



Aline Aparecida Cezar Costa

**PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS NO MUNDO DA VIDA:
EXPERIÊNCIAS DE CIDADANIA ENTRE ESTUDANTES DA
UNICRUZ POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Dissertação de Mestrado

Cruz Alta – RS, 2017

Aline Aparecida Cezar Costa

**PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS NO MUNDO DA VIDA:
EXPERIÊNCIAS DE CIDADANIA ENTRE ESTUDANTES POR MEIO
DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solange Beatriz Billig Garces

Co-Orientadora: Prof.^a Dr.^a Patrícia Dall’Agnol Bianchi

Cruz Alta-RS, Março 2017

Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão
Programa de Pós-Graduação *Stricto sensu* em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento
Social

**PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS NO MUNDO DA VIDA:
EXPERIÊNCIAS DE CIDADANIA ENTRE ESTUDANTES POR MEIO
DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

Elaborado por

Aline Aparecida Cezar Costa

Como requisito parcial para obtenção do Título de
Mestre em Práticas Socioculturais e
Desenvolvimento Social

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Solange Beatriz Billig Garces _____ UNICRUZ
Prof. Dr. Diego Pascoal Golle _____ UNICRUZ
Prof.^a Dr.^a Ana Luisa Teixeira de Menezes _____ UNISC
Prof.^a Sirlei de Lourdes Lauxen (suplente) _____ UNICRUZ

Cruz Alta - RS, 30 de março de 2017.

Dedico este trabalho a todos que acreditam que um
mundo mais humano é possível.

AGRADECIMENTOS

Ao Amor e à Luz Divina que me orientam e abençoam.

A minha família refúgio e esteio de minha caminhada.

Aos meus pais, Vilmar e Clenir, pelos ensinamentos, pelo amor e carinho, por tudo o que fizeram e fazem por mim.

Aos meus sogros, João e Alice, por me receberem como filha.

Ao meu esposo, Jeison, pelo incentivo, acolhimento, ternura, amorosidade. E principalmente por compartilhar comigo sonhos e esperanças.

Ao meu filho, Arthur, razão do meu viver, pela compreensão de minha ausência manifestada pelos abraços e beijos carinhosos, que foram meu mais doce apoio durante esse período em que “meus deveres” pareciam não ter fim.

À minha amiga e irmã de coração, Alessandra, que ao agradecimento acrescento meu pedido de desculpas por não ter estado presente como queria nesse período tão turbulento, que viveu, e em que mais eu deveria ter ficado junto de ti. Mas que em meio a sua própria tempestade não deixou de ser sol. Sol que iluminou meus finais de domingo, mesmo quando o bate papo se limitou ao *watzapp*. Mas que como sempre, em todos esses anos de amizade, a conversa alegrou e tornou a vida mais leve. Tua história recente mostrou que batalhas se vencem com otimismo, fé e sorrisos.

Às professoras, Solange Beatriz Billig Garcês e Patrícia Dall’Agnol Bianchi, que mais que orientadoras são amigas queridas e minhas referências de profissionalismo, caráter e conduta. Agradeço pela convivência, confiança e apoio irrestrito.

Aos professores da Banca, Ana Luisa Teixeira de Meneses, Diego Pascoal Golle, Solange Beatriz Billig Garcês, Patrícia Dall’Agnol Bianchi, pelo compromisso profissional com a extensão universitária, em especial na que se faz nas ICES. Carinhosamente, meu agradecimento à professora Ana Luisa pela leitura crítica e valiosas sugestões que contribuíram significativamente com este trabalho.

Aos amigos queridos da Pró-Reitoria e do Prédio 04, agradeço a amizade, o apoio e a troca diária de conhecimento.

Aos professores e colegas do Mestrado pelo conhecimento construído. Em especial, à Sabrina, Eliane, Franciele, Susan e Dânae pela amizade sincera e pelos momentos de descontração e devaneios em meio ao caos.

Aos bolsistas de extensão da UNICRUZ, pela colaboração e por aceitarem compartilhar sua vivência. Sem vocês esse trabalho não teria tomado forma.

À UNICRUZ, que por meio dos Programas PROBIN e PICCTF tornou, mais uma vez, outro dos meus sonhos realidade.

A todos que acreditaram e torceram por mim.

Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social (HASSMANN, 1998, p.29).

RESUMO

PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS NO MUNDO DA VIDA: EXPERIÊNCIAS DE CIDADANIA ENTRE ESTUDANTES POR MEIO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Autora: Aline Aparecida Cezar Costa

Orientadora: Prof^ª Dr. Solange Beatriz Billig Garces

Este estudo apresenta como objetivo analisar as práticas socioculturais vivenciadas pelos acadêmicos da UNICRUZ no “mundo da vida”, a partir de sua participação em projetos de extensão que favoreçam a consciência cidadã para o “aprender a viver” e o “aprender a viver junto”. Nesse sentido, a pesquisa de cunho qualitativo teve como contexto investigado a Universidade de Cruz Alta por meio de projetos de extensão desenvolvidos, levando em consideração, o ano de 2015 como delimitação temporal. A amostra de pesquisa constituiu-se por doze (12) acadêmicos bolsistas de extensão que participaram do “Café Extensão”, título dado ao Grupo Focal realizado no mês de junho de 2016. A coleta dos dados foi feita por meio da gravação das falas dos entrevistados e anotações em fichas de registros. Para reforçar, complementar e possibilitar o cruzamento de informações na fase de análise de dados, ao final da sessão do Grupo Focal, foi entregue aos bolsistas um questionário contendo as principais questões vinculadas aos objetivos do estudo. A sistematização, análise e interpretação das informações levantadas no Grupo Focal foram realizadas por meio da Análise de Conteúdo. Entre as categorias analisadas destacam-se: a) Práticas socioculturais presentes nos projetos de extensão da Universidade de Cruz Alta e relacionam-se a conhecimentos pertinentes à formação específica, geral e interdisciplinar prevista nas DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais). b) Conhecimentos/aprendizagens e vivências construídas com/na comunidade para a formação profissional, pessoal/vivencial e aprendizagens mais significativas. c) Práticas sociais: conhecimentos e saberes do/no mundo da vida, e finalmente saber viver e viver junto - práticas socioculturais necessárias aos desafios contemporâneos. A partir dos resultados evidenciados nesta pesquisa, reforça-se a percepção que a participação em projetos de extensão tem contribuído para o desenvolvimento de competências profissionais e humanas necessárias à formação qualificada, com vista ao desenvolvimento de práticas socioculturais emancipatórias, para outro modelo de desenvolvimento, em que o progresso científico e tecnológico é sinônimo de mudança e desenvolvimento social. Nesse sentido, é importante considerar que a Universidade de Cruz Alta tem oportunizado a seus estudantes espaços de vivência e (com)vivência que favorecem a construção de saberes diferenciados, e, cumprido sua missão institucional para com a formação de cidadãos críticos, éticos, solidários e comprometidos com produção e transformação do conhecimento em mudança social.

