
Ensaio

Extensão como componente curricular: oportunidade de formação integral e de solidariedade

Extension as social component curriculum: opportunity to full training and solidarity

Eliecília de Fátima Martins

Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO) Campus Goiânia, Goiânia, Goiás, Brasil

Resumo

A extensão universitária é parte orgânica do currículo na formação de educadores e profissionais, é uma das funções que compõem os pilares de uma Universidade. Neste trabalho é apresentada a idéia da extensão como processo voltado para articular ensino às demandas da realidade na qual está inserida. Implica uma dinâmica curricular com a incorporação, da experiência já vivida e pela dialeticidade entre o desenvolvimento teórico e sua construção pela prática, ultrapassando o limite da ciência técnica, colocando o homem como sujeito, ser histórico, numa visão sistêmica, em que está presente a dimensão política-social-humana. Tendo como base metodológica um estudo bibliográfico, são apresentadas discussões a respeito das recentes políticas educacionais que norteiam as atividades extensionistas no âmbito das instituições de ensino superior brasileiras. Conclui-se que a extensão inserida na dinâmica social possibilita ao futuro profissional o exercício político da relação teoria-prática-vivência favorecendo o conhecimento do outro e de si mesmo e a formação de valores e atitudes de solidariedade, sensibilidade e amor, dimensões essenciais da formação integral. © Cien. Cogn. 2008; Vol. 13 (2): 201-209.

Palavras-chave: extensão; políticas; integração; ensino superior.

Abstract

The university extension is an organic part of the curriculum at the educators' and professionals' formation, it's one of the functions that together are the pillars of a University. In this paper the idea of the validation of the extension is defended as directed process to articulate education to the demands of the reality in which it's inserted. It implies a curricular dynamics with the incorporation, of the experience already lived and for the dialectic between the theoretical development and its practical construction for that it exceeds the limit of science technique, placing the man as subject, history, in a systematic vision, where human social policy dimensions lie. Based on a bibliographical study, discussions on the latest educational politics -- that guide extension politics in Brazilian higher education -- are presented. Thus, the extension in a social dynamics provides the political practice of theory-practice-experience to the future professional. Therefore, this favors knowing the other and yourself, the value and attitude formation of solidarity, sensibility and love, which are essential dimensions for comprehensive formation. © Cien. Cogn. 2008; Vol. 13 (2): 201-209.

Keywords: extension; politics; integration; higher education.

1. Introdução

Em função de todo um contexto mundial de queda do modelo de desenvolvimento nos seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais, delineiam-se características que dizem “não” aos paradigmas ocidentais existentes, (Morin, 2000, 2002), gerando dentre outros aspectos, uma busca na evolução do nível de solidariedade e consciência universal, manifestadas de diversas formas, como na relação de valores ambientais, valores humanos e no envolvimento de pessoas em ações sociais.

Estudos levantam questões sobre a necessidade de mudança de paradigma na educação, de modo a contemplar aspectos de auto-conhecimento e sensibilização. Nesse sentido, Weil (2000) discute que, o paradigma que está surgindo na educação troca o foco de informação, ensino limitado ao intelecto e instrução dirigida à memória e à razão, para o sentido da formação integral da pessoa, envolvendo o desenvolvimento da sensação, do sentimento, da razão e da intuição.

Tendo como fundamento a necessidade de uma formação mais geral do estudante, destaca-se nos currículos institucionais, a inclusão de temas que favorecem a reflexão sobre caráter, ética, solidariedade, responsabilidade e cidadania. A partir destes temas a educação pode se aproximar dos “aspectos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais... todos eles necessários para se alcançar uma educação democrática dos futuros cidadãos” (Imbernón, 2000: 11). Nesse sentido, a universidade como construtora de saber e formadora de estudiosos e intelectuais, de diversas áreas, se apresenta como instrumento de ação que pode contribuir para a (re)construção contínua do mundo.

