

ENSINO-PESQUISA-EXTENSÃO COMO FUNDAMENTO METODOLÓGICO DA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NA UNIVERSIDADE

Lígia Márcia Martins¹

Unesp - Universidade Estadual Paulista

Apresentação

Ensino - Pesquisa - Extensão apresentam-se, no âmbito das universidades públicas brasileiras, como uma de suas maiores virtudes e expressão de compromisso social. O exercício de tais funções é requerido como dado de excelência no ensino superior, fundamentalmente voltado para a formação profissional à luz da apropriação e produção do conhecimento científico; não obstante algumas idéias defensoras da flexibilização da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão terem se anunciado com relativo destaque pós-L.D.B/96, tendo em vista que, ao dispor sobre a Educação Superior em seu capítulo IV, a referida lei omitiu este princípio, não podemos perder de vista que as *universidades* continuam imbuídas dessas funções.

Considerando os objetivos deste texto, não avançaremos análises referentes a modelos de educação superior em suas relações com a indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão, mas acreditamos importante registrar nossa adesão ao modelo que a toma como princípio básico, tanto por suas dimensões ético-políticas quanto por suas dimensões didático-pedagógicas. Neste sentido, sem preterir a importância da primeira dimensão, é sobre a segunda que discorreremos mais acuradamente. Para tanto, primeiramente versaremos sobre alguns preceitos gerais acerca do ensino superior para, na seqüência, focalizar a referida indissociabilidade com um de seus fundamentos metodológicos.

À guisa de introdução

Consideramos que a educação é uma das condições fundamentais pelas quais os indivíduos desenvolvem suas capacidades ontológicas essenciais e assim sendo, a função

¹ Professora do Departamento de Psicologia da Faculdade de Ciências. UNESP, campus de Bauru. Doutora em Educação pela UNESP. Email: ligiamar@fc.unesp.br.

básica do processo educativo é a humanização plena, no sentido da consolidação dessas propriedades. Dentre elas, destaca-se a capacidade de projetar (dimensão teleológica) e implementar operacionalmente o projeto, dado distintivo da atividade especificamente humana das demais formas vivas de atividade. Toda ação verdadeiramente humana pressupõe a consciência de uma finalidade que precede a transformação concreta da realidade natural ou social. Deste modo a atividade vital humana é ação material, consciente e objetiva, ou seja: é práxis.

A práxis compreende a dimensão autocriativa do homem, manifestando-se tanto em sua ação objetiva sobre a realidade quanto na construção de sua própria subjetividade. A título apenas de esclarecimento geral, cumpre-nos apontar que a subjetividade humana (já superadas as concepções essencialistas, metafísicas e a-históricas) é um sistema de sentidos construído afetiva e emocionalmente nas experiências de vida. Assim, nada existe que não seja um espaço formador de sentidos e, conseqüentemente, de subjetividade.

Todos os contextos experienciais, por sua vez, são construídos pelo trabalho dos homens, que como práxis encerram uma tríplice orientação: o que fazer; para que fazer e como fazer. É por esta via que o homem pode transformar a matéria em idéia e a idéia em nova matéria. Tais afirmações permitem-nos deduzir que o desenvolvimento das capacidades ontológicas essenciais requer a construção e consolidação das propriedades, dos atributos humanos imprescindíveis à práxis.

Ocorre porém que, no modelo de organização social vigente impera, dentre outras coisas, a ruptura entre trabalho intelectual e trabalho manual. Fazer referência a esta ruptura pode parecer à primeira vista, algo um tanto fora de moda. Entretanto, em debates bastante atuais sobre a Reforma Universitária vimos em cena uma decorrência desta ruptura, ao aventar-se uma suposta necessidade de criação de alternativas para o modelo de ensino superior fundado no tripé ensino-pesquisa-extensão. Para tanto, urgiria a necessidade de distinção entre universidade de ensino (centros universitários!) e universidade de ensino-pesquisa-extensão. As primeiras destinadas à preparação de profissionais e técnicos executores do conhecimento e as segundas, à formação das elites “pensantes”, aptas para a produção científica e tecnológica.