Palavras-Chave: Extensão Universitária. Cidadania. Práticas Sociais.

ABSTRACT

SOCIOCULTURAL PRACTICES IN THE WORLDFILE: CITIZENSHIP EXPERIENCES AMONG STUDENTS THROUGH UNIVERSITY EXTENSION

Author: Aline Aparecida Cezar Costa
Advisor: Prof^a Dr. Solange Beatriz Billig Garces

This study aims to analyze the socio-cultural practices experienced by UNICRUZ scholars in the worldlife, based on their participation in extension projects that promote citizen awareness for "learning to live" and "learning to live together ". In this sense, the qualitative research had as context investigated the University of Cruz Alta through extension projects developed, taking into account, the year of 2015 as the temporal delimitation of the study. The research sample consisted of twelve (12) academic extension scholars who participated in the "Extension Coffee", a title given to the focus group held in June 2016. Data was collected by recording interviews and annotations on record files. In order to reinforce, complement and enable the intersection of information at the data analysis phase, at the end of the focus group session, the participants were given a questionnaire containing the main questions related to the objectives of the study. The systematization, analysis, and interpretation of the information gathered from the focus group were carried out through Content Analysis. Among the categories found are highlighted: a) Sociocultural practices present in the extension projects of the University of Cruz Alta and relate to relevant knowledge on specific, general and interdisciplinary training provided from the National Curriculum Guidelines (DCNs). b) Knowledge / learning and experiences built with / in the community for professional, personal / experiential training and more meaningful learning. c) Social practices: grasp and knowledge of / in the world of life, and finally know how to live and live together socio-cultural practices necessary to contemporary challenges. From the results evidenced in this research, it is reinforced the perception that the involvement with extension projects has contributed to the development of professional and human skills necessary for the qualified formation, aiming the development of emancipatory sociocultural practices, to another development model, In which scientific and technological progress is synonymous with change and social development. In this sense, it is important to consider that the University of Cruz Alta has given its students opportunities for living and living together that favor the construction of differentiated knowledge and, fulfilling its institutional mission for the formation of critical, ethical, and compromised to the production and transformation of knowledge into social change.

Keywords: University Extension. Citizenship. Social Practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Capa Revista CATAVENTOS (UNICRUZ).....	90
Quadro 1	Linha do tempo da institucionalização da Extensão na UNICRUZ.....	74
Quadro 2	Descrição Edições Especiais “Café Extensão”	93

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Categorias de conhecimentos adquiridos a partir dos projetos de extensão.....	99
Tabela 2	Conhecimentos/saberes importantes para a formação pessoal/vivencial.....	113
Tabela 3	Aprendizagens mais significativas.....	117
Tabela 4	Práticas socioculturais para o “aprender a viver” e “aprender a viver junto”.....	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABMES	Associação Brasileira de Mantenedoras de Instituições Superiores
ABRUC	Associação Brasileira das Universidades Comunitárias
ACAFE	Associação Catarinense das Fundações Educacionais
ANACEU	Associação Nacional dos Centros Universitários
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
ANUP	Associação Nacional das Universidades Privadas
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODAE	Coordenação de Atividades de Extensão
COMUNG	Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
CRUB	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
CRUTAC	Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária
FOREXT	Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições Comunitárias
GF	Grupo Focal
ICES	Instituições Comunitárias de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
SESu	Secretaria de Ensino Superior
UDF	Universidade do Distrito Federal
UNICRUZ	Universidade de Cruz Alta
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1.1 PROBLEMATIZAÇÃO E RELEVÂNCIA DA PESQUISA.....	14
1.2 OBJETIVOS	19
1.2.1 Objetivo Geral	19
1.2.2 Objetivos Específicos	20
2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	21
2.1 CAMINHO EPISTEMOLÓGICO DA PESQUISA	21
2.1.1 Práticas Socioculturais.....	21
2.1.2 Interdisciplinaridade	24
2.1.3 Ecologia de Saberes.....	26
2.1.4 Teoria do Agir Comunicativo.....	27
2.2 CAMINHO METODOLÓGICO.....	28
2.2.1 Abordagem e Tipo de Pesquisa	28
2.2.2 Contexto e Sujeitos da Pesquisa	29
2.2.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados	30
2.2.3.1 Análise Documental	30
2.2.3.2 Grupo Focal	31
2.2.4 Análise e Interpretação dos dados	33
2.2.5 Cuidados Éticos	34
3 UNIVERSIDADE E SUA CONTRIBUIÇÃO: PERMANÊNCIAS E/OU MUDANÇAS SOCIAIS?.....	35
3.1 CIÊNCIA INSTRUMENTAL: CRISE DE PERCEPÇÃO DO MUNDO E SUA RELAÇÃO COM O MODO DE PENSAR CARTESIANO E AS POSSIBILIDADES DE MUDANÇA DESSE PARADIGMA	36
3.1.1 O Ensino e a Pesquisa na Universidade	38
3.2 UNIVERSIDADE E O MUNDO DA VIDA: O QUE A ECOLOGIA DE SABERES E A TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO TEM A NOS ENSINAR	48
4 A UNIVERSIDADE E AS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS POSSÍVEIS.....	53
4.1 PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA COMO PROCESSO DE APRENDIZAGEM POR MEIO DA EXTENSÃO	54
4.1.1 A Extensão nas Universidades	60
4.2 A EXTENSÃO NA UNICRUZ: PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS POSSÍVEIS	70
4.2.1 Trajetória Institucional da Extensão.....	70
4.2.2 Regulamentação da Extensão	75
4.2.3 Políticas de Extensão.....	76
4.2.4 Comissão Permanente de Extensão - COPEX.....	77
4.2.5 Incentivo e Fomento.....	78
4.2.6 Programas de Extensão e Grupos de Pesquisa	79
4.2.7 Projetos de Extensão.....	81

