

A DIALOGICIDADE UNIVERSIDADE PÚBLICA E O MST: UMA PRIORIDADE INTRANSFERÍVEL

¹Pereira, Edna Leuthier Pimentel – UPE – UMa- ednaleuthier@yahoo.com.br

Introdução

O presente trabalho insere-se na relação Universidade Pública e Sociedade Brasileira. Surgiu das preocupações profissionais no espaço concreto da Universidade de Pernambuco. Esta idéia foi se corporificando nas discussões a partir dos anos 90 acerca da função social da Universidade e do Currículo na Formação de formadores numa abordagem histórico-crítica.

Perseguindo a perspectiva de minorar os problemas da dívida social no âmbito da Educação como direito para as massas trabalhadoras, na contemporaneidade o processo se encaminha pela ruptura teórico-prática, na tentativa de identificar os pressupostos políticos, ideológicos, éticos, que têm validado, pedagogicamente, nas mais diferentes formas do fazer, propulsoras de interesses quer para manutenção do *status quo*, quer para transformação da realidade, ou seja, para desregulamentação das relações ou para preferência pela liberdade do ser humano, pelos expropriados dos direitos sociais.

Contribuir para o redimensionamento do currículo exige um repensar sobre a sociedade que se deseja organizar. Pode-se afirmar que a Universidade, próxima aos setores marginalizados da sociedade, deve refletir sobre seu papel. Para tal compromisso é preciso que os diversos segmentos que compõem a Universidade considerem a relação teoria-prática como um processo conjunto, elegendo-se a prática social numa visão de totalidade, sem a pretensão de singularizar a execução da teoria numa prática. O que está em jogo é assumir-se a postura de confronto com o que está instituído, ter-se assim, a capacidade de tornar-se instituinte. O fazer não será, então, uma ação qualquer, mas uma prática social

¹ Professora e Pesquisadora da Universidade de Pernambuco – Brasil. Doutoranda em Educação – Área Inovação Pedagógica, Universidade da Madeira, UMa, Portugal.

carregada de sentido e significado. A este propósito Freire defende que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. (2005, p.58).

Dessa forma, este trabalho se apresenta em mais um caminho, que pretende anunciar o compromisso social do educador. Traduzindo-se isto mais concretamente pode-se dizer que ao alargar a maneira de se compreender o que se faz possibilita-se caracterizar o seu processo formativo, com base no entendimento de que não basta se exercer o discurso da denúncia, mas se refletir sobre as ações e conseqüências, criando possibilidades de construção de um jeito próprio de produzir o saber acadêmico em consonância com os interesses majoritários da classe trabalhadora.

O texto dividido em duas partes distintas, porém conectadas entre si, aborda *a priori* sobre a dialogicidade Universidade Pública e Movimento Sem Terra. Em seguida faz-se uma discussão sobre Educação problematizadora e inovação educacional a partir do currículo.

1. Universidade Pública e Assentamentos do MST: uma inter-relação possível

Remetendo-se aos propósitos do texto importa inicialmente ressaltar que a grande questão não está em eleger a inserção da sociedade brasileira, com suas contradições e embates para o interior da Universidade Pública ou se decidir pela Educação Superior, desprendida de qualquer conjuntura ou qualquer circunstância. Determinando-se ou não, a sociedade está dentro da Universidade Pública e vice-versa.

Não é demais assinalar, que se precisa abarcar a prática educativa da Universidade Pública dentro de uma fronteira mais ampla. A função social da Universidade Pública adquire particular importância quando por meio dela penetrar-se na conjuntura sócio-econômica e política e cultural, refletindo e dando sinais a qualidade e o compromisso da educação que se pratica.

Ao referir-se sobre a função da Universidade, Belloni destaca:

A Universidade tem a função de gerar saber que seja ao mesmo tempo voltado para o avanço da fronteira da ciência, da arte, da cultura, e voltado também para o encaminhamento da solução dos problemas atuais e prementes dos grupos sociais e majoritários. [...] (1992, pp.73-74).