Considerando esses aspectos, este trabalho tem como objetivo estabelecer uma relação entre as orientações curriculares atuais referentes à extensão e a possibilidade de formação profissional dentro do contexto da formação humana, discutindo a importância da atividade de extensão como elemento de inserção da universidade nas comunidades e na formação crítico-responsável do futuro profissional cidadão.

A idéia de prática social, no sentido do desenvolvimento da solidariedade, é colocada aqui no centro do debate sobre o crescimento das ações acadêmicas pedagógicas extensionistas, empreendidas em favor de interesses coletivos - da comunidade, da aprendizagem e dos valores.

Nesse contexto, a orientação metodológica desse trabalho enseja uma abordagem qualitativa voltada para a compreensão das práticas extensionistas educacionais, se fundamenta em estudos bibliográficos e análise documental de arquivos públicos como leis, relatórios e pareceres. Trata-se de um estudo introdutório, sem a pretensão de construir um discurso universal e rígido que define e delimita o objeto de estudo (Meksenas, 2002: 83).

Parte-se do pressuposto de Weber (2000), de que as atividades de extensão configuram-se como elo entre o aprendizado em sala de aula e a prática intervencionista qualificada e qualificadora.

2. Aspectos curriculares e extensão

v

As atuais discussões em torno das diretrizes curriculares elaboradas para os cursos de graduação em nível superior em âmbito mais geral, apontam para a necessidade do desenvolvimento de propostas de formação mais humana. Sobre as mudanças nos aspectos legais da estrutura curricular, o Parecer CNE/CP 9/2001 discute a necessidade de se desenvolver um saber profissional, crítico e competente, que se vale de conhecimentos e experiências (Brasil, 2001).

“§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação

básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.”

A formação de valores, está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A partir da leitura do artigo 2º, há o reconhecimento da importância da aprendizagem dos valores na educação escolar: junto à aquisição de conhecimentos, competências e habilidades, faz-se necessário a formação de valores básicos para a vida e para a convivência, as bases para uma educação plena, que integra os cidadãos em uma sociedade plural e democrática (Brasil, 1996).

Em outro âmbito Apple (2000: 87), considera os aspectos curriculares definidos na LDB, como posicionamentos educacionais conservadores, e voltados para atender a lógica do mercado.

As orientações curriculares definem as proposições das instituições de ensino sobre o que se deve ensinar e quais as competências a serem desenvolvidas e o perfil a ser formado. Nesse sentido, o Parecer CNE/CES nº 776/97 visando assegurar a “flexibilidade” e a “qualidade” da formação oferecida aos estudantes, aponta alguns princípios que deverão estar presentes nas diretrizes curriculares dos cursos de graduação:

- “4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;” (Brasil, 1997:3)

Ao ensino, é proposto o conceito de sala de aula que vai além do tradicional espaço físico, compreendendo todos os demais, dentro e fora da universidade, em que se realiza o processo histórico-social com suas múltiplas determinações, passando a expressar um conteúdo multi, inter e transdisciplinar, como exigência decorrente da própria prática. O estágio curricular é alçado como um dos instrumentos que pode ser utilizado para viabilizar a extensão enquanto momento da prática profissional, da consciência social e do compromisso político (Plano Nacional de Extensão Universitária – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras – Brasil 2000/2001). Nesse mesmo sentido poderá ser articulada a prática como componente curricular e as outras formas de atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural.

Considerando a articulação entre teoria e prática, as Diretrizes incorporam as normas vigentes cujo princípio metodológico geral é de que todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer, ainda que nem sempre este se materialize. Nesse sentido, a dimensão prática deve ser trabalhada continuamente tanto na perspectiva da sua aplicação no mundo social e natural quanto na perspectiva da sua didática. As atividades deste espaço curricular devem buscar promover a articulação das diferentes práticas, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional (Brasil, 2001: 57).

No que se refere à extensão, foi incluso, no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, a indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão, que passa a ser um requisito identitário essencial às instituições que querem se firmar como universidade. Significa, para Magalhães (2007: 169), um avanço, se consideramos que não há como a universidade interferir na comunidade se ela não for capaz de dialogar com as necessidades da região em que está inserida, e isso só se faz através da pesquisa, da extensão e do ensino contextualizados.