4.2.7.1 Projeto: CENTRO DE EQUOTERAPIA DA EASA / UNICRUZ- CEEASA	81
4.2.7.2 Projeto: CINOTERAPIA: UMA ALTERNATIVA DE TERAPIA PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS	82
4.2.7.3 Projeto: CINEMA, PAPO & PIPOCA: SESSÕES DE EDUCAÇÃO, CULTURA, CIDADANIA E LAZER	83
4.2.7.4 Projeto: UNATI - UNIVERSIDADE ABERTA A TERCEIRA IDADE	83
4.2.7.5 Projeto: “AMICÃO DA UNICRUZ: SAÚDE EM PRIMEIRO LUGAR”	84
4.2.7.6 Projeto: ATIVE-SE	85
4.2.7.7 Projeto: PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA DAS MULHERES E DE COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA	86
4.2.7.8 Projeto: A VULNERABILIDADE DOS ALUNOS DO IIEE PROFESSOR ANNES DIAS COM RELAÇÃO AS DST E A AIDS COMO EIXO DE INTERVENÇÃO DOS ACADÊMICOS DA UNICRUZ - AGENTES DE PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE	87
4.2.7.9 Projeto: BALCÃO DO CONSUMIDOR: POR UM DIREITO DO CONSUMIDOR AO ALCANCE DE TODOS	88
4.2.8 Produção e Socialização de Conhecimentos	89
4.2.8.1 Revista CATAVENTOS	89
4.2.8.2 Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão	91
4.3 CAFÉ EXTENSÃO: UM CONVITE ESPECIAL PARA SABOREAR CONHECIMENTO	92
4.3.1 Práticas socioculturais presentes nos projetos de extensão da Universidade de Cruz Alta	94
4.3.2 Conhecimentos/aprendizagens e vivências construídas com/na comunidade	108
4.3.2.1 Conhecimentos e saberes para a formação profissional	109
4.3.2.2 Conhecimentos e saberes para a formação pessoal/vivencial	113
4.3.2.3 Aprendizagens mais significativas	116
4.3.3 Práticas sociais: conhecimentos e saberes do/no mundo da vida	119
4.3.4 Saber viver e viver junto - práticas socioculturais necessárias aos desafios contemporâneos	120
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICES	140
APÊNDICE A - CARTA AUTORIZAÇÃO REALIZAÇÃO DA PESQUISA	141
APÊNDICE B - MODELO CONVITE APRESENTAÇÃO GRUPO FOCAL	141
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	143
APÊNDICE D - TERMO CONJUNTO DE CONFIDENCIALIDADE E SIGILO DE INFORMAÇÕES	144
APÊNDICE E –ROTEIRO DE QUESTÕES DO GRUPO FOCAL	145
APÊNDICE F – MATRIZ REGISTRO DE RELATORIA GRUPO FOCAL	146
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ACADÊMICOS BOLSISTAS NO FINAL DO GF	147
APÊNDICE H – MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO	149

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 Problematização e Relevância da Pesquisa

Muito embora as primeiras universidades tenham surgido na Era Medieval e as instaladas na América Latina datem do período de colonização do Novo Mundo, a Universidade é uma instituição social que surgiu na Idade Média, sendo que as primeiras, segundo Rossato (2005), datam do século XI. Em seu percurso histórico passou por um intenso processo de transformação, conflitos, crises e vivenciou uma multiplicidade de concepções e finalidades determinadas pelo contexto cultural, econômico e social ao qual esteve inserida. Por conseguinte, a Universidade é resultado de seu tempo e contexto sócio-histórico.

No Brasil, a primeira Universidade foi criada apenas na década de 1920, muito tardiamente, mas resulta de um contexto de insatisfações e inquietações sociais que abrangeu, segundo Rossato (2006, p.16), “a literatura, a cultura e a educação, com sérias consequências para os rumos na forma de descrever e pensar o país”.

O século XX é marcado pelo aumento e expansão da demanda por ensino superior em escala mundial. De um modelo de educação restrito à elite, o ensino superior passa a ser reivindicado pelas demais camadas da população, como meio de inclusão e ascensão social, como enfatiza Neves (2007, p. 14):

Há uma demanda crescente por educação superior e um reconhecimento sobre sua importância estratégica para o desenvolvimento econômico e social. Sem dúvida, a educação superior vem dando amplas demonstrações de sua importância para promover transformações na sociedade, por isso passou a fazer parte do rol de temas considerados prioritários e estratégicos para o futuro das nações.

Na conjuntura contemporânea é marcante a heterogeneidade de modelos e multiplicidade de instituições. O reconhecimento social da Universidade como lugar de aperfeiçoamento e desenvolvimento é inquestionável, especialmente como *locus* de formação e capacitação profissional, já que são elas as responsáveis pelo desenvolvimento da educação superior nos diferentes países.

Contudo, o papel da Universidade do século XXI deve superar o paradigma técnico-profissional, que associa o ensino superior ao desenvolvimento econômico, mas constituir-se, também, como espaço de desenvolvimento social e consciência crítica e ser *locus* de excelência do pensamento reflexivo, do exercício da crítica e da consciência cidadã. Dessa forma, pode corroborar para a mudança do paradigma excludente imposto pelo modelo capitalista, que privilegia o individualismo e, mais recentemente a ampliação de um pensamento xenofóbico, racista, preconceituoso e excludente.

Assim, as instituições de ensino superior têm um importante papel no sentido de promover a construção de conhecimentos socialmente contextualizados. Ou seja, a educação superior deve primar pela formação integral dos sujeitos, abrangendo não somente os campos do conhecimento científico e técnico; mas, também, do conhecimento humano e social indispensáveis para a capacitação profissional e para o desenvolvimento social e formação cidadã.

A efetivação do papel social da universidade possibilitadora de aprendizagens significativas é consubstanciada pela tríade ensino-pesquisa-extensão tendo, como essência o que Síveres (2011, p.30) aponta como circularidade interativa na medida em que

[...] nesse espaço acontece uma dinâmica interativa entre a ciência e a vivência, entre a razão e a paixão, entre a reflexão e a ação, formando e desencadeando energias presentes em cada percurso. Por meio dessas dinâmicas circulam, em diversas direções e em diversos níveis, os sujeitos, os processos e os fenômenos.

