

O ATO EDUCATIVO HUMANIZADOR EM CONTEXTO DE CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO: reflexões sob a perspectiva histórico-cultural¹

EL ACTO EDUCATIVO HUMANIZADOR EM EL CONTEXTO DE LA CURRICULARIZACIÓN DE LA EXTENSIÓN: reflexiones desde una perspectiva histórico-cultural

THE HUMANIZING EDUCATIONAL ACT IN THE CONTEXT OF EXTENSION CURRICULARIZATION: reflections from a historical-cultural perspective

Carla Rosane Paz Arruda Teo² 

Solange Maria Alves³ 

Resumo

Sob o pressuposto de que a extensão se constitui como parte da totalidade do processo educativo na educação superior, e compreendendo o ato educativo como ato de humanização, tal como preconizam a teoria histórico-cultural, de Vigotski e colaboradores, e a perspectiva de educação humanizadora de Paulo Freire, o texto objetiva refletir sobre possibilidades de uma prática pedagógica produtora de humanidade neste contexto. Trata-se de síntese construída no aprofundamento teórico e metodológico sobre atividade de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, vinculada a pesquisa filiada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski (GEPEVI). Encontra materialidade em estudos e pesquisas desenvolvidos no âmbito de projeto de investigação ocupado com a temática da curricularização da extensão e dos modos pelos quais ela vem sendo organizada na prática pedagógica em diferentes cenários. A partir do referencial teórico assumido, a reflexão empreendida se organiza em torno de categorias como trabalho/atividade, linguagem e consciência, e, no recorte para a prática pedagógica, categorias como atividade de ensino,

¹ Produto de pesquisa realizada durante o estágio pós-doutoral da primeira autora junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS *Campus* Chapecó, com supervisão da segunda autora e apoio da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó).

² Dra. em Ciência de Alimentos (UEL) com pós-doutorado em Educação (UFFS) e em Nutrição em Saúde Pública (USP). Professora dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e em Ciências da Saúde (PPGCS), e dos Cursos de Graduação em Medicina, Nutrição e Fonoaudiologia da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Contato: carlateo@unochapeco.edu.br

³ Dra. em Educação (USP). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e do Curso de Graduação em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS *Campus* Chapecó. Contato: solange.alves@uffs.edu.br

Como referenciar este artigo:

TEO, Carla Rosane Paz Arruda; ALVES, Solange Maria. O ato educativo humanizador em contexto de curricularização da extensão: reflexões sob a perspectiva histórico-cultural. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 26, e8052, 2024. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v22i0.8052>

atividade de aprendizagem e organização pedagógica no contexto de curricularização da extensão na educação superior. Sem a pretensão de esgotar a complexidade que o tema comporta, a expectativa é contribuir para pensar e propor práticas pedagógicas compreendidas como instrumentos de desenvolvimento de formas tipicamente humanas de pensamento e como atividade promotora do humano em cada indivíduo singular no âmbito da extensão articulada na unidade dialética com ensino e pesquisa. A reflexão aponta para possibilidades efetivas de constituição da extensão como campo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, sobre as bases histórico-culturais da teoria da atividade.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Educação Superior. Prática pedagógica. Teoria da Atividade. Teoria Sócio-Histórico-Cultural.

Resumen

Bajo el supuesto de que la extensión constituye parte del proceso educativo total en la educación superior, y entendiendo el acto educativo como un acto de humanización, tal como propugnan la teoría histórico-cultural de Vigotski y colaboradores, y la perspectiva de la educación humanizadora de Paulo Freire, el texto pretende reflexionar sobre las posibilidades de una práctica pedagógica que produzca humanidad en este contexto. Se trata de una síntesis construida de la profundización teórica y metodológica de las actividades de enseñanza, aprendizaje y desarrollo humano, vinculada a investigaciones del *Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski* (GEPEVI, en Portugués). Encuentra materialidad en estudios e investigaciones desarrolladas en un proyecto enfocado en la curricularización de la extensión y las formas en que se ha organizado en la práctica pedagógica en diferentes escenarios. A partir del marco teórico asumido, la reflexión emprendida se organiza en torno a categorías como trabajo/actividad, lenguaje y conciencia y, en términos de práctica pedagógica, categorías como actividad de enseñanza, aprendizaje y organización pedagógica en la curricularización de la extensión en educación superior. Sin ánimo de agotar la complejidad que entraña el tema, se espera contribuir a pensar y proponer prácticas pedagógicas entendidas como instrumentos para el desarrollo de formas de pensamiento típicamente humanas y como una actividad que promueva lo humano en cada individuo singular en el ámbito de la extensión articulada en la unidad dialética con enseñanza e investigación. La reflexión apunta a posibilidades efectivas para establecer la extensión como campo de enseñanza, aprendizaje y desarrollo, a partir de las bases histórico-culturales de la teoría de la actividad.

Palabras clave: Desarrollo Humano. Educación Universitaria. Práctica Pedagógica. Teoría de la Actividad. Teoría Socio-Histórico-Cultural.