3. Formação integral e trabalho de extensão para ação social

O alcance da idéia de formação integral não se restringe em atender o mercado de trabalho. Visa uma dimensão muito mais ampla, pois ensino, pesquisa e extensão deverão ser indissociáveis, no sentido de desenvolver a noção de cidadania, permitindo atender às demandas da sociedade (Forgrad, 2000). Fundamenta-se numa proposta acadêmica de formação científica, profissional e cidadã, comprometida com um processo de emancipação humano de modo a contribuir, por meio da prática dos direitos e deveres sociais, para a conquista e garantia da qualidade de vida para todos.

Arroyo (1998) já discutia esse pensamento. Ele via a possibilidade de um maior diálogo entre as áreas trabalho/educação com a teoria pedagógica. Para ele, a formação integral "implica ter como foco os sujeitos sociais, as pessoas na produção de sua existência total e as relações sociais".

Logo, a formação da “pessoa” deve valorizar traços do profissional, como a comunicação, a autonomia, o raciocínio e o discernimento e envolver, também, uma dimensão humana que extrapole os limites do mercado (Yus, 2002). Segundo Pinto (1996), se o mercado precisa de profissionais competitivos, a sociedade em que se inserem necessita de seres humanos competentes na sua totalidade. É preciso então repensar a educação, geral e profissional, no plano conceitual, pedagógico e de gestão. Para ele, trabalho e cidadania, competência e consciência, são aspectos do desenvolvimento integral do indivíduo que não se contrapõem. “Naturalmente deve também ser considerada a política e a realidade do país na preparação do profissional (a política de trabalho e renda), ou seja, os novos paradigmas da sociedade”.

Assim, alicerçado no princípio da extensão como um processo educativo, os projetos baseados na concepção acadêmica devem ter como objetivo a iteração entre os diversos saberes, em uma íntima relação da produção do conhecimento com a realidade social, na perspectiva dialética entre universidade e sociedade, como oportunidade de troca de saberes. A extensão passa a se constituir como integrante da dinâmica pedagógica curricular do processo de formação e produção do conhecimento, em interação constitutiva e permanente com ensino e pesquisa, de forma a contribuir na educação crítica, ética e cidadã do corpo acadêmico.

Essa orientação reforça a compreensão de que a extensão é:

“[...] um processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável, viabiliza a relação transformadora entre a universidade e os segmentos da sociedade, trazendo para a Universidade a pergunta sobre a relevância da produção e socialização do conhecimento... (Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 2001: 56).”

É também, “um processo definido e efetivado em função das exigências da realidade, indispensável na formação do aluno, na qualificação do professor e no intercâmbio com a sociedade -- o que implica em relações multi, inter ou transdisciplinar e inter profissional”. (Nogueira, 2000: 121)

Pela extensão, a comunidade acadêmica tem a possibilidade de, na sociedade, elaborar e vivenciar a práxis do conhecimento adquirido, promovendo uma postura que vai além da formação profissional do estudante, propiciando-lhe uma visão mais globalizada de conhecimento, a partir da conscientização das realidades vivenciadas por diferentes comunidades e da compreensão do seu papel enquanto sujeito social.

Essas atividades podem ser vistas como sustentação conceitual e prática do Projeto Pedagógico dos cursos, objetivando os propósitos, promovendo a intencionalidade e consequência a todos os programas e atividades. Assim, de acordo com Romano Filho¹, os trabalhos, para ter consistência, devem combinar teoria com prática, para que não fiquem vazios ou distantes. Destaca-se também a necessidade de ligar essas ações à idéia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, colocando o conhecimento como emancipação, nas quais acadêmicos e grupos sociais se interagem como comunidades interpretativas da realidade social em que vivem. A extensão passa a ser espaço/tempo de inter-multi-transdisciplinaridade, pela oportunidade de responder aos desafios de múltiplas configurações.