Essa interatividade dialógica permite momentos peculiares e ricos em (com) vivência¹ entre os estudantes universitários, com os professores, mas principalmente com diversos atores sociais - propiciadas por práticas socioculturais estabelecidas na relação entre

¹ Esse exercício de “torcer” as palavras nos é inspirado a partir da teoria pós-crítica referendada por autores como Deleuze; Guatarri; Corazza e Orlandi. “Exercícios de torcer as palavras, para então, testemunhar o divórcio entre as palavras e coisas, conectam as palavras nas práticas de experimentação, visto que “não há nada para compreender, nada a interpretar” (DELEUZE; PARNET, 1998, p.12) apenas experimentar.” Esse trecho foi extraído do texto A ESCRITA QUE VAZA: CONEXÕES E ENTRELACAMENTOS COM A EXPERIÊNCIA de Olegário e Munhoz (2012).

a universidade e a comunidade - mediadas por atividades e projetos de ensino, pesquisa e extensão, que permitem o olhar para além do conteúdo das disciplinas, mas para a complexidade e globalidade dos desafios contemporâneos, como enfatiza Morin (2005, p. 15) ao afirmar

[...] o conhecimento pertinente é o que é capaz de situar qualquer informação em seu contexto e, se possível, no conjunto em que está inscrita. Podemos dizer até que o conhecimento progride não tanto por sofisticação, formalização e abstração, mas principalmente, pela capacidade de contextualizar e englobar.

Por outro lado, a ciência só terá sentido se, deixando de legitimar situações de poder, torne-se conhecimento que auxilie a sociedade na resolução dos desafios e demandas da pós-modernidade, por meio de práticas sociais emancipatórias e reconhecimento de saberes outros, que não apenas os validados pela ciência instrumental. Sobre isso, Santos (2000, p. 224) corrobora afirmando

[...] compete à universidade criar as condições para que a comunidade científica possa reflectir nos pesados custos sociais que o seu enriquecimento pessoal e científico acarretou para comunidades sociais bem mais amplas. A primeira condição consiste em promover o reconhecimento de outras formas de saber e o confronto comunicativo entre elas. A universidade deve ser um ponto privilegiado de encontro entre saberes.

Nesse sentido, a extensão universitária é um espaço privilegiado para esse encontro de saberes que se dá no mundo da vida, no seio das relações sociais, em uma relação educativa para a (com) vivência com o outro e para a (com) vivência em comunidade. De modo a efetivar o que Delors (1998) pontua como grande desafio à educação para o século XXI: a promoção de aprendizagens significativas que possibilitem o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a ser e o aprender a conviver²; por possibilitar outras formas de pensar, como afirma Morin (2005); e por valorizar a “ecologia dos saberes” (SANTOS, 2000); mas, principalmente, por permitir o “aprender a viver” e o “aprender a viver junto”, interfaces do aprender a conviver proposto pela UNESCO como aprendizagem essencial à sociedade contemporânea.

² Aprendizagens que devem embasar os horizontes do processo educativo, segundo Relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO.

Por fim, cabe ressaltar o esforço da Universidade de Cruz Alta, cuja missão expressa “a produção e socialização do **conhecimento** qualificado pela **sólida base** científica, tecnológica e **humanística**, capaz de **contribuir** com a formação de **cidadãos críticos, éticos, solidários** e comprometidos com o desenvolvimento sustentável”, em oportunizar aos estudantes universitários - com uma educação que seja emancipatória - espaços de vivência e (com) vivência que favoreçam o “aprender a viver” e o “aprender a viver junto” como princípio e processo de produção e transformação do conhecimento em mudança social.

Com base nesses apontamentos iniciais, delimita-se como questão norteadora dessa pesquisa: Quais práticas socioculturais vivenciadas pelos acadêmicos da UNICRUZ, no “mundo da vida”, por meio da extensão, favorecem o desenvolvimento da consciência cidadã?

E como questões complementares: - Na (inter)relação com as comunidades/grupos sociais, o que os acadêmicos trazem de aprendizado profissional e vivencial? - Quais foram as aprendizagens mais importantes construídas no percurso da trajetória acadêmica para a sua construção cidadã?

Sendo assim, embasados por essas indagações levantamos a seguinte hipótese para esta pesquisa: - A (inter) relação com as comunidades/grupos sociais favorece o aprendizado profissional e vivencial dos acadêmicos e possibilita a construção da consciência cidadã destes estudantes, a partir das práticas socioculturais vivenciadas como bolsistas de extensão, contribuindo para o “aprender a viver”, a “aprender a viver junto” e, conseqüentemente, gerando desenvolvimento social.

Da mesma forma, buscamos clarificar a relevância desta temática de pesquisa, a partir das seguintes argumentações: - Nós, seres humanos somos seres históricos e culturais, por meio de nossa ação no mundo, nossa reflexão constante, nosso olhar para nós mesmos e para o outro e por tudo isso somos provocadores de mudança. Contudo, o modelo capitalista de nossa sociedade tem corroborado para que, persista em nosso meio a exclusão social, enquanto consequência do individualismo excludente.

Nesse sentido, ainda estamos longe de uma sociedade na qual os direitos sociais são respeitados. No entanto, a educação como prática puramente social tem o dever de formar cidadãos, líderes, homens e mulheres conscientes de sua importância na comunidade e dispostos a mudar esta organização em que se encontra nossa sociedade (BRANDÃO, 2003). A transformação deste sistema social e desigual só se realizará efetivamente por meio de uma

educação dialógica, democrática para quebrar as relações de poder e autoritarismo que atuam sobre o mundo da vida.

Conforme Ortiz (2003, p.15) “o espaço educacional é fecundo para o desenvolvimento da razão comunicativa em virtude de reunir sujeitos que através de suas falas confrontam ideias, conhecimentos, partilham normas e significados que derivam em acordos”.

Enquanto prática emancipatória, a educação é cada vez mais necessária para a mudança do paradigma social vigente por permitir a formação completa do homem e do cidadão, formação que é importante para a vida e para se aprender a viver e a viver junto. A educação - como prática social e política - possibilitadora da emancipação dos sujeitos foram os pilares que fundamentaram minha graduação em Pedagogia pela UNICRUZ. No percurso de minha trajetória acadêmica, com minhas colegas de curso, reconheço que fui constituindo-me sujeito nas diferentes aprendizagens e experiências que juntos vivenciamos. A todo tempo éramos [...]