Abstract

Under the assumption that extension constitutes part of the entire educational process in higher education, and understanding the educational act as an act of humanization, as advocated by the historical-cultural theory of Vigotski and collaborators, and the perspective of humanizing education of Paulo Freire, the text aims to reflect on possibilities of a pedagogical practice that produces humanity in this context. This is a synthesis built on theoretical and methodological deepening of teaching, learning and human development activities, linked to research affiliated with the *Grupo de Estudos e Pesquisas Escola de Vigotski* (GEPEVI, in Portuguese). It finds materiality in studies and researches developed within the scope of a research project focused on the theme of extension curricularization and the ways in which it has been organized in pedagogical practice in different scenarios. Based on the assumed theoretical framework, the reflection undertaken is organized around categories such as work/activity, language, and consciousness, and, in terms of pedagogical

practice, categories such as teaching activity, learning activity and pedagogical organization in the context of curricularization extension in higher education. Without the intention of exhausting the complexity that the topic entails, the expectation is to contribute to thinking and proposing pedagogical practices understood as instruments for the development of typically human forms of thought and as an activity that promotes the human in each singular individual within the scope of the extension articulated in the dialectical unity with teaching and research. The reflection points to effective possibilities for establishing extension as a field of teaching, learning and development, based on the historical-cultural bases of activity theory.

Keywords: Human Development. College Education. Pedagogical Practice. Activity Theory. Socio-Historical-Cultural Theory.

Introdução

A universidade, estruturada na base do tripé ensino-pesquisa-extensão, tem sido desafiada a nivelar melhor um desses pés: o da extensão. Agora, nos deparamos com a obrigatoriedade de dispor a extensão no currículo de formação universitária com abrangência de dez por cento do total da carga horária de cada curso (Brasil, 2018). Entre inúmeros desafios que se apresentam, neste contexto, um constitui objeto de nossa reflexão aqui. Trata-se de compreender a extensão como espaço-tempo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. Como se caracteriza a relação entre aprendizagem e desenvolvimento do ser humano jovem/adulto na educação superior? Que implicações decorrem disto para a organização de processos de ensino neste âmbito? Como podemos pensar e propor práticas pedagógicas promotoras de desenvolvimento humano em contextos de curricularização da extensão?

Com amparo na perspectiva histórico-cultural, por sua vez ancorada nos pressupostos teóricos e epistemológicos do materialismo histórico-dialético, sustentamos que o desenvolvimento humano não se esgota com o início da idade adulta. Ao contrário, argumentamos que esta é uma fase do curso da vida de intensas e profundas transformações, que se processam pela/na atividade humana no mundo e em interação social (Oliveira, 2004).

O que ocorre, de acordo com a base teórica que nos sustenta, é que, na idade adulta, como em todo o percurso que se inicia com o nascimento, o desenvolvimento humano é guiado por uma atividade principal (ou dominante) específica: a atividade

de trabalho/estudo, localizada na unidade dialética entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva – trabalho (Martins; Abrantes; Facci, 2016). Isto significa que é por meio desta atividade principal que o indivíduo se relaciona com seu entorno social, apropriando, incorporando artefatos materiais e simbólicos disponíveis na cultura e, assim, desenvolvendo-se como gênero humano⁴ (Leontiev, 2010). No âmbito da prática pedagógica, este olhar corrobora o que afirma Saviani (2013) quando diz que o trabalho educativo é o ato de produção, em cada indivíduo singular, da humanidade que é de todos.

Neste sentido, nos desafiamos a discutir a curricularização da extensão sob a perspectiva histórico-cultural da teoria da atividade, na delimitação das práticas pedagógicas mediadoras de desenvolvimento humano compreendido sob esta concepção, no contexto da educação superior. Para tanto, tomamos como categorias de nossa elaboração o trabalho/atividade, a linguagem e a consciência desde os fundamentos marxistas da teoria histórico-cultural e, no recorte para a prática pedagógica, categorias como atividade de ensino, atividade de aprendizagem e organização pedagógica no contexto de curricularização da extensão na educação superior. Nossa motivação primeira é alcançar sintetizar elementos teórico-metodológicos que possam constituir bases importantes para a organização de práticas pedagógicas promotoras de desenvolvimento humano na educação superior, no âmbito da curricularização da extensão, edificadas sobre as bases da teoria histórico-cultural.

1 O lugar da extensão no processo educativo: preservar, produzir e comunicar conhecimento para a humanização

A curricularização da extensão na educação superior é conquista relativamente recente (Brasil, 2018), produto anunciado de um movimento histórico que vem sendo desenhado, pelo menos, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a partir da declaração da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão. A regulamentação desta curricularização, no Brasil, define que

⁴ Gênero humano como conceito que expressa o “[...] resultado da história social humana, da história da atividade objetivante dos seres humanos” (Duarte, 2013, p. 9).

A Extensão na Educação Superior Brasileira é a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (Brasil, 2018, Art. 3º).

Nestes termos, entendemos a extensão como parte da totalidade do processo educativo, isto é, a extensão é um momento do processo educativo único que se constitui na unidade dialética ensino-pesquisa-extensão. Falar da dialeticidade deste tripé equivale a concebê-lo como um todo em que os elementos que o constituem se inter-relacionam, se afetam, se produzem em reciprocidade contínua.

Nesta lógica – e apenas com a finalidade de organizar a exposição de nossas ideias –, podemos pensar em um processo educativo que, em sua unidade, se configura por três momentos que se interpenetram. De acordo com esta imagem, ponderamos que o ensino é uma atividade que representa o momento de transmissão do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade, objetivado na unidade dialética da tríade filosofia-ciência-arte e cuja apropriação está na base da produção do humano em cada indivíduo singular (Saviani, 2013), visto que este conhecimento (convertido em conteúdos do processo educativo) opera como instrumento do desenvolvimento psíquico dos sujeitos (Sforni, 2004) e se converte em elemento mediador de processos de subjetivação, de produção de consciência *para si*⁵ pela via da educação escolar.