As experiências que objetivam a formação humanística devem ser planejadas com criatividade, evitando-se o simples acúmulo de disciplinas teóricas e distanciadas da realidade e das expectativas dos estudantes. Mais que as quantidades de horas de um currículo, é preciso analisar a qualidade das experiências que tal currículo proporcionará aos seus estudantes (Ministério da Educação e do Desporto, 1997). Tais experiências requerem uma visão interacionista socio-afetiva e está em consonância com as idéias de Maria C. Moraes (2003: 158). A estudiosa discute as relações cooperativas como pressuposto de uma desfragmentação do pensamento para a percepção das diferentes idéias, argumentos e pontos de vista. Para o desenvolvimento da autonomia e auto-conhecimento, segundo ela, é necessário a interação com o meio, conhecimento contextualizado, sentimentos, emoções, percepções, e capacidade crítica em relação ao meio real.

No desenvolvimento das ações sociais extensionistas é necessário aos alunos o estudo da realidade local a partir do levantamento dos diversos problemas existentes, buscando estabelecer um vínculo entre a realidade analisada e a própria realidade, Segundo Tavares e colaboradores (2002: 12):

“Através dos levantamentos, pesquisas e depoimentos realizados no meio vem à tona uma realidade oculta, cuja reflexão e análise auxilia no desenvolvimento de uma consciência social e percepção de possíveis intervenções. “

“O envolvimento e a participação coletiva dos indivíduos na busca de soluções para diversos problemas sociais, por meio de estudo e análise da realidade de determinado ambiente e da elaboração e execução de uma proposta de intervenção, se constitui numa oportunidade para o desenvolvimento de habilidades relacionadas à participação política e ao processo de construção da cidadania.”

4. Trabalhos de extensão e solidariedade

Para Guerra (1998: 119), o privilégio das atividades intelectuais nos induz a perceber a mente como um centralizador das percepções sensoriais, por onde recebemos sensações, estímulos, informações, sobre as quais refletimos, raciocinamos, para então agirmos e modificarmos o meio. Este é um modelo de mente simplista e ligado ao modo de pensar ocidental moderno (modelado principalmente no esquema *entrada - processamento - saída*).

Ao questionar, nesse trabalho, o modelo que desconsidera as emoções no desenvolvimento humano e na construção de conhecimentos não está sendo proposto um modelo onde a ação tenha como base somente os impulsos emocionais, mas uma busca de

formas de conhecimento em que se vivenciem os aspectos humanos discutidos por Moraes (2003) referentes às interações, à espiritualidade, à capacidade criativa, à transcendência, aos sentimentos e atitudes que geram ações para o amor, compaixão, alegria, essenciais ao ser humano.

Os sistemas educacionais devem buscar a integração dos aspectos materiais e espirituais, descompartmentalizando o conhecimento, procurando estimular a criatividade e a percepção mais humanas. Para Martinelli (1996), “a restauração da unidade e da integração do conhecimento só ocorrerá quando os valores morais e espirituais voltarem a fazer parte da educação”.

Nesse sentido, o trabalho de ação social pode englobar inúmeras possibilidades atuais de realizar a aproximação do aluno consigo mesmo, num “re-conhecimento” de suas qualidades humanas mais interiores. Inclui, nesse aspecto, o desenvolvimento da cultura da solidariedade, que se constitui na maneira de vivenciar a família, a profissão e a própria cidadania, na perspectiva de construir uma verdadeira humanidade voltada para o “nós e não para o eu”.

A compreensão, aqui, do que é solidariedade está em consonância com as idéias de Sequeiros (2000: 64). Segundo este autor, o sentimento que envolve a solidariedade não deve ser transformado em assistencialismo, que não questiona as origens das desigualdades e da não aceitação das diferenças. A solidariedade deve ser imediata e com os recursos existentes. Ela não deve ser vista como “algo distante dos problemas políticos nacionais e internacionais [...]”. É tão importante conhecer os problemas de marginalização quanto refletir sobre as condições que geram essas situações”.