Portanto, a afirmação da indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão remete-nos ao modelo de universidade e objetivos do ensino superior que defendemos. Concordamos com Severino (2002, p. 11) ao afirmar:

(...) numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríplice

universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais.

Educar para as três esferas acima referidas nas quais, em última instância, é construída a existência de todos os indivíduos, implica ter-se o desenvolvimento do *sujeito prático* como objetivo educacional. Nesta mesma orientação de pensamento, Saviani (2004), apelando por políticas educacionais que assegurem ensino superior de qualidade e para todos, aponta o quanto, em estreita relação com a política econômica, a política educacional nos países em desenvolvimento sofre influências de agências internacionais que perpetuam estes países em condições de dependência não apenas econômica, mas também científica e tecnológica.

(...) delineando-se uma distribuição de papéis em que se reserva para os países centrais o conhecimento de ponta e o desenvolvimento científico-tecnológico de longo alcance, relegando aos demais países a absorção da ciência e tecnologia, produzidas fora, e o preparo de técnicos limitados a manipular resultados (p. 35).

As citações acima referidas, externando o pensamento de educadores profundamente implicados com a educação brasileira, permitem-nos reafirmar o caráter prático da educação (em especial, superior) posto que ela, mais do que se refletir na formação dos indivíduos particulares, revela-se fator estratégico de desenvolvimento social.

Não obstante sua juventude, se comparadas a algumas universidades norte-americanas e européias, as universidades públicas brasileiras, enfrentando inúmeros desafios, têm desempenhado ativamente suas funções aliando ensino, atividades criadoras e engajamento social. Responsabilizam-se, hoje, por mais de 90% (noventa por cento) da produção da ciência no país, operando decisivamente na construção de sua identidade cultural, científica e tecnológica.

Por sua grande importância, tal como acontece nos países culturalmente avançados, as universidades; mas especificamente, as atividades nelas realizadas; precisam ser freqüentemente analisadas tendo em vista a compreensão das transformações sociais (quais são as transformações em pauta, quais as suas causas e formas de expressão, a serviço do que, se colocam etc.) e das suas possíveis influências sobre tais transformações. No âmbito dessas influências a pesquisa, indiscutivelmente, tem sido base de legitimação da excelência universitária. Porém, consideramos que essa constatação não pode preterir que um dos fundamentos da pesquisa é o ensino de qualidade.

Por tais razões inclusive, a dupla função do *ensino* superior não pode ser dissociada. Se por um lado ele é via de formação profissional, implicando a aprendizagem de um conjunto

de conhecimentos e domínios metodológico-técnicos é também, via estruturante de recursos afetivo-cognitivos imprescindíveis para que os educandos possam conhecer com o devido rigor, cientificidade e criticidade não apenas as dimensões técnicas de seu futuro exercício profissional como também as condições histórico-sociais nas quais este exercício ocorrerá, dado que reafirma a importância da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão.

A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como um dos fundamentos metodológicos do ensino superior

Nas duas últimas décadas, especialmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases Nacionais – L.D.B. em 1996, acompanhamos entre os educadores um forte sentido de urgência na revisão dos processos de ensino-aprendizagem. Conclama-se que as aprendizagens associem-se cada vez mais às ações dos alunos a *partir da* e *sobre a* realidade, tanto experiencial cotidiana quanto referente ao futuro exercício profissional.

Instala-se uma relação de condicionabilidade da construção de conhecimentos ao meio, determinante para a construção de competências. O pedagogo Phillipe Perrenoud, principal referência na disseminação desta noção no ideário pedagógico brasileiro, anuncia a competência como uma qualidade desenvolvida no indivíduo por meio daquilo que ele faz. Sua construção vincula-se, portanto, à prática social. O eixo estruturante desse processo formativo se define na articulação indivíduo-situação. A construção de competências tornou-se objetivo nuclear nas reformulações curriculares dos cursos de graduação, identificados fortemente com a referida construção.