Desde a perspectiva que nos ancora, é só a partir do domínio deste conhecimento que o humano se (re)produz, se torna capaz de operar mentalmente e agir no mundo de maneiras cada vez mais avançadas. Com apoio neste conhecimento, o humano pode perscrutar e problematizar a realidade, questionar-se sobre ela, atravessar suas camadas pelo movimento do pensamento teórico que, como explica Kosik (2002), não se satisfaz com a aparência e exige alcançar-lhe a essência. Isto requer rigor e radicalidade no sentido de buscar a raiz do objeto de

⁵ Categoria marxista que, na relação com a de *em si*, refere à possibilidade de tomada de consciência de classe. No domínio da teoria histórico-cultural, é aporte para compreender a constituição da subjetividade pela mediação das objetivações humanas mais elaboradas, que amplificam as possibilidades de uma individualidade *para si*, para o que deve operar a prática pedagógica escolar (Duarte, 2013).

conhecimento tomado como fenômeno histórico, em relação e em contradição. Ainda que uma abordagem mais extensa não caiba nos limites deste texto, cremos importante assinalar o sentido de raiz no campo epistemológico e na perspectiva marxista que assume aqui: “[...] ser radical é agarrar as coisas pela raiz. Mas, para o homem, a raiz é o próprio homem” (Marx, 2005, p. 151).

Impõe-se, a nosso ver, a dimensão sócio-histórica do artefato simbólico produtor de humanidade com o qual lida a educação escolar: o conhecimento. E, como tal – como fenômeno sócio-histórico –, só se revela pela mediação do pensamento teórico que persegue alcançar suas raízes. Todo objeto de conhecimento, pois, requer esse movimento de pensamento crítico e inquiridor que *desconfia* da aparência e põe-se no *détour* (Kosik, 2002) que verticaliza a busca da essência da coisa, não como uma mágica, metafísica ou pseudoconcretidade, mas como concreticidade, como este lugar do pensamento que vê e assume a multidimensionalidade de um objeto ou fenômeno e produz em cada indivíduo singular a humanidade.

Este processo, no âmbito da educação escolar, demanda conceber o conhecimento historicamente acumulado como instrumento de desenvolvimento. Não se cria o novo sem a apropriação do velho, uma vez que em cada *velho* encontra-se um conjunto de funções psíquicas tipicamente humanas subjetivadas. Isto é, cada objeto criado pelo ser humano objetiva nele a subjetividade desse humano. Imanente ao objeto está a inteligência humana. Apropriar-se do objeto pela mediação das atividades de ensino e de aprendizagem é, pois, apropriar-se de aspectos fundamentais desta inteligência (abstração, memória lógica, atenção voluntária, imaginação, relações diversas inerentes) que, tomados *para si*, amplificam ou potencializam, naquele que o estuda, um tipo específico de desenvolvimento que chamamos de humano (Alves; Dullius, 2011). É este processo que abre ao humano a possibilidade de produzir novos conhecimentos, produzir teoria sobre o real, transformar o real, a si mesmo e virar raiz para ser apropriada, subjetivada, no histórico movimento humano de estar sendo, de porvir, como gênero humano.

Entramos, então, no momento da pesquisa. O momento de produzir o novo a partir do velho, por sua superação, pois “não há criação do novo sem apropriação do

que já existe” (Duarte, 2016, p. 65), uma vez que – reforçamos – é o existente,

[...] em seu movimento histórico, que gera alternativas, possibilidades perante as quais os seres humanos fazem escolhas, num constante movimento entre o que existiu, o que existe e o que pode vir a existir. Esse movimento histórico [...] exige do pensamento o desenvolvimento da capacidade de refletir dialeticamente a realidade (Duarte, 2016, p. 64).

Em unidade com o ensino e a pesquisa, a extensão incorpora, por assim dizer, uma dupla função na totalidade do processo educativo: provoca o ensino a colocar em cena todo um repertório de conhecimentos disponibilizados pela atividade humana na história, ao mesmo tempo que se constitui como contexto de produção de novos conhecimentos e de novos problemas a serem enfrentados pela atividade de pesquisa e preservados pela atividade de ensino. Trata-se de um *continuum*, ou de um círculo virtuoso, a depender da imagem que melhor nos atenda.

Desta exposição, entendemos que uma questão precisa ser destacada: o ensino é atividade de “[...] difusão, às novas gerações, dos conhecimentos mais desenvolvidos nos campos das ciências, das artes e da filosofia, criando as bases, na consciência dos indivíduos, para que sua visão de mundo avance [...]” (Duarte, 2016, p. 14).