A possibilidade de um fazer pedagógico pelo trabalho solidário existe, e se corporifica em, pelo menos, três aspectos:

1º - Há um trabalho pedagógico referente ao que o aluno como futuro profissional mais experiente pode oferecer à sociedade, contribuindo para a construção da competência do "saber fazer". O levantamento preliminar, as discussões em torno do local e do tema, as reflexões, a necessidade do comportamento ético, dos fundamentos teóricos, permeiam o diálogo para o estabelecimento dos objetivos e o planejamento das ações pedagógicas.

2º - Podemos salientar o fato de que esse futuro profissional tem aí uma oportunidade de, na aproximação com a universidade e com a sociedade, problematizar sua prática; ou seja, pensar e repensar sua atuação à luz de novos paradigmas teóricos oferecidos pela academia e do contato com a realidade social.

3º - Talvez o mais valioso dos aspectos, “o fazer”. Este emerge do contato com a comunidade, onde alunos e profissionais aprendem a “ler” suas demandas. Por seu turno, contribuir para a essa comunidade possa compreender interagir e apropriar-se de instrumentais que possam contribuir à construção de sua cidadania.

Busca-se, portanto, por meio do trabalho de extensão e ação social, o desenvolvimento de uma atitude transdisciplinar, que, segundo Guerra (1998) compreende o conhecimento como algo além do que é produzido pelas disciplinas, sustentado por uma postura de respeito às diversidades culturais, étnicas, científicas e religiosas. E, ao mesmo tempo, busca a unidade que está além das aparências, dos conceitos e dos pensamentos, pois procura entender o homem numa visão holística, na qual também estão presentes os aspectos imateriais e não-intelectuais, como emoção, intuição, criatividade, inspiração e transcendência.

Não devemos ver a extensão como uma simples atitude de solidariedade, e sim como um ato que gira em torno de valores éticos, sociais e ambientais. Desenvolver atitudes voltadas para o bem comum é uma transferência de valores, onde a pessoa compartilha momentos e vivências/experiências. É importante destacar: ao desempenhar qualquer atividade neste meio, promovem-se habilidades que são essenciais para o ser humano e que

devem estar presentes no bom profissional, a exemplo da empatia, desenvolvimento interpessoal, espírito de equipe, capacidade organizadora e a própria capacidade de liderar. Incorpora a dimensão dos quatro pilares da educação: o “aprender a aprender”, o “aprender a fazer”, o “aprender a conviver”, e o “aprender a ser.” (Delors, 2000)

Na busca de superação da dimensão de prestação de serviços assistencialistas, a concepção de extensão universitária, aqui trabalhada, esta em consonância com a formulada inicialmente no bojo dos movimentos sociais, a qual visa à relação universidade/extensão/sociedade. Assim, a extensão é redimensionada, pautando-se em Gramsci (1989, p. 130), que a coloca como uma relação teórico/prática, que proporciona um novo pensar e fazer, capaz de desenvolver uma concepção histórica de sujeito e sociedade.

5. Conclusão

Na identidade de uma instituição de ensino - que se propõe a extensão - devem existir os valores sociais e os valores internos relacionados ao modelo de homem. Estes devem direcionar o processo educacional, se constituindo em um projeto ou um ideal a ser compartilhado, dando sentido e orientando a formação de atitudes na universidade.

A educação deve procurar desenvolver, no estudante, a autonomia, a reflexão, a crítica e a cidadania solidária, reafirmando seu compromisso com a sociedade. Na perspectiva de que o educando possa sair da posição de objeto e tornar-se sujeito, na medida em que for levado a refletir sobre sua situacionalidade, emergirá a consciência para o compromisso com sua realidade, na qual, enquanto sujeito, deve sair da postura de espectador para interventor (Freire, 1994: 61). Sob essa ótica, as ações que se pretendem ser inclusivas e participativas, internalizam a noção de que os sujeitos sociais são os agentes de seu próprio desenvolvimento e história.