Entendemos, porém, que os modelos pedagógicos que apregoam essa identificação merecem especial atenção. À luz de uma análise imediata dos mesmos pode-se depreender que eles encerram as condições ideais para a almejada indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. Entretanto, acreditamos que para tanto, primeiramente, há a necessidade de uma revisão das concepções valorativas sobre o ensino, a pesquisa e a extensão.

Consideramos que um dos maiores entraves para a concretização desta indissociabilidade reside na visão dicotômica, taylorista, dos processos nela envolvidos, pela qual ensino, pesquisa e extensão convertem-se em *atividades em si mesmas*, dotadas inclusive, de distintos *status* acadêmicos. Enquanto não for afirmada teórica e praticamente a organicidade desses processos como fundamento metodológico do ensino superior, pouco avançaremos na direção de reais transformações neste nível educacional.

Esta organicidade pressupõe a formação superior como síntese de três grandes processos, quais sejam: processos de transmissão e apropriação do saber historicamente sistematizado, **a pressupor o ensino**; processos de construção do saber, **a pressupor a pesquisa** e os processos de objetivação ou materialização desses conhecimentos, **a pressupor a intervenção sobre a realidade** e que, por sua vez, retornam numa dinâmica de retro-alimentação do ensino e da pesquisa.

Pelos processos de transmissão e apropriação do conhecimento coloca-se o formando em relação com o produto da ciência, com as teorias e tecnologias historicamente elaboradas. Nesses processos, o professor desempenha o papel insubstituível de ensinar, conduzindo os alunos em assimilações cada vez mais complexas do acervo científico-cultural e metodológico-técnico necessários aos domínios da realidade da qual faz parte como ser social, e sobre a qual irá intervir. Assim, o bom ensino é aquele que promove a construção de conhecimentos (que não se identificam apenas com informações) convertidos em capacidade de atuação, pois, como bem afirma Vasquez (1968, p. 206):

A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e em primeiro lugar tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação.

É também por meio das aprendizagens sustentadas pelo ensino que; para além do saber-fazer; o educando alçará o nível de desenvolvimento psíquico relativo a muitos outros saberes. Conhecimento, desenvolvimento de capacidades intelectuais e ensino são fenômenos inter-relacionados e neste sentido, o ensino escolar, em todos os níveis, deve estar orientado ao desenvolvimento desses processos.

Obviamente, o ensino pressupõe muito mais que a aula, entretanto, é importante reiterá-la como um dos espaços imprescindíveis na promoção da aprendizagem. Julgamos importante esta observação, considerando algumas críticas proferidas à transmissão do conhecimento particularmente por meio de aulas expositivas, e que acabam por secundarizar procedimentos didáticos centrados no professor e na socialização de conhecimentos, sobre a qual ele é um dos principais responsáveis².

Organicamente unidas ao ensino é que a pesquisa e a extensão terão, certamente, a máxima expressão na formação superior. Se por um lado, o ensino coloca o aluno em relação com o produto da ciência, a pesquisa o coloca em relação com o seu desenvolvimento, instrumentalizando-o para produzir conhecimentos a partir de sua futura atuação profissional

² Sobre a importância do ato de ensinar sugerimos a leitura de: Duarte, N. (1998) Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 44, p. 85-106.

ou em situações planejadas especificamente para este fim. Reafirmando a interdependência entre ensino e pesquisa Saviani (1984) alerta-nos em relação às suas especificidades, que não podem ser preteridas a custo de se enfraquecer tanto um processo quanto o outro.

O autor considera a pesquisa uma incursão no desconhecido, que só se define por confronto com o conhecido; assim sendo, sem o domínio do conhecido não é possível incursionar no desconhecido. Portanto, “(...) ninguém chega a ser pesquisador, a ser cientista, se ele não domina os conhecimentos já existentes na área em que ele se propõe a ser investigador, a ser cientista” (SAVIANI, 1984, p. 51). Deste modo, apenas um ensino sólido poderá sustentar pesquisas relevantes, que sejam verdadeiramente acréscimos de valor ao patrimônio científico e tecnológico já existente.

Nesta direção de pensamento, Vigevani (2001) estabelece, também, relações bastante estreitas entre a produção científica e o desenvolvimento das capacidades especulativas do ser humano, reafirmando os vínculos entre ensino de qualidade e criatividade intelectual.