Dito de outro modo, e contrariando o discurso neoliberal contemporâneo, o ensino é atividade de transmissão da experiência humana acumulada, dos conhecimentos mais elevados já produzidos, pois é por meio de sua apropriação que se produz o desenvolvimento em cada indivíduo. Cabe, aqui, uma breve digressão para – senão de todo, ao menos em parte – marcar o fundamento de nosso argumento na defesa da atividade de ensino como atividade de intervenção no desenvolvimento humano por meio da transmissão de conhecimento. Em primeiro lugar, compreendemos a transmissão como fator primordial do desenvolvimento do gênero humano, amparadas na produção de Alexander Luria (1991) quando discute as raízes sócio-históricas da atividade consciente no homem, dando centralidade à linguagem como elemento fundamental deste processo. De acordo com Luria, o surgimento da linguagem imprime três mudanças substanciais no ser humano: a) designar, com palavras, objetos do mundo exterior, permitindo sua discriminação e conservação na memória – nos tornamos capazes de lidar com os objetos sem sua

presença física; b) as palavras de uma língua tanto as indicam quanto abstraem delas propriedades outras – é o que convencionamos chamar de abstração e generalização; c)

A linguagem é o veículo fundamental de **transmissão de informação**, que se formou na história social da humanidade, ou seja, ela cria uma terceira fonte de evolução dos processos psíquicos que, no estágio do homem, aproximam-se das duas fontes (os programas de comportamento transmissíveis por hereditariedade e as formas de comportamento resultantes da experiência de dado indivíduo) que se verificavam nos animais. **Ao transmitir a informação mais complexa, produzida ao longo de muitos séculos de prática histórico-social**, a linguagem permite ao homem assimilar essa experiência e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos, habilidades e modos de comportamento, que em hipótese alguma poderiam ser resultado da atividade independente de um indivíduo isolado (Luria, 1991, p. 81, grifos nossos).

Na mesma obra, o autor nos alerta que,

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes – 1) os programas hereditários de comportamento, jacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual –, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: **a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem** (Luria, 1991, p. 73, grifos nossos).

A radicalidade da teoria histórico-cultural de Luria nos permite inferir que negar a transmissão de conhecimentos encharcados de experiência humana como um dos papéis fundamentais da educação escolar é negar a própria humanidade a cada indivíduo singular. Podemos e devemos discutir *como* fazemos isso pela atividade de ensino, o que nos remete à uma didática desenvolvimental⁶ que não temos espaço para expor, aqui, mas negá-la é condição de desumanização e isto, a nosso ver, não combina com educação escolar.

Daí decorre nossa defesa de que – a exemplo do ensino – a extensão é, também, momento de transmitir, de *estender* o conhecimento científico, filosófico,

⁶ “A didática desenvolvimental [...] ocupa-se da organização adequada da atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, tendo o ensino intencional como seu objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento das neoformações e da personalidade integral do estudante, especialmente do pensamento teórico, como objetivo” (Puentes; Longarezzi, 2013, p. 270).

artístico à sociedade, na medida em que os agentes extensionistas entram em relação com as comunidades portando esses saberes, que já são parte deles mesmos, compondo, no dizer de Saviani (2018), como que uma segunda natureza sua. Mas não é só isto. A extensão é, ainda, o momento de observação atenta e escuta sensível, de diálogo respeitoso, em que se busca (re)conhecer as demandas das comunidades sob a sua perspectiva (e não a da academia). O que intencionamos elucidar, aqui, com apoio em Duarte (2016, p. 15), é que “o impacto da apropriação, pelo indivíduo, de sistemas mentais tão complexos como os que estão objetivados nos clássicos das ciências, das artes e da filosofia” forma as bases subjetivas da ampliação de sua visão de mundo, ou seja, produzem a transformação subjetiva deste indivíduo, que “se torna capaz de perceber de novas maneiras o que já conhecia e se torna sensível a novas coisas” (Duarte, 2016, p. 17).

Assim, entendemos que a extensão é o momento do processo educativo de confrontar (no sentido de sua dialeticidade) os saberes acadêmicos e os saberes populares, em um movimento de produção de novas sínteses (lá e cá, cá e lá) – aliás, cabe pensarmos sobre o que, de fato, diferencia esses saberes, ao incidirem sobre a realidade, senão a perspectiva de quem os porta. Assim é que, a nosso ver, a extensão é um momento de intensa aprendizagem (para comunidades, professores, estudantes), feita de comunicação entre humanos abertos ao diálogo e dispostos à mudança (Freire, 1983). E aí está a potência da extensão como parte inseparável de um processo educativo único que se configura pela transmissão (e, portanto, pela preservação intergeracional), produção e comunicação do conhecimento (Mori, 2017).

Todavia, tanto no que diz respeito ao ensino quanto à extensão, nossas afirmações sobre transmitir ou estender conhecimentos não devem ser compreendidas como um movimento de transferência, em uma concepção bancária (Freire, 2015) do processo educativo. Não estamos argumentando em favor de uma visão da extensão como relação unidirecional entre Universidade (saberes acadêmicos) e sociedade (saberes populares). Na perspectiva dialógica freireana (Freire, 2015), que apresenta a extensão como relação comunicativa, o encontro de sujeitos e saberes transforma a ambos. Mori (2017) define este movimento como

uma espécie de *pedagogização* do saber acadêmico, tornando-o mais assimilável para a sociedade e, portanto, mais passível de ser submetido à crítica, apropriado e incorporado à vida das pessoas para promover seu desenvolvimento. Ou seja, o saber acadêmico se transforma na comunicação com o saber popular. Para o autor, o mesmo ocorre com este último: na relação comunicativa, o saber popular se sistematiza, se (re)organiza (Mori, 2017).