Obviamente, tudo isso estar sujeito as qualidades institucionais e financeiras que a universidade precisa está munida, conforme argumenta Santos:

O Estado e a sociedade não podem reclamar da universidade novas funções quando a asfixia financeira não lhe permite sequer desempenhar as funções mais tradicionais. Uma vez criadas as condições, a universidade deve ser incentivada a assumir formas mais densas de responsabilidade social, mas não deve ser funcionalizada nesse sentido. A responsabilidade social da universidade tem que ser assumida pela universidade, aceitando ser permeável às demandas sociais, sobretudo àquelas oriundas de grupos sociais que não têm poder para as impor. [...] (2007, pp. 67-68).

A relação Universidade Pública e Assentamentos do MST que se preconiza neste artigo deriva de um processo educativo em que se articula teoria e prática com base no diálogo. Apostando precisamente na disponibilidade para o diálogo Freire observa: “O sujeito que se abre para o mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. (2005, p.136).

Marx se vale da premissa que o homem só muda a si próprio racionalmente mediante a práxis revolucionária. Caso o ser humano se disponha a elaborar um projeto de sociedade, na qual se torne sujeito dessa história, tem de fazer a escolha apropriada da atividade humana e definir o meio de produção adequado à transformação da realidade. Restaura-se,

assim, o processo de ação-reflexão-ação capaz de tornar benévola a vida histórica da criatura humana.

Ao afirmar-se que a Universidade Pública deve definir-se pelo seu projeto de sociedade, entende-se que ela precisa realizar uma opção política. E isto significa dizer que, se ela quiser atender aos ditames populares, deverá colocar-se, prioritariamente, contra a exclusão. Para superar os conflitos resultantes do neoliberalismo e da globalização, que a coloca em constante confronto com alunos, professores, funcionários e diversos segmentos da sociedade e por isto a deixa com poucas condições de efetivação de projetos educativos democráticos, ela deverá voltar-se para o viés da educação como uma totalidade concreta.

O educador Gadotti assinala que para dar-se acessibilidade das camadas expropriadas do saber à Universidade Pública precisa-se considerar que:

Uma mudança verdadeiramente duradoura em educação, neste país, só poderá existir, na medida em que for apoiada por esse movimento histórico-social. Novos projetos educativos sempre tiveram origem nesses movimentos. A pior proposta educacional, mas sustentada por amplos setores populares, é sempre melhor do que a melhor proposta, que é sustentada apenas por uma minoria (competente) de técnicos. [...] (1985, p.168).

O debate acerca da Universidade Pública, próxima aos assentamentos, deve refletir sobre seu fazer educativo (ensino, pesquisa e extensão), quanto a qualidade social do mesmo de modo a questionar: para que e para quem está servindo a construção do saber e a relação dele com a determinada realidade, traduzida nas práticas vividas e anunciadas.

A esse respeito, Freire ressalta que se deve pensar:

[...] Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que diviso o contra quem pratico

e, necessariamente, o por que pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. (2003, p.47)

O processo educativo na academia ao se atrelar ao mundo do trabalho, passa a demandar a quebra com as concepções de currículo técnico-linear (controle) e circular-consensual (compreensão), elegendo-se o enfoque curricular dinâmico-dialógico (emancipação). Para dar àquele que aprende alcance a história da humanidade de forma interacionista. É nesse contexto que passa a se reconhecer que o desenvolvimento sócio-histórico do sujeito não se dar sem que haja a aprendizagem.

Nos estudos desenvolvidos por Vygotsky sobre desenvolvimento e aprendizagem faz-se surgir o que o mesmo denomina Zona de Desenvolvimento Proximal, definida a partir da existência de dois níveis de desenvolvimento. O primeiro corresponde-se ao desenvolvimento real - capacidade de realização de uma determinada tarefa sem precisar-se de qualquer auxílio externo. O segundo trata-se do desenvolvimento potencial-capacidade de se realizar atividade com a colaboração de “outro”.

