre ensino, pesquisa e extensão (ACIEPE): anseios, conjunturas e contornos de inovações curriculares em movimento**. 2007. 257f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SUGIMOTO, N. A. M. **A Integralidade do Cuidado na Unidade Saúde Escola: concepções da equipe técnica**. 2012. 72p. Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - SRH e Departamento de Engenharia de Produção, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. (trabalho não publicado).

THOMÉ, M. C. Universidade para mudança: as Comissões Paritárias e a reforma do ensino superior (1968). **Revista ADUSP**, São Paulo, nº 35, p. 54-62, outubro 2005. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/35/r35a10.pdf>>. Acessado em 29 de setembro de 2014.

TORRES, P. L; ALCANTARA, P. R.; IRALA, E. A. F. Grupos de consenso: uma proposta de aprendizagem colaborativa para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista diálogo educacional**, v. 4, n. 13, p. 129-145, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Relatório de Gestão 2008-2012**. São Carlos: EDUFSCAR, 2013. 66p.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Unidade Saúde Escola. **Apresentação**. Disponível em: <<http://www.use.ufscar.br/servicos-1/apresentacao-1/apresentacao-da-use>>. Acessado em 12 de outubro de 2013a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Estatuto da Universidade Federal de São Carlos**. Disponível em: <http://www.ufscar.br/~soc/documentos/EstatutoUfscar_alterado.pdf>. Acessado em 18 de outubro de 2013b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Unidade Saúde Escola. **Regimento Interno da Unidade Saúde-Escola**. Disponível em: <http://www.use.ufscar.br/regimento_use> Acessado em 18 de outubro de 2013c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Unidade Saúde Escola. **Plano operativo do convênio com a Prefeitura Municipal de São Carlos**. São Carlos, 2013d. {s.p}.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Pró-Reitoria de Pós Graduação – Programas**. Disponível em: http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.progp.ufscar.br>. Acessado em 06 de dezembro de 2014a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. **Portaria 220/93**. Disponível em: <http://www2.progpe.ufscar.br/portarias2/regulamentacao-do-regime-de-trabalho-de-dedicacao-exclusiva/portaria-gr-n.-220-93/view>> Acessado em 7 de dezembro de 2014b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Disponível em: <http://www.pdi.ufscar.br>>. Acessado em 18 de dezembro de 2014d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. UFSCar. **Termo de Referência: rede escola e conselho de parceria**. Disponível em: <http://www.conselhodeparceria.ufscar.br/menu-superior/termo-de-referencia/termo-de-referencia-1>> Acessado em 31 de janeiro de 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Departamento de Terapia Ocupacional. **Projeto político pedagógico em terapia ocupacional**. Disponível em: http://www.prograd.ufscar.br/projetoped/projeto_TO.pdf> Acesso em: 3 de fevereiro de 2015b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. **Campi**. Disponível em: http://www2.ufscar.br/interface_frames/index.php?link=http://www.cca.ufscar.br> Acessado em 14 de fevereiro de 2015c.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Departamento de Fisioterapia. **Projeto político pedagógico em fisioterapia**. Disponível em: <http://www.dfisio.ufscar.br/projeto-politico-pedagogico-do-curso-de-graduacao-em-fisioterapia-da-ufscar/view>> Acessado em 15 de fevereiro de 2015d.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Pró-Reitoria de Extensão. **Portaria GR n°664/99**. Dispõe sobre as Normas de Atividades de Extensão. Disponível em: <http://www2.progpe.ufscar.br/portarias2/regulamentacao-do-regime-de-trabalho-de-dedicacao-exclusiva/portaria-gr-n.-664-99/view>> Acessado em 20 de fevereiro de 2015e.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas. **Portaria GR n°887/08**. Dispõe sobre os procedimentos para a progressão funcional por titulação e os critérios de avaliação de desempenho para progressão funcional. Disponível em: <http://www2.progpe.ufscar.br/portarias2/progressao-funcional-carreira-magisterio-superior/portaria-gr-n.-887-08/view>> Acessado em 20 de fevereiro de 2015f.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Unidade Saúde Escola. **Pauta da 1ª reunião de 2015 da Comissão de Pesquisa e Extensão**. São Carlos. 2015g.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Pró-Reitoria de Extensão. **Proposta de criação dos núcleos de extensão UFSCar-Sociedade**. São Carlos. {s.d.}.

VALÊNCIO, N. F. L. A indissociabilidade entre Ensino/Pesquisa/Extensão: verdades e mentiras sobre o pensar e o fazer da Universidade Pública no Brasil. **Proposta**, Rio de Janeiro, nº 83, p. 72-82, dezembro de 1999.

VIDAL, C. D. L., DA SILVA, D. D. R., MACHADO, D. R. S., BARROS, J. (2014). O Programa EDUCIMAT: ensaios e reflexões sobre a extensão universitária. **Belém. Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v.3, 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/issue/view/91/showToc>> Acessado em: 13 de dezembro de 2014.