Além disto, é preciso considerarmos que o saber acadêmico (artes, filosofia, ciências), no âmbito das atividades de extensão, ao se *pedagogizar*, pode ser apropriado pela sociedade que tem direito a este saber. Sonegar este saber às massas equivale a sonegar seu direito de desenvolver-se nas diferentes dimensões da vida (Saviani, 2013). Trata-se – reafirmamos – de um *estender* saberes que corresponde à democratização do acesso a eles, que são patrimônio da humanidade e instrumento para seu desenvolvimento. Contudo, reforçamos, este *estender* não implica uma relação unidirecional, uma via de mão única, uma ação de prescrição que parte de *quem sabe para quem não sabe*.

Se assumimos o ensino como o momento do processo educativo que, fundamentalmente, transmite a cultura humana acumulada (preservando-a), e a pesquisa como aquele em que se produz novos conhecimentos, podemos conceber a extensão como o momento em que a teoria, mobilizada, possibilita captar a essência do real para transformá-lo:

Certamente, com base no conhecimento do objeto ou do fenômeno de que se trate, pode-se modelá-lo idealmente e arrancá-lo de seu presente para situá-lo em uma futura situação possível. O conhecimento [...] do objeto permite, com efeito, [...] antecipar com um modelo ideal uma fase de seu desenvolvimento não alcançada ainda. Ao produzir esse modelo ideal, a teoria [...] pode propiciar uma prática inexistente ao antecipar-se idealmente a ela (Vázquez, 2011, p. 263).

Com base nestes pressupostos, afirmamos a extensão como práxis, como atividade social, coletiva, criadora, pautada pelo movimento de ação e reflexão (Freire, 1983). Trata-se de atividade objetiva, consciente, transformadora da realidade material e do humano que a engendra (Vázquez, 2011). É sob esta perspectiva que assumimos a extensão como momento potente de aprendizagem impulsionadora de desenvolvimento. E, assumindo a dialeticidade do tripé

ensino-pesquisa-extensão, desta afirmação decorre uma outra: a extensão como tempo-espaco de ensino e de pesquisa. Não apenas a pesquisa como convencionamos compreendê-la no meio acadêmico, mas uma pesquisa que vai sendo tecida na curiosidade epistemológica – como define Freire (2016) – daqueles que, apropriados/apropriando-se da cultura humana, estão equipados/equipando-se dos instrumentos adequados para perscrutar o real, reconhecer seus limites, antecipar os avanços possíveis e agir para produzi-los. Isto significa que não é possível, em acordo com a teoria que nos ampara, pensar separadamente as atividades de ensino, pesquisa e extensão. Como consequência, uma pergunta se nos impõe neste ponto: como organizar práticas pedagógicas promotoras de desenvolvimento humano em contexto de curricularização da extensão? É o que pretendemos explorar na próxima seção deste texto.

2 Práticas pedagógicas promotoras de desenvolvimento humano: a atividade principal como núcleo organizador

De início, cumpre-nos declarar que não pretendemos esgotar este tema ou, mesmo, apresentar alguma fórmula ou protocolo a ser seguido na condução do processo educativo. De outro modo, nossa intenção é trazer ao debate elementos a partir dos quais, no processo de reflexão e problematização, possamos apontar pistas para a organização de práticas pedagógicas promotoras de desenvolvimento humano no contexto da curricularização da extensão na educação superior.

Partimos da premissa vigotskiana segundo a qual o desenvolvimento humano é caracterizado pelo surgimento do novo (Vigotski, 2018): novas/ampliadas funções psíquicas, novas capacidades, novas habilidades, novos modos de ser e agir na realidade. Então, nos perguntamos: o que produz desenvolvimento humano? A partir da perspectiva teórica que assumimos, operamos com uma concepção de humano como ser social e histórico, um ser da atividade que, pelo trabalho (atividade humana vital), produz a própria existência, processo em que elabora sua consciência, se desenvolve, se humaniza (Marx, 2020). Sobre estas bases, a atividade humana é aquela que o indivíduo realiza movido por necessidades dirigidas a objetos que podem atendê-las. Para tanto, executa ações e operações de modo a realizar o

motivo desta atividade (Leontiev, 2021). No curso da história humana e da vida de cada indivíduo singular, as necessidades vão se tornando mais elaboradas, o que resulta em atividades também mais complexas. Do exposto, assumimos, aqui, nosso entendimento de que o conceito de atividade, no âmbito da teoria histórico-cultural, está ancorado na categoria de trabalho em Marx: um trabalho criador realizado por um ser ativo que transforma, a um só tempo, a realidade e a si mesmo:

No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo [...]. Os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios (Marx, 2020, p. 293-294).

Assim é que o trabalho é tomado como a atividade vital humana, que diferencia o humano do restante dos animais. Por meio desta atividade, o ser humano garante as condições materiais de existência e, ao fazê-lo, os indivíduos tecem vínculos sociais, de modo que a atividade vital (trabalho) assegura, *pari passu*, a existência individual e a da sociedade:

O homem, ao produzir os meios para a satisfação de suas necessidades básicas, ao produzir uma realidade humanizada pela sua atividade, humaniza a si próprio, na medida em que a transformação objetiva requer dele uma transformação subjetiva. Cria, portanto, uma realidade humanizada tanto objetiva quanto subjetivamente (Duarte, 2011, p. 140).