O próprio Vygotsky em “A Formação Social da Mente” se vale da proposição afirmativa de que a Zona de Desenvolvimento Proximal:

é a distância entre o nível real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (1989, p.97).

Com efeito, considerando-se que a interação com o mundo real decorre dos significados que se categorizaram via as informações advindas das socializações feitas, a formação acadêmica deve favorecer ao estudante a apropriação significativa e multidisciplinar de conteúdos e conceitos que lhe permita situar as contradições e conflitos presentes no cenário institucional, na prática dos assentamentos e na sociedade, para superação da

fragmentação do conhecimento, na procura da leitura crítica da realidade e de proposição de projetos de intervenção correspondentes.

Em termos de realidade nacional, ainda tem-se assinalado na mídia que a Universidade Pública está em crise, por falta de financiamento, direção política, identidade, entre outros. Na sociedade brasileira fruto das relações de mercado não se evidencia as posições conquistadas pela Universidade no passado, sequer clarifica-se as posturas que inviabilizem o desenvolvimento progressivo das relações de produção e forças produtivas. Ou seja, nesse modelo econômico a sociabilidade decorrente baseia-se na competição, não se acata prioritariamente os interesses coletivos firmados. A concepção neoliberal inflige que a Universidade deve afastar-se de problemas sociais ou nada ela pode fazer a respeito deles, difundindo a idéia da omissão frente a realidade circundante.

A autora Chauí chega mesmo a asseverar que:

A universidade é uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que desde seu surgimento, a universidade pública foi uma instituição social [...] (2007, p. 5).

Não é sem razão, então, que Salmon chama a atenção para a relação comunidade-universidade, ao se pronunciar:

[...] defendo que a extensão para e em uma universidade, que legitima sua razão de ser como instituição social, jamais poderá ser alcançada, na estrutura universitária, como atividade contingente, circunstancial, acidental, secundária e dissociada do ensino e da pesquisa. Por não ser mera prestação de serviços, nem caracterizar-

se como assistencialista; por não esgotar-se na transmissão da “mão única”, torna-se condição necessária para a universidade realizar-se como instituição social – de uma comunidade – da sociedade – da nação. [...] (1989, p.31).

Ao tomar-se em conta a Universidade, como instituição social constituída, na medida em que reflete o conjunto de contradições, obstáculos e desafios gerados pela própria sociedade nas lutas de classe, constitui também um espaço de disputas entre grupos. No que se refere mais concretamente à ruptura do paradigma “Universidade Operacional”, advoga-se que frente a essa situação de crise, urge se fazer nova estratégia de relação da Universidade com a sociedade. Nesta perspectiva de entendimento Fávero se posiciona:

Nesse sentido, a Universidade, especialmente pública é chamada a ser palco de discussões, de debate sobre o modo de agir do governo em face das instituições científicas existentes na sociedade. Deve ser o lugar onde se desenvolva um processo crítico-teórico, de enfrentamento de idéias, de opiniões e de posturas; e também um espaço capaz de gestar propostas concretas visando o desenvolvimento efetivo da sociedade. (1992, p.122).

A Universidade mantém uma ação democratizadora ao situar-se criticamente diante da sociedade; deixa de ser efetivamente reprodutora dos valores sociais estabelecidos, para exercer acima de tudo uma função transformadora. Ao propor a formação de cidadãos conscientes e capazes de intervir e participar nos níveis de decisão, a educação é assumida em seu caráter de construtora de sujeitos coletivos.

Nessa direção, estão as orientações de Freire sobre a “Educação como prática de liberdade”:

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o

advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. A análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. [...] (1996, pp. 97-98).

Com base nas idéias de Paulo Freire e considerando-se a presente crise de paradigmas Scocuglia proclama:

Com efeito, para Freire, a *reinvenção da sociedade* passa, necessária e definitivamente, pela *reinvenção do poder* que, por sua vez, não existirá se não for permeada por uma *reinvenção educacional*, no mais amplo sentido. E, essas reinvenções avançariam na medida em que “favorecem a conscientização e a aquisição de novos conhecimentos”. Consciência e conhecimentos correspondentes a uma nova “capacidade de dirigir”, à busca de autonomia e à conquista de objetivos mais duradouros (democráticos, ético-políticos, solidários etc) para todos os indivíduos e os grupos sociais. (2003, p. 89).