[...] desafiadas a observar criticamente a comunidade em que estávamos inseridas, a levantar seus problemas, suas potencialidades e a partir da realidade verificada, elaborar e aplicar os mais variados projetos de intervenção. Pela *práxis* fomos constituindo-nos não somente como educadoras, mas como cidadãs-políticas, comprometidas efetivamente com a comunidade em que estamos inseridas. (COSTA; BASSO; HENTGES, 2012, p. 209-210)

Após minha colação de grau realizada no ano de 2006, e desde esse tempo desempenhando minhas atividades profissionais junto a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da Universidade de Cruz Alta, mais especificamente junto ao setor de extensão, tive a oportunidade de participar de Encontros Nacionais e Regionais de ICES- Instituições Comunitárias de Ensino Superior. Nestes encontros, a tônica - dos diálogos e discussões - têm sido a de que a extensão universitária, em sinergia com o ensino e a pesquisa, se materializa como um processo mediador de aprendizagem, o qual permite às instituições de ensino superior - em especial as instituições comunitárias - cumprir com o seu papel social e ao mesmo tempo, com sua identidade institucional.

Em face do exposto, possibilita aos estudantes universitários a sua formação integral, objetivando-os a “atuar de modo profissional competente e de maneira cidadã consciente” (SÍVERES, 2013, p.20).

Desse modo, no ano de 2012, proposta pelo ForExt – Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias - foi

desenvolvida uma pesquisa com 128 estudantes bolsistas de extensão de 18 Instituições Comunitárias de Ensino Superior do país, em que se buscou verificar que aprendizagens se constroem na realização de projetos de extensão. A partir do relato desses estudantes foi possível avaliar três grandes categorias de aprendizagens: conceituais, procedimentais e atitudinais, as quais favoreceram o desenvolvimento acadêmico, profissional e o compromisso social desses estudantes universitários (COSTA; BAIOTTO; GARCES, 2013).

Durante esses oito anos de trabalho junto a Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão da UNICRUZ tenho acompanhado a trajetória acadêmica de bolsistas de extensão e pesquisa. Pude perceber o alargamento de visões de mundo destes estudantes, empreendidas por práticas socioculturais vivenciadas no decorrer de sua participação nos projetos, as quais permitem aos mesmos “tornarem-se profissionais atentos para as mudanças sociais e a favor de uma sociedade mais humana” (COSTA; BAIOTTO; GARCES, 2013, p. 63).

Nessa lógica, tendo como interesse investigativo a educação superior como espaço de construção e (re)significação de conhecimentos e saberes que possibilitam a reflexão crítica e a emancipação humana para uma nova ordem social, baseada na ética do coletivo é que se guia essa pesquisa. A proposta mantém estreita relação com a linha de Pesquisa “Práticas socioculturais e sociedade contemporânea” do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social – PPGPSDS/UNICRUZ no que tange ao enfoque para processos educativos possibilitadores de desenvolvimento humano e para práticas socioculturais que promovam transformações na sociedade atual.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar as práticas socioculturais vivenciadas pelos acadêmicos no “mundo da vida”, a partir de sua participação em projetos de extensão e o favorecimento da consciência cidadã para o “aprender a viver” e o “aprender a viver junto”.

1. 2.2 Objetivos Específicos

- Aprofundar a discussão sobre os conceitos epistemológicos que perpassam os processos de produção do conhecimento na sociedade contemporânea e embasam as práticas de educação emancipatória.
- Investigar quais são as práticas socioculturais presentes nos projetos de extensão da Universidade de Cruz Alta que favorecem o desenvolvimento da consciência cidadã dos acadêmicos.
- Analisar a articulação entre as aprendizagens profissionais e vivenciais construídas nas (inter)relações com as comunidades como princípio para o desenvolvimento social dos estudantes.
- Identificar aprendizagens importantes construídas no percurso da trajetória acadêmica relacionada a práticas sociais, bem como saberes/conhecimentos apreendidos no “mundo da vida” que contribuem para a formação da cidadania.
- Enfatizar a relevância das práticas socioculturais para o “aprender a viver” e o “aprender a viver junto” dos estudantes universitários para o enfrentamento dos desafios contemporâneos sob a ética da (com) vivência.

2 PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

2.1 Caminho Epistemológico da Pesquisa

A vigilância epistemológica deve ser uma constante no processo de pesquisa, especialmente nas ciências sociais. Para Bourdieu (2004), ao investigador social é necessária a ruptura com a pretensão do conhecimento, ou do *corpus* pesquisado, ou seja, o pesquisador deve evitar a pretensão de conhecer o fato/contexto de análise a partir do conhecimento empírico que já tem sobre o tema/contexto, mas deve vigilantemente buscar o afastamento do já sabido, do já estabelecido, do convencional, de modo a tornar estranho o que lhe é familiar. Assim, deve procurar, ao mesmo tempo, analisar o incomum, o não-manifesto, o que por vezes fica nas entrelinhas.

Dessa forma, a partir do caminho metodológico usado na pesquisa, aliado à reflexão e vigilância epistemológica que cabe a essa investigação, imprimiu-se o rigor científico que as pesquisas nas áreas de ciências sociais e humanas exigem. Especificamente nesta pesquisa, em razão da pesquisadora vivenciar as práticas extensionistas em sua ação profissional, fundamenta-se a vigilância epistemológica para distanciar-se e estranhar o que lhe parece já conhecido ou comum.

Cabe ainda, trazer a reflexão alguns conceitos chave que embasam a pesquisa.

2.1.1 Práticas Socioculturais

Desde a pré-história o homem vem se adaptando à natureza, ou tentando dominá-la para sobreviver. Para atender suas necessidades foi se organizando socialmente. Pelo processo de interação e adaptação, acabou sendo compelido a seguir regras, gostos, maneiras de ser e agir, condicionado à sua adaptação ao meio, na tentativa de sobrevivência e garantia de

aceitação e segurança em seu grupo social, configurando o que Freud (2010) aponta como a entrada no universo da cultura - a *práxis* humana, as ações humanas em sociedade.

Hoje o homem não precisa mais percorrer longas distâncias para encontrar o alimento, não precisa mais caçar, e nem fazer grandes sacrifícios no sentido de garantia de sua sobrevivência física, quanto seus antepassados. Contudo, ainda tem presente em seu inconsciente a necessidade de uniformização, condutas e regras que lhe dão segurança.