Por isto afirmamos que a origem do que é humano, em cada indivíduo singular, reside nas relações estabelecidas com outros indivíduos, mediadas pela atividade criadora e recriadora de artefatos materiais e simbólicos. No trabalho (atividade), indivíduos em relação operam coletivamente para alcançar um fim que anteciparam, processo em que se apropriam do conhecimento humano produzido pelas gerações precedentes, se comunicam, se conscientizam, criam uma nova realidade. Ao mesmo tempo, se transformam, se humanizam, se desenvolvem. Em outras palavras, trata-se de atividade humana transformadora da realidade e, dialeticamente, do humano que atua nela, desenvolvendo novos modos de ser humano, em um movimento de *ser mais* (Freire, 2016): “[...] os homens, ao

desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também [...] sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2007, p. 94).

Isto implica, portanto, que a consciência humana se desenvolve na atividade material (trabalho), com mediação da linguagem, impulsionando o desenvolvimento psíquico, processo em que reside o caráter ontológico do trabalho (Alves; Teo, 2020). A este respeito, Luria (2010, p. 25) afirma que “as origens das formas superiores de comportamento consciente [são] achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio”. E, sobre isto, cumpre-nos destacar que o meio, na perspectiva histórico-cultural, é fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2017), na medida que desafia e gera necessidades e motivos que reverberam em atividade. Uma atividade que, a princípio, é intersíquica (exterior) para, depois, tornar-se intrapsíquica (interior, subjetiva, da consciência) (Vigotski, 2013). Assim considerando a atividade que gera desenvolvimento humano, importa destacarmos o alerta que nos faz Leontiev (2021, p. 104): “é evidente que a atividade de cada pessoa individualmente depende de seu lugar na sociedade, das condições que lhe cabem, de como isso se organiza em circunstâncias individuais únicas”.

Este alerta carrega algumas implicações quando estamos interessadas na produção do humano no contexto da curricularização da extensão na educação superior. A primeira delas se refere à existência de diferentes tipos de atividade que assumem posição de destaque a cada tempo histórico do desenvolvimento humano. Isto significa que há uma atividade denominada dominante ou principal, que é a que guia o desenvolvimento do indivíduo de modos diferentes em diferentes tempos, constituindo um elo que o conecta ao mundo objetivo. Esta atividade principal é aquela que se destaca como a mais importante, que diferencia e caracteriza o modo de relação entre indivíduo e mundo objetivo⁷ (Martins; Abrantes; Facci, 2016). Uma

⁷ Atividades principais: bebê – comunicação emocional direta; primeira infância – atividade objetual manipulatória; período pré-escolar – brincadeira e jogo simbólico; fase escolar – estudo; adolescência inicial – comunicação íntima pessoal; adolescência final/vida adulta – atividade profissional de estudo (atividade trabalho/estudo); velhice – trabalho (Martins; Abrantes; Facci, 2016).

segunda implicação que nos importa registrar, aqui, diz respeito à compreensão de que esta atividade é marcada pela intencionalidade, pela consciência em relação à ação no mundo, o que assinala a forma de atividade dominante sobre a qual o processo educativo se realiza como ato de produção da humanidade em cada indivíduo singular (Saviani, 2013), como processo intencional dirigido à promoção do desenvolvimento tipicamente humano, orientado para a ampliação de funções superiores de pensamento (memória lógica, atenção voluntária, imaginação, criação, generalização etc.).

É no âmbito desta atividade principal que se constituem e expandem “as correspondentes **neoformações** psicológicas, cuja seqüência cria a unidade do desenvolvimento” da pessoa (Davydov, 1988, p. 75, grifo no original). Portanto, o processo educativo que está interessado no desenvolvimento humano implica organização de uma prática pedagógica intencional e consciente da atividade principal como elemento de produção da imagem psíquica subjetiva da realidade objetiva, o que depende da apropriação do conhecimento (Clarindo, 2021). Uma prática pedagógica que é uma prática social e que é, ela mesma, uma atividade, dado que está orientada por motivos, ações e operações características de um trabalho criador: o trabalho docente, que é um trabalho teleológico, intencionalmente dirigido para produzir desenvolvimento do gênero humano no outro. Um outro que também se constitui orientado por suas práticas sociais e por um tipo específico de atividade por meio da qual se relaciona com a vida ao tempo em que se subjetiva como humano.

No caso do estudante universitário, trata-se da atividade de trabalho/atividade de estudo. E é aí que se estabelecem os motivos para a atividade de aprendizagem como espaço-tempo criador de possibilidades de desenvolvimento de pensamento/comportamento tipicamente humano ou, como nos ensina Vigotski, possibilidades de neoformações no âmbito da imagem psíquica. Uma imagem que, pelas atividades de ensino, de estudo, de aprendizagem, passa a ser operada pela mediação do pensamento teórico produzido pelo conjunto de funções psíquicas superiores que, em movimento, culminam em que a própria imagem se configure como mediadora de novas formações psíquicas constituídas e constitutivas da rede funcional afeto-cognitivo-volitiva. É disso que trata um ato educativo humanizador,

um ato educativo produtor de humanidade.

A título de síntese, cumpre-nos retomar três asserções importantes para a consecução de nosso propósito. Primeira: a relação recíproca, dialética, do indivíduo com o meio se realiza pela/na atividade (Pasqualini, 2009). Segunda: o desenvolvimento ocorre pelo “[...] domínio de formas de atividade e de consciência que foram elaboradas pela humanidade [...]” ao longo da história (Vigotski, 2018, p. 91). Terceira: a atividade principal é a que “[...] governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade [da pessoa], em um certo-estágio de seu desenvolvimento” (Leontiev, 2010, p. 65). Sobre estas bases, defendemos um processo educativo que se organize tendo a atividade principal como seu elemento nucleador.