É conhecida a lenda segundo a qual Galileu fez suas descobertas, no início do século XVII, sobre o movimento dos corpos, depois de observar a oscilação de um lustre na catedral de Pisa. No entanto, se não fosse professor de matemática na universidade da mesma cidade, dificilmente poderia provar cientificamente a correção de suas idéias. Assim como Newton, no final do mesmo século, teria desenvolvido a teoria da gravidade depois de observar a queda de uma maçã de uma árvore. Se não tivesse estudado em Cambridge, provavelmente não teria adquirido a metodologia necessária para sistematizar as leis da gravidade. (p. 61)

Vigevani destaca, ainda, outro importante aspecto da produção científica na formação das futuras gerações, qual seja, o conhecimento do método científico como via permanente de conversão da reflexão abstrata em novos saberes, e aponta que, para tanto, é fundamental o atendimento à exigência de liberdade de pensamento e experimentação requeridas na atividade investigativa e de criação.

A produção científica, cultural e artística exige a possibilidade de reflexão não ligada imediatamente à produção e a resultados concretos. (...) Um ambiente intelectualmente adequado, um meio apto à produção de conhecimento, não pode estar condicionado pelo imediatismo de lógicas produtivistas (2001, p. 61).

O texto acima citado convida-nos ao questionamento de modelos que promovem, às vezes sub-repticiamente, a mercantilização do conhecimento gerado na pesquisa em nome de uma *produtividade* equidistante das reais funções da universidade (no caso, da universidade pública) e determinante de uma sobreposição mecânica da pesquisa sobre o ensino e sobre a extensão, que certamente impede a necessária indissociabilidade entre eles.

Os processos de ensino e de produção de conhecimentos possibilitam que professores e alunos interfiram direta e indiretamente sobre a realidade social a partir de necessidades nela

identificadas, numa dinâmica que reconhece a prática social como importante critério valorativo do que se produz, tanto em relação aos conhecimentos, bens e serviços, quanto em relação às capacidades desenvolvidas nos formandos. Não se trata, porém, de conceber a intervenção ou extensão apenas como uma oportunidade de treinamento no qual o aluno realizará gratuitamente o que executará futuramente mediante honorários ou ainda, promovê-la com caráter eminentemente retributivo e assistencialista. Tais preceitos extensionistas devem ser superados e para tanto acreditamos importantes algumas reflexões sobre a história da extensão universitária no Brasil.

As origens da extensão universitária reportam-nos ao regime militar, à ditadura, e ao papel que as universidades públicas foram “conclamadas” a assumir naquele momento. A retórica em torno da qual se afirmava a extensão versava sobre o dever da universidade em retornar à população, em especial à população carente, suas produções, seus conhecimentos. Tratava-se de um processo de mão única (universidade → sociedade) imbuído de inúmeros preconceitos ideologicamente criados e reforçadores da sociedade de classes.

Sabidamente, as tensões políticas e econômicas que marcaram as décadas de 70 e 80 ampliaram os espaços de influência de organismos internacionais nos países do terceiro mundo. Os mais diversos modos de combate à pobreza passaram a integrar a agenda das políticas de desenvolvimento econômico e social elaborada pelos organismos vinculados particularmente à O.N.U. e destinadas aos países subdesenvolvidos.

Segundo Rosemberg (2002), tais preocupações sociais e o destaque conferido às diferentes vias de combate à pobreza não tinham nenhum cunho humanizador, pelo contrário. Tratava-se de intervenções preferencialmente nos *bolsões de pobreza*, como estratégias de maior e melhor controle social, entendendo-se que eles eram terrenos férteis para a violência e para a subversão comunista. Neste contexto foi instituída a extensão universitária, com objetivos voltados à classe dominada, mas atendendo aos interesses da classe dominante. Lamentavelmente, ainda hoje, início do terceiro milênio, não vimos totalmente superados alguns dos princípios fundantes da extensão universitária no Brasil.