Desse modo, a relação teoria-prática-vivência se dá de forma eminentemente política; produz e socializa o conhecimento baseado em valores humanos e projetado no pensamento, na ciência e na cultura em função de uma mudança da realidade. A partir das experiências práticas, estudantes, grupos e organizações de base criam vínculos éticos de solidariedade, construídos pela cooperação entre as pessoas envolvidas em uma prática, uma experiência e um ideal compartilhados.

A educação, nesse sentido, é o aperfeiçoamento das relações sociais. Ou seja, do ser humano com a natureza e com seus semelhantes, em uma dimensão técnica e cultural, reafirmando a idéia de Freire (1980) de que o homem é um ser da *práxis*, da ação e da reflexão -- a idéia de que o homem, atuando, transforma. Transformando, este cria uma realidade que, por sua vez, condiciona sua forma de atuar.

O desenvolvimento das ações implica mais do que colocar o aluno em contato com a realidade social; mais do que adequar o currículo de modo a atender uma carga horária e certas atividades complementares (exigidas pelas Diretrizes Curriculares) de formação voltada à responsabilidade social; mais do que querer se diferenciar como um empreendedor social ou pretender formar um cidadão. Além de tudo isso, a participação efetiva em projetos de extensão de ações sociais pretende possibilitar a vivência do amor, o conhecimento de si mesmo e do outro.

De acordo com Gadotti (2000), “é preciso contextualizar, globalizar, relacionar, buscar as múltiplas causas das coisas”. Não basta reformar o ensino sem reformar o pensamento. Para Morin (1999: 48), a reforma do pensamento e a educação do olhar possibilitam enxergar além dos fragmentos da realidade, dando-nos a percepção da complexidade do real reduzida pelo pensamento linear.

Na percepção das realidades sociais e no diálogo com a sociedade, a educação poderá contribuir para a construção de identidade e cidadania, se colocando como (re)construtora de cultura e de valores que humanizam e aproximam os diferentes grupos sociais. Nesta

perspectiva, Leonardo Boff afirma: as universidades devem assumir este desafio; um entrelaçamento orgânico nas periferias, nas bases populares e nos setores ligados diretamente à produção dos meios de vida, estabelecendo-se uma troca de saberes, entre o saber popular e o saber acadêmico. Pode elaborar-se a definição de novas temáticas teóricas nascidas do confronto com a anti-realidade popular e valorizar a riqueza incomensurável de nosso povo de encontrar, sozinho, saídas para os seus problemas (Boff, 2000: 80).

A extensão se torna um caminho para ultrapassar o limite da ciência técnica, do currículo fragmentado e da visão de homem como objeto a ser manipulado, encaminhando-se para uma visão multidimensional, em que as dimensões político-social-humana estejam presentes na formação do sujeito, concebido como ser histórico. (Jezine, 2004)

A educação assume, então, característica singular. Seu objetivo, agora, transcende a dimensão da formação profissional, buscando transformar as pessoas no sentido de se verem como co-responsáveis pela realidade humana, desenvolvendo uma percepção humanística e eticamente responsável do conhecimento acadêmico-científico