A partir dessas considerações iniciais, destaca-se que práticas socioculturais são as constituições sociais decorrentes da interação social do homem com seu mundo, em relações que se estabelecem na interface com o contexto histórico e cultural, e permitem que os indivíduos e a sociedade se construam. A sociedade contemporânea é um constructo social marcado pela distribuição desigual do trabalho e da renda. Por esse motivo, têm naturalizada nas práticas políticas e ideológicas - influenciadas pela hegemonia do modelo econômico neoliberal - relações de dominação e superioridade de grupos sociais sobre outros, o que tem contribuído, sobremaneira, à desintegração social, como bem aponta Bauman (2000, p.22)

A desintegração é tanto uma condição quanto um resultado da nova técnica do poder, que tem como ferramentas principais o desengajamento e a arte da fuga. Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular, uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a dismantelar tais redes em proveito de sua contínua e crescente fluidez, principal fonte de sua força e garantia de sua invencibilidade. E são esse derrocar, a fragilidade, o quebradiço, o imediato dos laços e redes humanos que permitem que esses poderes operem.

Nessa perspectiva, as práticas socioculturais atuais têm corroborado para a fragmentação da vida humana. Desintegração que se substancia sob a égide da incerteza, da cultura do efêmero, do desejo e da insatisfação, da compra, da necessidade de aquisição a partir de “modelos ideais” que precisam ser adquiridos em uma busca incessante por reconhecimento social através do ter e não do ser. Enfim, do consumo para saciar o desejo, o prazer, a satisfação e a felicidade pessoal, individual.

O poder do neocapitalismo global povoa o imaginário social com vistas à hegemonia de grupos e classes dominantes, de modo que, “o mesmo processo de globalização da cultura, caminhando junto com o da sociedade, economia e política, ainda que em forma desigual, globaliza também grupos e classes sociais, movimentos sociais e partidos políticos, ideologias e utopias” (IANNI, 2013, p.49).

E dessa maneira a cultura, enquanto *práxis* humana no mundo, vinculada a essa racionalidade hegemônica nos estrutura em um sistema social deformante e explorador que se manifesta na rivalidade e competição desenfreada, no individualismo e mercantilização das relações, e se traduz no ritmo acelerado e violento da vida urbana, na ansiedade, no medo, na insegurança. Ao mesmo tempo, a adaptação e costume a esse sistema gera apatia e desigualdade social, em seu mais amplo conceito. Os valores são *coisificados* e variam conforme a “moda”, a necessidade do momento. A obsessão por conquistar bens materiais, por buscar reconhecimento e elevar o “*status* social”, por satisfazer com mercadorias o sentimento de angústia e desamparo na maior parte das vezes, faz com que o outro seja visto como adversário.

Nessa lógica, vivencia-se a banalização da violência, do sexo, das relações humanas. Não há espaço de interconexão, de encontro. “Qualquer que seja o caminho escolhido, intenções e resultados são semelhantes: a demarcação nítida e clara da fronteira “nós-eles”, reforçando a postulada e visível oposição entre o “nós” universal, e o “eles”, o esquisito, o repelente, o inassimilável” (BAUMAN, 2012, p. 275).

Experencia-se também a desigualdade que não é só econômica, ou cultural, ou étnica, mas é subjetiva. Vivemos interligados por redes e conexões propiciadas pela tecnologia, mas resistentes em acolher e respeitar jeitos e modos de viver diferentes, enfim, de efetivamente nos relacionarmos e (com)vivermos harmoniosamente. Sobre isso, Santos (2010, p.91) corrobora afirmando que “um dos sintomas mais perturbadores da subjetividade simplificada é o fato de as teorias da separação e da segregação dominarem totalmente sobre as teorias da união, da comunicação e da cumplicidade”.

Por outro lado, é fundamental que possam ser estabelecidas redes de comunicação multidisciplinares e holísticas para se refletir a respeito do modo de vida alienizante - no qual imperam mecanismos de reprodução hegemônica de poder, substanciados pela indústria do consumo e modos desintegrativos de vida. Mas, também para a efetivação de práticas participativas e solidárias, para o exercício da cidadania, que perpassa pelo respeito às múltiplas formas de se viver (SANTOS, 2010) e, com isso, quem sabe, prospectar, mesmo que utopicamente, outro mundo possível.

A educação sendo uma prática sociocultural e política inerente aos sujeitos humanos é, fundamentalmente, necessária para processos emancipatórios, por promover nos espaços educativos, sejam eles formais ou não, experiências de educação e socialização, de vivência e (com)vivência, de encontro consigo e com o outro. Encontro este essencial às transformações da sociedade atual na perspectiva de um mundo mais humano. Encontros essenciais para se

ter uma visão crítica sobre a contemporaneidade, sobre as ações políticas e ideológicas dos atuais líderes mundiais, especialmente no que se refere ao aumento de ações autoritárias, xenofóbicas e nacionalistas excludentes. Por isso, a constante vigilância sobre processos de retrocesso em relação às conquistas como diversidade, respeito à cultura, as manifestações religiosas, as liberdades individuais do ir e vir, aos movimentos migratórios e a acolhida e respeito aos refugiados, entre tantos outros processos de conquista democrática que hoje se encontram perigosamente à mercê de ações de líderes mundiais autoritários.

2.1.2 Interdisciplinaridade

As relações de vida e de mundo de cada sujeito são relações complexas e que não se constituem em separado. Vida e mundo que se sustenta em uma rede de interações emaranhadas e conectadas entre si. Os sujeitos humanos, seja sob aspectos físico-biológicos, sociais, culturais e históricos, constituem-se em totalidade (CAPRA, 1981).

Partindo dessa premissa, é válido ressaltar que os aspectos/fundamentos do conhecer, por si só, são interdisciplinares. Contudo, o paradigma teórico-metodológico imposto pela ciência moderna ocidental, que regulado pelo princípio da quantificação, linearidade, fragmentação e disciplinarização do conhecimento tem nos impelido a percepções estreitas de realidade para problemas sistêmicos, interligados e interdependentes. E nesse sentido, impedido a construção dialógica de conhecimentos e saberes com vistas à solução dos problemas concretos do mundo vivido.