No entanto, é importante fazermos, aqui, a retomada da afirmação de que a atividade de cada pessoa está relacionada ao lugar que ela ocupa no mundo (Leontiev, 2021), pois estamos tratando da extensão universitária, cujo contexto é a educação superior, com vistas à formação de jovens e adultos para o exercício de uma profissão. Nesta fase do curso da vida, a atividade que guia o desenvolvimento está localizada na “unidade contraditória entre a **atividade de estudo profissionalizante** e a **atividade produtiva**, destacando que a predominância de uma delas ocorre pela determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção” (Abrantes; Bulhões, 2016, p. 242, grifos no original). A isto corresponde que a atividade principal que marca a relação do estudante universitário com seu entorno social é a de trabalho/estudo. Ou seja, é por meio desta atividade que o jovem/adulto incorpora sistemas de instrumentos psicológicos disponíveis na cultura, desenvolvendo seu psiquismo e equipando-se para a vida (Alves; Teo, 2020). Sublinhamos, neste ponto, que conceber a atividade de trabalho/estudo como aquela “[...] em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico” (Leontiev, 2010, p. 122) do estudante universitário, indivíduo jovem/adulto, é determinante para a organização de práticas pedagógicas adequadas ao propósito humanizador do ato educativo na educação superior.

Se declaramos a extensão como parte do processo educativo, promotora de aprendizagem, geradora de desenvolvimento, e se assumimos desenvolvimento

como surgimento do novo/transformação, ainda nos importa negar a ideia de estabilidade psíquica na idade adulta, visto que jovens/adultos, plenamente inseridos no mundo do trabalho e das relações sociais, se encontram em uma fase de profundas transformações (Oliveira, 2004). Fazemos estas ponderações com vistas a reforçar nossa posição em favor de que a extensão, especialmente no contexto atual de sua curricularização, seja conduzida a partir da perspectiva histórico-cultural da atividade, dialeticamente integrada ao ensino e à pesquisa, com intencionalidade. Que a extensão seja atividade para estudantes, professores e comunidade, orientada por necessidades e motivos legítimos tanto em termos de sua pertinência social quanto de sua adequação aos interesses e dilemas que pautam a vida adulta, marcando a conexão dos indivíduos com o seu meio social e, portanto, intrinsecamente ligados ao que os motiva e os coloca em atividade (trabalho/estudo).

Outro elemento que nos parece fundamental na direção de produzirmos pistas para uma prática pedagógica de base desenvolvimental no âmbito da extensão curricularizada diz respeito a compreender que as motivações (motivo), no sentido dado por Leontiev (2021), não se fixam no campo da transcendentalidade tão característica de práticas ingênuas que tratam a motivação para aprender como mágica produzida por narrativas sem conteúdo, sem crítica e/ou problematização. Pelo contrário, sob os aportes da teoria da atividade, de perspectiva histórico-cultural, o motivo ou a motivação é produto de um processo de problematização da prática social capaz de gerar razões de ser, de gerar sentidos justificadores para um dado conteúdo ou uma dada ação.

Há, aqui, dois aspectos que merecem atenção mais cuidadosa quando se trata de prática pedagógica no âmbito da extensão na educação superior. Um primeiro diz respeito ao fato de que o motivo se produz na prática social. Então, cabe indagar: o que entendemos por prática social? E mais – porque estamos a formar profissionais –, o que entendemos ser a prática social no âmbito da especificidade de uma profissão? Muitas outras perguntas poderiam ser dispostas aqui. Nos limitamos a dar indícios de que a prática social, porque social, não se reduz a praticismo. E, no contexto da formação profissional, requer, da prática pedagógica que a conduz, identificar e problematizar a prática social da profissão em face da prática social

humana como um todo. De modo mais coloquial e geral, equivale a perguntar, por exemplo: como tem se caracterizado a prática social no campo da saúde? No campo da formação de professores? Das engenharias? Para quê ser médico, professor ou engenheiro no mundo contemporâneo? Para ter prestígio social, bons salários e uma vida regrada pelas paredes de clínicas, escritórios ou salas de aulas? Ou para potencializar práticas humanas a serviço de um mundo de justiça e paz?

Um segundo aspecto que colocamos em destaque, na direção de produzir indícios de uma prática pedagógica desenvolvimental na extensão, diz respeito ao processo de comunicação que se efetiva com a comunidade e seus saberes, sua prática social, sua práxis, ou os sentidos, as significações que justificam seus modos de ser e de viver. Como me comunico? Como produzo motivos para aprendermos uns com os outros, e não uns sobre os outros, sem que isso conduza ao vazio discursivo de um protagonismo estudantil alarmado por narrativas liberais de educação e nos leve a um esvaziamento de conteúdos e de possibilidades de apropriação e desenvolvimento de neoformações psíquicas que se dão na relação cognição-afeto-volição imbricados no ato educativo humanizador?