Referências bibliográficas

- Apple, M.W. (2000). *Mercado, padrões e desigualdades na educação: lições sobre como criar desigualdades no ambiente escolar*. Em: Azevedo, J.C.; Gentili, P.; Krug, A. e Simon, C. (Org.). (pp. 87-108). Porto Alegre: UFRGS/SEMED.
- Arroyo, M. (1998). Trabalho: Educação e Teoria Pedagógica Em: Frigoto, G. (Org.). *Educação e Crise do trabalho: Perspectivas de final de século*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Boff, L. (2000). *Depois de 500 anos: que Brasil queremos?* Petrópolis: Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação (1997). *Parecer CNE/CES n° 776*, de 03 dez. de 1997. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Retirado em 28/06/2007 no *World Wide Web*: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/pareceres/ces0776.pdf>.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996.
- Brasil, Conselho Nacional de Educação (2001). *Parecer CNE/CP 009/2001*: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Retirado em 05/04/2007 no *World Wide Web*: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.
- Delors, J. (2000). *Educação: um tesouro a descobrir - Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 4ª Ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO.
- Forgrad – Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras. (2000). *Plano Nacional de Graduação: um projeto em construção*, ForGRAD.
- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (2001). Avaliação da Extensão Universitária. Documento de trabalho 2000/2001, ForGRAD. Retirado em 05/04/2007 no *World Wide Web*: <http://www.renex.org.br/arquivos/avaliacao.doc>.
- Freire, P. (1980). *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- Freire, P. (1994). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. 2ª Ed. São Paulo: Peirópolis.
- Gramsci, A. (1989). *Os intelectuais e a Organização da Cultura*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guerra, C.G.M. (1998). *Transdisciplinaridade com (re) ligação entre ciência e cultura*. Florianópolis: Uni&Verso.
- Imbernon, F. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.

- Jezine, E. (2004). *As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária*. Trabalho apresentado no II Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Belo Horizonte: UFMG.
- Magalhães, H.G.D. (2007). Indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão: tensões e desafios. *ETD: Educação Temática Digital*, 8 (2), 168-175.
- Martinelli, M. (1996). *Aulas de transformação: o programa de educação em valores humanos*. São Paulo: Peirópolis.
- Meksenas, P. (2002). *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Loyola.
- Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Superior. Departamento de Política do Ensino Superior. Coordenação das Comissões de Especialistas de Ensino. (1997). *Padrões, critérios e indicadores de qualidade para avaliação dos cursos de graduação em química*, versão Port. 640 e 641. Brasília, MEC/SESu.
- Moraes, M.C. (2003). *Educar na biologia do amor e da solidariedade*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Morin, E. (1999). *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma universitária e do ensino fundamental*. Natal: EDUFRRN.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (Silva, C.E.F. e Sawaya, J., Trad.). São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.
- Morin, E. (2002). *O Método I: a natureza da natureza*. Trad. Ilana Heineberg. Porto Alegre: Sulina.
- Nogueira, M. D. P. (Org.). (2000). *Extensão Universitária*. Diretrizes conceituais e políticas. Documentos básicos do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 – 2000. Belo Horizonte: PROEXT/UFMG/Fórum.
- Pinto, R.C.G.S. (1996). *A Universidade e a formação do profissional*. Em: Circuito Prograd, 5, Anais. São Paulo: Pró-Reitoria de Graduação/UNESP.
- Sequeiros, L. (2000). *Educar para a solidariedade: projeto didático para uma nova cultura de relação entre os povos*. (Moraes, D.V., Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.
- Tavares, M.G.O.; Martins, E.F. e Guimarães, G.M.A. (2002). A educação ambiental, estudo e intervenção do meio. *Ibero americana de Educación*. Retirado em 10/02/2008, no *World Wide Web*: <http://www.rieoei.org/deloslectores/381Oliveira.pdf>.
- Weber, S. (2000). Políticas do ensino superior: perspectivas para a próxima década. *Avaliação*, 6 (1), 15-18.
- Weil, P. (2000). *A mudança de sentido e o sentido da mudança*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Yus, R. (2002). *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. (Moraes, D.V., Trad.). Porto Alegre: Artmed. (Original publicado em 2001).

Notas

(1) Demóstenes Romano Filho é da Central do Voluntariado de Minas Gerais: e-mail central@voluntarios-mg.org.br site <http://www.voluntarios-mg.org.br>.

 - **E.F. Martins** possui Graduação em Licenciatura em Química (Universidade Federal de Goiás, UFG), Graduação em Química Bacharelado (UFG), Especialização em Educação em Ciências (UFG), Especialização em Docência Universitária (UNIVERSO Campus Goiânia), Mestrado em Química (UFG). Atualmente é Professora A2 (UNIVERSO Campus Goiânia) e Profissional da Educação II da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. E-mail para correspondência: eliecilia@hotmail.com.