Nesse sentido, assim como Capra (1981), Morin (2005) adverte para a necessária superação desse paradigma a partir da reforma do pensamento ao considerar que “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (MORIN, 2005, p.89). Ou seja, o paradigma interdisciplinar rompe com o contexto mecanicista e cartesiano ainda presente nas práticas socioculturais contemporâneas, especialmente nas práticas pertinentes ao contexto educativo, e possibilita o pensar e agir para além da ordem, da precisão, da determinação, próprios da ciência instrumental. O conhecimento, produzido na relação interdisciplinar, no diálogo e integração conceitual e metodológica dos diferentes campos do saber, possibilita uma melhor compreensão da realidade social (FREIRE, 1987).

Desse modo, a interdisciplinaridade é cada vez mais necessária no contexto atual, por seu caráter integrador e dialético, que transcende a fragmentação e a linearidade disciplinar do

conhecimento, e conseqüentemente os modos desintegrativos desse viver em sociedade, arraigado no separar e dividir. Ao mesmo tempo, a interdisciplinaridade possibilita novas formas de organização do conhecimento buscando resgatá-lo em sua totalidade, de modo a torná-lo saber crítico-reflexivo e conseqüentemente mais responsável e consciente diante dos problemas e demandas da contemporaneidade.

Contudo, a educação superior vinculada à manutenção do poder hegemônico - em que o conhecimento técnico-científico, transformado em força produtiva e revelado na utilidade dos sujeitos a partir de uma perspectiva de formação superior embasada na aquisição de competências e habilidades apenas com a finalidade de capacitar os estudantes para atuação no mercado de trabalho via exercício de uma profissão - corrobora para que as Universidades reproduzam a lógica e o discurso competitivo - substanciado pela fragmentação disciplinar do saber - distanciando-se da realidade e dos reais e verdadeiros problemas do mundo.

É necessário, porém, ponderar a educação superior para além da formação profissional, mas considerá-la também enquanto momento propício à reflexão crítica para o florescimento da consciência crítica, mas, sobretudo, solidária e humana que perpassam o processo de formação acadêmica e transcende a mera divisão disciplinar de conhecimentos.

Neste contexto reside a importância da extensão universitária, mobilizadora de metodologias e vivências interdisciplinares, especialmente ao propiciar o encontro com o mundo vivido e a ser experienciado, a partir do contato mais próximo da Universidade com as Comunidades e suas necessidades sociais. Direciona-se, portanto, para um modelo de Universidade que não se limita apenas a construção do conhecimento pautado na racionalidade científica, mas na racionalidade crítica, comunicativa/dialógica.

Nesse sentido, é imprescindível “extensionalizar” e incorporar a dimensão social, o saber popular e o senso comum nas práticas curriculares, considerando a extensão universitária como metodologia dialógica e indissociável do ensino e da pesquisa com vistas à produção de conhecimento crítico e solidário e para que a Universidade possa agir sob outra perspectiva, em um paradigma de formação pautado no colaborar e não no competir com vistas a uma sociedade mais justa e equitativa.

2.1.3 Ecologia de Saberes

A humanidade é protagonista e produto do conhecimento que gerou é testemunha das transformações que a ciência produziu. A hegemonia do conhecimento científico, encarado como única forma de conhecimento pertinente, transmutou-se em força produtiva e tem sido usado como meio de poder e dominação.

Todavia, estamos vivendo um momento de ruptura e transição epistemológica. De um modelo de racionalidade ainda baseado na ciência moderna que sustenta a tradição científica a partir da ordem, da previsão, da quantificação e da exploração do mundo e que considera o conhecimento científico como única forma de conhecimento pertinente; transitamos para um modelo de pensamento que valoriza também outros saberes, tais como os saberes do mundo da vida. Ou seja, estamos a passar para métodos científicos alternativos, pautados em práticas de saber plurais, produzidos em sociedades e contextos emergentes que estão a ocorrer no mundo. A partir de práticas sociais contra-hegemônicas para a resolutividade dos problemas e conflitos da modernidade e para os quais é urgente que busquemos solução.

Numa ecologia de saberes, a busca de credibilidade para os conhecimentos não científicos não implica o descrédito do conhecimento científico. Implica, simplesmente, a sua utilização contra-hegemônica. Trata-se, por um lado, de explorar práticas científicas alternativas que se têm tornado visíveis através das epistemologias pluralistas das práticas científicas e, por outro lado, de promover a interdependência entre os saberes científicos, produzidos pela modernidade ocidental, e outros saberes, não científicos (SANTOS, 2010, p. 107).

Além disso, a ciência deixa de legitimar a concepção hegemônica do conhecimento científico, (conhecimento-regulação), mas torna-se conhecimento ligado à reflexão e ação no mundo (conhecimento-emancipação). Refletir e agir perpassa pelo reconhecimento e também valorização da diversidade de saberes e práticas sociais que há no mundo.

Essa diversidade de saberes torna-se forma colaborativa de conhecimento que efetivamente auxilia a sociedade, em especial, os grupos vulneráveis do mundo na sua emancipação social e na resolução de seus desafios e demandas contemporâneas, especialmente como reforça Santos (2010, p. 154):

Ao longo dos séculos, as constelações de saberes foram desenvolvendo formas de articulação entre si e hoje, mais do que nunca, importa construir um modo verdadeiramente dialógico de engajamento permanente, articulando as estruturas do saber moderno/científico/ocidental às formações nativas/locais/tradicionais de

conhecimento. O desafio é, pois, de luta contra uma monocultura do saber, não apenas na teoria, mas como uma prática constante do processo de estudo, de pesquisa-ação.

Nesse sentido, é importante explicitar ainda o que Santos (2010) postula como hermenêutica diatópica. Ou seja, a valorização dialógica da diversidade de saberes e práticas sociais que há no mundo a partir de experiências embasadas em iniciativas e projetos locais, que existem na pluralidade das formas de vida, especialmente de sociedades emergentes, para a superação do paradigma atual, ainda regido pelos saberes e conhecimentos da ciência instrumental.

Tendo no diálogo e na valorização da diversidade de saberes do mundo, a possibilidade de um novo paradigma, no qual o conhecimento se assente “na independência complexa entre os diferentes saberes que constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante da criação e renovação” (SANTOS, 2010, p. 157). E, desta forma, torne-se conhecimento que é também (auto)conhecimento, (inter)conhecimento, mas principalmente (re)conhecimento.