Dito de outro modo, argumentamos que nossa prática docente será pedagogicamente tecida (será *prática pedagógica*) quando superar a racionalidade técnico-científica no ato educativo (ocupada de técnicas e tecnologias) pela incorporação de uma perspectiva crítica, interessada na produção do humano. Uma prática assim organizada implica “finalidade, planejamento, acompanhamento, vigilância crítica, responsabilidade social” (Franco, 2016, p. 541), o que se realiza na problematização, na reflexão sobre nossa ação educativa, de modo que ela se vá transformando ao operar com as contradições que se revelam na totalidade da prática social histórica (Franco, 2016).

Considerações finais

Estivemos interessadas, neste texto, em compreender a extensão como espaço- tempo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano, uma vez que nossa prática social nos vem sugerindo que um relativo praticismo possa estar ganhando espaço no ainda incipiente processo de curricularização. Nas reflexões a

que nos dedicamos – e que aqui foram provisoriamente materializadas –, encontramos possibilidades para a organização de práticas pedagógicas dirigidas ao desenvolvimento humano na teoria da atividade, de perspectiva histórico-cultural e fundamento materialista histórico-dialético. Sobre estas bases, e considerando que os sujeitos da curricularização da extensão são jovens e adultos, defendemos práticas pedagógicas, neste contexto, configuradas a partir da atividade principal trabalho/estudo como elemento nucleador.

Nestes termos, sustentamos que o ato educativo humanizador, no âmbito da extensão curricularizada, depende de conteúdos/conhecimentos, com os quais os sujeitos passem a operar em um movimento de preservação, produção e comunicação. Isto significa que, em nossas elaborações, argumentamos em favor da desmistificação da ideia de transmitir/estender conhecimentos, compreendida como preservação da cultura humana acumulada na história e, também, como democratização do acesso aos saberes que são de direito do humano com vistas ao seu desenvolvimento.

Cientes da complexidade que este tema comporta, esperamos que nossas reflexões contribuam para provocar a continuidade deste processo de *pensar sobre*, na medida em que apenas isto pode nos abrir possibilidades para que outras/novas práticas (pedagógicas) sejam tecidas, fortalecidas no propósito de produzir o humano, no âmbito da curricularização da extensão na educação superior. Por ora, julgamos ter realizado o motivo que nos colocou em atividade, ao sintetizarmos alguns elementos teórico-metodológicos que podem constituir as bases para estas outras/novas práticas. Certamente, seguimos em atividade.

Referências

ABRANTES, Angelo Antonio; BULHÕES, Larissa. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. *In*: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016, p. 241-266.

ALVES, Solange Maria; DULLIUS, Gabriele. Processos interativos em sala de aula: reflexões sobre a mediação da escola para o desenvolvimento humano. **Revista Pedagógica**, v. 13, n. 27, p. 77-96, jul.-dez. 2011.

TEO, Carla Rosane Paz Arruda; ALVES, Solange Maria.

ALVES, Solange Maria; TEO, Carla Rosane Paz Arruda. O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. **Educação em Revista**, v. 36, e229610, 2020.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. 2018. Brasília, DF: ME/CNE, 2018. Disponível em http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808
Acesso em 05 maio 2024.

CLARINDO, Cleber Barbosa da Silva. O desenvolvimento das neoformações psíquicas na atividade de estudo. **Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica**, v. 5, n. 3, p. 652-674, 2021.

DAVYDOV, Vasili Vasiliévitch. **Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia**. Trad. José C. Libâneo e Raquel A. M. M. Freitas. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

DUARTE, Newton. **A Individualidade para Si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. Campinas: Autores Associados, 2016.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534-551, set.-dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 53.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. *In*: VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Ilexander Romanovich; Aleksei Nikoláievitch. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Trad. Maria P. Villalobos. São Paulo: Ícone, 2010. p. 59-83.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade, Consciência, Personalidade**. Trad. Priscila Marques. Bauru: Mireveja, 2021.

LURIA, Ilexander Romanovich. **Curso de Psicologia Geral**. V. I. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1991.

MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. (orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2016.

MARX, Karl. **Crítica à filosofia do direito de Hegel** – introdução. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MARX, Karl. Marx sobre Feuerbach (1845) [Com alterações de Engels, 1888]. *In*: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Trad. Rubens Enderle, Nélio Schneider e Luciano C. Martorano. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007. p. 537-539.

MARX, Karl. Processo de Trabalho e Processo de Valorização (1867) – O capital, livro I. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; CALDART, Roseli Salette. (orgs.). **História, Natureza, Trabalho e Educação** – Karl Marx & Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2020. p. 293-316.

MORI, Rafael Cava. Comunicar o conhecimento para (re)produzi-lo: o lema da extensão universitária. **Revista de Cultura e Extensão USP**, São Paulo, v. 17, p. 83-95, maio 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 211-229, 2004.

PASQUALINI, Juliana Campregher. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, v. 14, n. 1, p. 31-40, 2009.

PUENTES. Roberto Valdés; LONGAREZZI, Andréa Maturano. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. *In*: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 01, p. 247-271, mar. 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. **Aprendizagem Conceitual e Organização do Ensino**: contribuições da teoria da atividade. Araraquara: JM Editora, 2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Historia del Desarrollo de las Funciones Psíquicas Superiores**. Buenos Aires: Colihue, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Ilexander Romanovich; LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. São Paulo: Ícone, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. Zoia Prestes. Rio de Janeiro: E-papers, 2018.

Recebido em: 18-05-2024

Aprovado em: 24-08-2024

Publicado em: 14-11-2024