Concordamos que a universidade deva retornar à sociedade o saber que dela se origina, mas numa busca incessante pela profunda compreensão da realidade social que a comporta; compreensão esta factível apenas, pela mediação do pensamento abstrato construído e retro-alimentado pelo ensino e pela pesquisa. Neste sentido, a extensão ocupa lugar tão importante quanto ensino e pesquisa, pois é, sobretudo, por meio dela que os dados empíricos imediatos e

teóricos se confrontam, gerando as permanentes reelaborações que caracterizam a construção do conhecimento científico.

Por outro lado, não podemos perder de vista que uma formação universitária sólida é um dos maiores contributos da universidade para a sociedade, e neste sentido, concordamos com Moraes (2001) ao afirmar:

Extensão deve ser entendida, precisamente, como extensão de pesquisa e ensino. Não o contrário: devemos vigiar para que a pesquisa e o ensino não se transformem em uma extensão de serviços e convênios, sendo por eles determinados, no conteúdo, na forma e... nos recursos e manutenção, (p. 70)

Em todas as suas dimensões, a formação universitária deve orientar-se pelo objetivo de desenvolver a capacidade de análise, o raciocínio abstrato, elemento vital na aquisição, construção e operacionalização relevantes do conhecimento. Para tanto, não é suficiente que o aluno esteja em contextos práticos pela via de ações reprodutivistas mecânicas, ainda que as mesmas se justifiquem em nome de futuras oportunidades de emprego ou inserção no mercado de trabalho. Concordamos que esta demanda deve ser sim, reconhecida e integrada aos compromissos educacionais; entretanto, condicionar a formação e particularmente, a extensão, ao mercado, implica grande empobrecimento de seus fins maiores.

Importante destacar o disposto no Regimento Geral da Extensão Universitária na UNESP, Resolução UNESP n.102, de 29 de novembro de 2000, que em seu artigo 1º define a extensão como “um processo educativo, cultural e científico, que se articula ao ensino e à pesquisa de forma indissociável, e que viabiliza a relação transformadora entre a Universidade e a sociedade”. Para tanto, ela representa um trabalho que prioriza o intercâmbio universidade - professor-aluno-sociedade numa dinâmica de transformações mútuas, pela via da aprendizagem, produção e socialização de conhecimentos. Assim entendida, ela é a prática acadêmica que, por excelência, articula ensino-pesquisa-sociedade na relação ensino-aprendizagem; operando inclusive, no âmbito da criação de novas demandas técnico-científicas (a se reverterem em transformação/ampliação do próprio mercado de trabalho).

Conforme proposto no Plano Nacional de Extensão elaborado pelo Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras e pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação e do Desporto (2000), este modelo de extensão

(...) vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos [cursos, conferências, seminários], prestação de serviços [assistências, assessorias e consultorias], e difusão cultural [realização de eventos ou produções artístico-culturais] (...). Portanto, objetiva-se retirar da extensão o caráter de “terceira função” para (...) dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básicas e aplicadas,

visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta (...)

Consideramos que o saber científico em sua máxima abrangência - as formas mais elaboradas de conhecimento - devam ser exigências nucleares em todas as ações pedagógicas, e deste ponto de vista, as aprendizagens não podem estar circunscritas e subordinadas às ações dos alunos a partir da realidade imediata, apreendida quer pela pesquisa quer pela extensão. Se por um lado, o conhecimento não pode ser identificado apenas como um recurso cognitivo para a resolução de problemas concretos e imediatos apresentados pelo contexto, por outro, a imersão, a captação da realidade por si mesma não assegura o seu real conhecimento, dado que exige a construção da inteligibilidade sobre a realidade captada, isto é, a realidade precisa ser *conhecida e explicada*. Apenas assim, pelas mediações filosóficas e teórico-práticas, é que a percepção empírica da realidade pode estar a serviço de sua real transformação.