VIEIRA, M. F. S. et al. As letras e o novo paradigma de ensino-aprendizagem: da teoria à prática: reflexões e contributo. *História. Revista da FLUP. Porto, IV Série, v1, p. 41-59, 2011.* Disponível em: < <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56862/2/fatimavieiralettras000139037.pdf> > Acesso em: 24 de fevereiro de 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A

Protocolo de informações pessoais e profissionais

Nome:

Data de nascimento.:

Sexo:

Masculino () Feminino ()

Estado Civil:

- Solteiro()
- Casado ()
- Divorciado ()
- Viúvo ()

Situação Marital:

- Vive só()
- Vive com companheiro(a) ()

Qual a sua formação?

Qual a sua última capacitação?

- () Especialização. Área: _____
- () Mestrado. Área: _____
- () Doutorado. Área: _____
- () Pós-Doutorado. Área: _____

Qual a sua função na UFSCar? _____

Departamento ou Unidade de vínculo: _____

Há quanto tempo trabalha na UFSCar? _____

Qual a sua função na USE? _____

Há quanto tempo atua na USE? _____

Quais as atividades que desenvolve na USE?

APÊNDICE B

Roteiro para a entrevista com docentes e técnicos administrativos

1. O que é atividade de ensino para você?
2. Você desenvolve atividades de ensino na USE?
 - a. Sim Não
 - b. Caso a resposta seja afirmativa: Quais?
 - c. Descreva as ações de ensino nesta(s) atividade(s)
3. O que é atividade de pesquisa para você?
4. Você desenvolve atividades de pesquisa na USE?
 - a. Sim Não
 - b. Caso a resposta seja afirmativa: Quais?
 - c. Descreva as ações de pesquisa nesta(s) atividade(s)
5. O Que é atividade de extensão para você?
6. Você desenvolve atividades de extensão na USE?
 - a. Sim Não
 - b. Caso a resposta seja afirmativa: Quais?
 - c. Descreva as ações de extensão nesta(s) atividade(s)
7. O que é indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para você?
8. Você desenvolve suas atividades na USE nesta perspectiva?
9. Descreva a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão nas suas atividades na USE.

APÊNDICE C

Roteiro para a entrevista com gestores

1. O que é atividade de ensino para você?
2. O que é atividade de pesquisa para você?
3. O que é atividade de extensão para você?
4. O que é indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão para você?
5. O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão norteia o trabalho da gestão na USE?
6. Como a gestão promove a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão na USE?
7. Como você avalia a indissociabilidade entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão que são desenvolvidas na USE?

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**UNIDADE SAÚDE ESCOLA: CONCEPÇÕES ACERCA DA INDISSOCIABILIDADE ENTRE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DOS DIFERENTES ATORES**”.

Você foi selecionado (a) porque é um profissional que desenvolve ações na Unidade Saúde escola sejam elas de ensino, pesquisa, extensão e ou assistência.

Sua participação no estudo é voluntária, opcional e se você não quiser participar, você não terá nenhum problema com a pesquisadora ou com a instituição. E mesmo que você aceite e depois mude de opinião, poderá desistir de participar em qualquer momento, sem problema nenhum.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em participar de entrevista semiestruturada a ser gravada. Os dados serão divulgados em uma dissertação e posterior publicação científica sem, no entanto, identificar seu nome ou outros dados que podem levar à sua identificação.

A participação na pesquisa oferece riscos pessoais mínimos, como por exemplo, em relação à sua privacidade, devido à exposição e à disponibilidade de informações acerca de si, visto que sua entrevista será gravada. Como benefício, vê-se o momento de pensar sobre suas atividades desenvolvidas em uma unidade de ensino e suas implicações nas práticas profissionais de cada sujeito. Outro benefício será o conhecimento sobre a questão da indissociabilidade entre as atividades que exerce dentro da USE, o quanto estas atividades estão integradas.

Sua participação na pesquisa não está relacionada com formas de pagamento, ressarcimento ou indenização. Caso você tenha alguma dúvida, a qualquer momento da pesquisa você poderá perguntar para a pesquisadora.

Caso aceite participar, será preenchido este Termo de Consentimento em duas vias, uma para você e outra para a pesquisadora.

Cláudia Maria Moura Resende

Rodovia Washington Luis, Km 235-São Carlos-SP-Brasil
Caixa Postal 676-CEP 13565-905-Telefone 16 3351-8645

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar. O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UFSCar que funciona na Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos, localizada na Rodovia Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São Carlos - SP – Brasil. Fone (16) 3351-8110. Endereço eletrônico: cephumanos@power.ufscar.br

_____, de _____ de 2014.

Assinatura do participante