Sabe-se que desigualdades no processo de desenvolvimento da atividade política nos movimentos sociais e construção do conhecimento para a cidadania ainda fazem parte do contexto educacional na atualidade, solicitando reflexões sistemáticas. Com base na matriz emancipadora e dialógica freireana, faz-se uma discussão sobre Educação Problematizadora e sua articulação com a inovação educacional a partir do currículo.

2. Educação problematizadora e inovação educacional a partir do currículo: um caminho a trilhar

Muitos significados se têm dado a Educação, num intuito de anunciar pontos de vista de seus autores no espaço e tempo determinados. Em todas as buscas de conceituação, a educação é pensada como um processo, em que o ser humano faz parte, educa-se e se desenvolve num *continuum*. Isso dar a entender que escolhas precisam ser feitas tanto na esfera pessoal, quanto no âmbito da universidade e sociedade. O projeto de formação do educador está relacionado à visão de homem, mundo e sociedade, que se mostra de fundamental importância para definição de uma trilha para inovação educacional na atualidade via redimensionamento do currículo.

Neste momento, convém acrescentar-se ao debate o que indicam as teorias curriculares tradicionais e críticas, as distinções a seguir expressam o entendimento de França (2004). As Teorias curriculares tradicionais têm o Currículo centrado no: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento e objetivos. Ênfase na estrutura curricular. Perspectivam o como planejar o currículo. Ao se preconizar mudanças curriculares ressaltam as questões técnicas. Os currículos são organizados, restringindo-se a prática docente a aplicação de determinações superiores.

As teorias críticas trazem o Currículo embasado na: ideologia, reprodução cultural e social, poder, classes sociais e libertação, currículo oculto e resistência. Quando se planejam inovações curriculares evidenciam a complexidade dos processos e suas interações. O respeito a cultura escolar é resgatado. O educador assume o papel de ator social sendo agente e interprete da(s) cultura(s).

Estas percepções ajudam a entender que, na elaboração e desenvolvimento curricular precisa-se e prescinde-se do educador. Torna-se possível a clarificação da especificidade da ação docente respaldando-se, também, a exigência de uma formação continuada na área de currículo crítico.

O desenvolvimento curricular na Universidade Pública se traduz como algo que se faz. Não se apresenta de forma inerte. No que diz respeito as teorias críticas do currículo, os argumentos assinalam para o posicionamento epistemológico do professor caminhar na direção da inovação educacional, entretanto, a prática docente na contemporaneidade ainda não rompeu a barreira do campo teórico na totalidade.

No instante em que se discute a relação projeto de formação do educador e currículo, cabe se registrar que desde os primeiros Cursos de Licenciaturas e até os atuais, fatores externos e internos interferem na sua dinâmica. O principal problema dessas propostas curriculares é não se atentar que é na graduação que o formando constrói um modo de agir que vai se expressar no percurso da sua trajetória inicial de atuação profissional, com reflexos nas ações vindouras.

Apesar destas influências a partir dos anos 80 no Brasil o eixo norteador do currículo orienta-se pela construção do conhecimento, que não o considera como produto acabado, mas elegem o processo, a provisoriedade, as relações de saberes. No bojo desta discussão, quando se planejam inovações curriculares a extensão universitária se apresenta como fonte inspiradora para unidade dialética teórico-prática.

A partir desses pontos pode-se perceber que no processo de construção e disseminação de um conhecimento dirigido para mudanças das relações entre homem-trabalho-sociedade se impõe ao “agente de mudança” a responsabilidade de pensar o fazer educativo, formulando plano de trabalho no qual a eficácia, eficiência e efetividade tenham vez.