É como possibilidade explicativa, como abstração mediadora na análise do real, que o conhecimento sistematizado e sua transmissão assumem a máxima relevância, possibilitando o estabelecimento de relações causais inteligíveis entre os fenômenos. Esta afirmação recorda-nos o ocorrido em dezembro de 2004, quando uma jovem estudante moradora no interior da França, graças às suas aulas de geografia, foi capaz de reconhecer alterações no mar precedentes ao fenômeno das tsunamis, alertando e salvando, por seu conhecimento, centenas de pessoas que como ela, estavam na praia. Com certeza, se a formação desta pessoa fosse circunscrita ao seu entorno imediato tal feito teria poucas probabilidades de ocorrência.

Assim, o modelo pedagógico identificado com o princípio da indissociabilidade ensino-pesquisa e extensão afirma uma aproximação mais orgânica da universidade com a sociedade como condição para uma formação teórico-crítica indispensável ao sujeito prático. Mas uma formação que implique o questionamento da realidade, isto é, o exercício permanente do raciocínio pelo qual se extrai, de relações inteligíveis já alcançadas, uma nova relação. Que apreenda os desafios epistemológicos em unidade com a realidade histórico-social que os sustenta e na qual seus fundamentos devem ser desvelados. Portanto, uma formação que privilegie e sustente ações intencionalmente efetivas de transformação tendo em vista acréscimos de valor a todos os segmentos sociais.

Considerações finais

Julgamos que a temática abordada neste texto requer ainda, algumas observações:

* A indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão como fundamento metodológico do ensino superior, nos moldes aqui expressos, identifica-se com a afirmação de uma universidade pública, gratuita e de qualidade, comprometida com a luta contra as injustiças sociais que marcam nossa sociedade.

* Ensino, pesquisa e extensão são atividades constitutivas do *ensino superior* e devem ser contempladas nos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos, norteadores do *trabalho coletivo* de formação. Não as compreendemos como tarefas individualizadas requeridas em todas as disciplinas, dado que empobreceria a própria construção de conhecimentos, limitando-a ao que é aplicável imediatamente.

* O acima exposto aponta que a referida indissociabilidade determina uma formação interdisciplinar pautada na superação das fragmentações gestadas pelo pensamento cartesiano. A apreensão dos fenômenos em suas múltiplas determinações não implica o abandono da delimitação de problemas eles dispensados.

* Dispositivos organizacionais vigentes, a exemplo de modelos avaliativos que reproduzem a lógica mercantil quantitativista operam a serviço da dissociação ensino-pesquisa-extensão, convertendo ensino e extensão em epifenômenos da pesquisa. Para que a universidade pública preserve a qualidade de todas as atividades realizadas no desempenho de suas funções basilares, em especial, de ensino, urge o enfrentamento desta questão.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO E FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. *Plano Nacional de Extensão*. 2000. Disponibilizado no site www.renex.br.

DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadenos Cedex*. Campinas, n. 44, p. 85-106, 1998 (Duarte, N. [org.]. O professor e o ensino: novos olhares).

FACCI, M *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Campinas: Autores Associados, 2004.

MORAES, R.C.C A universidade e seu espaço. In: LOUREIRO, I, DEL-MASSO, M.C. (orgs) *Tempos de greve na universidade pública*. Marília: UNESP Marília Publicações, 2001.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: history repeats. *Cad. Pesqui.*, n. 115, p.25-63, mar 2002.

OLIVEIRA, M.B. A ciência que queremos e a mercantilização da universidade. LOUREIRO, I, DEL-MASSO, M.C. (orgs). *Tempos e greve na universidade pública*. Marília: UNESP Marília Publicações, 2001.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1984.

SAVIANI, D. Universidade pública: fator estratégico ao desenvolvimento. *Princípios*. São Paulo, n. 73, p. 29-35, mar/2004.

SEVERINO, A. J. Competência técnica e sensibilidade ético-política: o desafio da formação de professores. *Cadernos FEDEP*, São Paulo n. 1, fev. 2002 (Fórum Estadual de Defesa da Escola Pública).

VÁSQUEZ, A.S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKI, L.S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1968.

VIGEVAI, T. Pensar a crise na universidade para além das questões conjunturais. In: LOUREIRO, I, DEL-MASSO, M.C. (orgs) *Tempos de greve na universidade pública*. Marília: UNESP Marília Publicações, 2001.