Simultaneamente a esse desejo de revitalização, surgem sinais em defesa da “extensão universitária como comunicação”. Santos adverte que:

[...] um bom programa de extensão deve possibilitar a organização de um plano de trabalho feito somente pelo extensionista e que responda às seguintes perguntas:

1 – que vai ser feito?

2 – para quem vai ser feito?

3 – onde vai ser feito?

4 – como vai ser feito? (1986, p. 39).

Weber num pensar as condições históricas que dão origem à crise da universidade brasileira, apontando perspectivas de Políticas do Ensino Superior para a próxima década, aponta como uma das questões problemáticas:

Pode-se dizer que o ensino de graduação das universidades públicas, que raramente multiplicou as suas vagas e abriu cursos noturnos, encontrou na oferta das atividades de extensão maneiras de suprir a ausência de financiamento específico e também de complementar o salário dos seus professores, muito deles excluídos do apoio dado pelas agências de fomento à pesquisa, que aliás, também tiveram ano a ano os seus recursos restringidos. (2000, p. 16).

É por isso que Santos chama a atenção para Universidade Pública se pautar pela extensão para além de prestação de serviços e endereços bem determinados:

Para que a extensão cumpra este papel é preciso evitar que ela seja orientada para actividades rentáveis com o intuito de arrecadar recursos extra-orçamentários. Nesse caso, estaremos perante uma privatização discreta (ou não tão discreta) da universidade pública. Para evitar isso, as actividades de extensão devem ter como objectivo prioritário, sufragado democraticamente no interior da universidade, o apoio solidário na resolução dos problemas da exclusão e da discriminação social e de tal modo que nele se dê voz aos grupos excluídos e discriminados. (2007, p. 54).

Em termos da atividade de extensão como fazer social, para se enfrentar o desafio de construção de uma prática educativa comprometida com a não-neutralidade do processo de construção do conhecimento compartilha-se do argumento de Chauí:

Se quisermos tomar a universidade pública por uma nova perspectiva, precisamos começar exigindo, antes de tudo, que o Estado não tome a educação pelo prisma do gasto público e sim como investimento social e político, o que só é possível se a educação for considerada um direito e não um privilégio, nem um serviço. [...] É pela destinação do fundo público aos direitos sociais que se mede a democratização do Estado e, com ela, a democratização da universidade. (2007, pp. 11-12).

Nos Encontros de Pró-reitores de Extensão das Universidades Públicas, as conclusões em plenárias vislumbraram a importância da extensão universitária no conjunto da sociedade. Coloca-se, assim, a extensão a serviço da compreensão da realidade por parte do estudante, desde o contexto no qual está inserido até a totalidade da jurisdição da sociedade e outros espaços educativos, conforme se pode depreender das sistematizações dos referidos encontros. No documento final Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, realizado na Universidade de Brasília (UnB), nos dias 4 e 5 de novembro de 1987 descreve-se bem como a extensão deve ser encarada:

A extensão é uma via de mão dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da **práxis** e um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. [...] (1988, p.16)

Já no registro conclusivo do II Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, acontecido em Belo Horizonte, de 23 a 24 de maio de 1988, enfatiza-se que:

A Extensão como prática acadêmica visa interligar a Universidade em suas atividades de ensino e pesquisa com as demandas da sociedade, buscando respeitar o compromisso social da Universidade.

O conteúdo da extensão deve ser definido a partir das diretrizes políticas da Universidade, onde há de se considerar a relação entre realidade institucional e o processo histórico. Dessa forma, o projeto extensionista poderá ser uma resposta permanente aos anseios da sociedade. (1988, p. 18)

A defesa da Universidade Pública em diálogo com a sociedade encontrou amparo no inciso VII, capítulo 43, título IV da LDBEN 9394/96 ao se determinar como uma das finalidades para a Educação Superior:

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão de conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição. (2000, p.256).

O que se tem dito até aqui, sem dúvida aponta para necessidade de eleger-se a extensão universitária como parte integrante de um processo de extrema responsabilidade, o que se torna um imperativo a ruptura paradigmática do currículo acadêmico com vistas a inovação educacional.

Em sintonia com o compromisso sócio-político a favor da pedagogia da possibilidade na operacionalização de políticas emancipatórias no âmbito da transição paradigmática em defesa de um espaço público de experimentação institucional, Teodoro se posiciona:

Talvez por isso, torna-se não apenas possível como necessário, numa perspectiva de justiça e de equidade social, adotar uma agenda educativa preocupada com a construção de uma educação

democrática e de cidades educadoras enformadas pela participação e pela democracia [...] (2003, p.102).

Nesse processo o trabalhador da educação em formação representa uma ponte entre a Universidade Pública e a Sociedade Brasileira. Ao adotar-se o processo educativo como espaço de investigação e intervenção na realidade, inclui-se validar o efeito da extensão universitária na formação do profissional da educação, especificamente do docente na e para a Educação Básica.

Considerações Finais

A Universidade de Pernambuco, especificamente o campus de Nazaré da Mata vem refletindo de forma mais intensa a partir dos anos 90 sobre o seu verdadeiro papel, quer à luz dos dispositivos legais e teorias histórico-críticas, quer tendo como referência os interesses majoritários dos formadores, formandos no nível da Educação Superior e os anseios dos sujeitos inseridos no nível da Educação Básica.

A realidade tem se mostrado mais rica e mais dinâmica do que o conhecimento que se tem dela. Neste sentido, precisa-se avançar em estudo-pesquisa e atividade de extensão que possibilitem aos graduandos a atuação como investigadores e partícipes da construção de um projeto de homem, mundo, sociedade voltado para causa do povo, ou seja um planejamento como prática educativa, quando tem-se em destaque o ser humano e não o mercado e o capital.

Referências Bibliográficas

BELLONI, Isaura. Função da Universidade: notas para reflexão. In BRANDÃO, Zaia. et. al. **Universidade e Educação**. Campinas, SP: PAPIRUS/CEDES/ANDE/ANPED, 1992, pp. 71- 78.

CHAUÍ, Marilena. **A Universidade sob nova perspectiva**. www.sielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a02.pdf. 16 dez. 2007.

MINAS GERAIS. Encontros de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. **Revista de Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais**, n.2, pp. 16-20, jul. 1988.

FÁVERO, Maria de Lourdes A. As Faculdades de Filosofia: subsídios para um debate. In **Universidade e Sociedade**. São Paulo: ANDES-SN, 1992, pp. 22-30.

FRANÇA, Robson Luiz. **O currículo: do tradicional ao pós-crítico**. Slides 1.Ufu, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005. .148. p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 213p.

_____. **Política e Educação**. 7 ed. São Paulo: Cortez , 2003, 119p.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996, 158 p.

GADOTTI, Moacir. **Educação e compromisso**. Campinas: Papyrus, 1985, 171 p.

ÍRIA, Brzezinski (org.) **LDB interpretada: diversos olhares que se entrecruzam**. 3 ed revista – São Paulo: Cortez, 2000, 308 p.

SALMON, Délcio Vieira. **Pesquisa e extensão em função do ensino na universidade**. Revista de Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal de Minas Gerais, n.3, 1989, pp. 27-35.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. www.ces.pt/bss/documentos/auniversiadedosecxxi.pdf 16 dez. 2007.

SANTOS, Renato Quintino dos. **Educação e Extensão. Domesticar ou Libertar?** Petrópolis: Vozes, 1986, 70p.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A História das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 4 ed. João Pessoa; Ed: Universitária , 2003, 61 p.

TEODORO, António. **Globalização e educação**: políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire. 2003, 167 p.

VIERA, Sofia Lerche. A Universidade Federal em tempos sombrios. In BRANDÃO, Zaia et. al. **Universidade e Educação**. Campinas, SP: PAPIRUS/CEDES/ANDE/ANPED, 1992, pp. 97-114.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A Formação Social da Mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989, 168p.

WEBER, Silke. Políticas do Ensino Superior – Perspectivas para próxima década. **Avaliação**. Vol.5, nº 1(15), mar.2000, pp. 15-18.