2.1.4 Teoria do Agir Comunicativo

É notório o papel da linguagem no existir humano. É por meio dela que os sujeitos experenciam, problematizam, pronunciam e transformam o mundo. A linguagem promove também a socialização dos sujeitos e os constitui cultural e historicamente. Nunca é um processo individualizado, mas uma prática social que se dá na relação com o outro, e onde construímos nossa subjetividade e também nossa socialização com o mundo que nos rodeia.

Para Brandão (2003, p.23) é através da socialização que

[...] ao longo da vida, cada um de nós passa por etapas sucessivas de inculcação de tipos de categorias gerais, parciais ou especializadas de saber-e-habilidade. Elas fazem, em conjunto, o contorno da identidade, da ideologia e do modo de vida de um grupo social. Elas fazem, também, do ponto de vista de cada um de nós, aquilo que aos poucos somos, sabemos, fazemos e amamos. A socialização realiza em sua esfera as necessidades e projetos da sociedade, e realiza, em cada um de seus membros, grande parte daquilo que eles precisam para serem reconhecidos como ‘seus’ e para existirem dentro dela.

Nessa perspectiva a identidade social, a forma como cada pessoa reconhece e se reconhece no contexto social manifesta-se como prática social política e ideológica. Práticas

que são tensionadas pelas relações de mundo subjetivas de cada sujeito - a partir de sua identidade e construção sociocultural, ou seja, de seu modo de “ver” o mundo - com as relações objetivas que se dão nesse mesmo mundo vivido, por meio da comunicação e da ação. Sobre essa relação objetiva com o mundo, Habermas (2012, p. 39) esclarece que:

A ‘objetividade’ do mundo significa que este mundo é ‘dado’ para nós como um mundo ‘idêntico para todos’. De mais a mais, é a prática linguística que nos obriga a suposição pragmática de um mundo objetivo comum. O sistema de referência construído sobre a linguagem natural assegura a qualquer falante a antecipação formal de possíveis objetos de referência. Sobre essa suposição formal do mundo, a comunicação sobre algo no mundo converge com a intervenção prática no mundo. Para falantes e atores, é o mesmo mundo objetivo sobre o qual se entendem e no qual podem intervir.

Habermas (2012) considera a linguagem como ação comunicativa e processo de intervenção no mundo. Princípio de entendimento mútuo, de interatividade dialógica, de encontro com o outro. Postula, a partir de sua teoria do agir comunicativo, a possibilidade de equilíbrio dialético entre o mundo da vida (vivências subjetivas de cada pessoa) e sistema (regras, normas e condutas) na sociedade contemporânea como alternativa ao fortalecimento da solidariedade, da cooperação e colaboração mútuas que perpassam pelas práticas e linguagens do agir comunicativo.

2.2 Caminho Metodológico

2.2.1 Abordagem e Tipo de Pesquisa

Partindo da conjectura que a extensão universitária é um espaço dialógico privilegiado para a conexão e encontro de saberes entre a universidade e a sociedade, e que possibilita o pensar crítico e a (re)significação de saberes em uma perspectiva de mudança social e, também pelo compromisso com o tema pesquisado, do ponto de vista metodológico, este estudo caracteriza-se como pesquisa participante. A pesquisa participante, segundo Brandão (2001), tem como pressupostos essenciais: a proximidade do pesquisador com o grupo, ou no contexto do grupo a ser investigado não só para conhecer a realidade, mas para transformá-la; a relação horizontal e igualitária entre pesquisador e pesquisados, sendo considerados como sujeitos da pesquisa, e não meros informantes de dados e elementos que interessem ao pesquisador em sua investigação, ou seja, o pesquisador não vê os pesquisados como objetos

de sua pesquisa, mas respeita seus saberes, seu modo de ser e estar no mundo, não impondo a esses, outros modos de viver e agir, mas reconhecendo que todos são sujeitos do conhecimento. Por isso, também, a pesquisa participante é um processo educativo onde todos aprendem e, neste aspecto se embasa seu caráter libertador (BRANDÃO, 1999).

Para além de conhecer determinada realidade social, essa pesquisa participante explorou metodologia alternativa e inovadora de investigação científica que se posiciona em essência na contramão da produção científica hegemônica por valorizar a ecologia de saberes. Ou seja, respeitar o saber do senso comum que também tem sua legitimidade enquanto espaço de produção do conhecimento e da ciência para mudança e transformação social.

A metodologia dessa pesquisa participante tem como principal finalidade o fortalecimento dos grupos investigados a partir de seu modo de estar e agir no mundo. Assim, o processo utilizado permitiu transformar experiências individuais em saberes e força coletiva de transformação e mudança, em que juntos, pesquisadora e grupo, num movimento dialógico de objetividade (desenvolvimento da pesquisa) e subjetividade (reflexão crítica de cada um a partir do contexto que gerou a problemática investigada) se permitira, conhecer a realidade pesquisada. Essa realidade foi alcançada por meio de um processo de comunicação que respeita e valoriza o conhecimento de mundo do grupo, tendo como princípios a cooperação e a solidariedade (BRANDÃO, 1999; 2001).

Nessa perspectiva, por meio da pesquisa participante, esse estudo envolveu os acadêmicos bolsistas e voluntários de extensão da Universidade de Cruz Alta. Com isso, se investigou a produção de conhecimento sobre sua própria trajetória acadêmica, especificamente as questões relacionadas às práticas sociais vivenciadas ao longo da Graduação, por meio dos projetos de extensão.

2.2.2 Contexto e Sujeitos da Pesquisa

O contexto investigado foi a Universidade de Cruz Alta, por meio de projetos de extensão desenvolvidos, levando em consideração o ano de 2015 como delimitação temporal do estudo. Para a realização do estudo solicitou-se Carta de autorização para a Reitoria da Universidade (APÊNDICE A).

O total da população foi de trinta e nove (39) bolsistas de extensão vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX) da Unicruz no ano de 2015. Todos

foram convidados a participar de um grupo focal a partir de uma edição do “Café Extensão”³ (APÊNDICE B). Todavia, compareceram dez (10) bolsistas e dois (02) voluntários, os quais aceitaram participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE C), totalizando em doze (12) sujeitos a amostra desta pesquisa.

Os 12 (doze) participantes da pesquisa foram entrevistados em grupo focal com o objetivo de buscar evidências que tenham contribuído para a consciência cidadã desses estudantes, pautados nos princípios do “aprender a viver” e “aprender a viver junto” a partir de experiências vivenciadas no contexto complexo das práticas sociais e das relações comunicativas que acontecem nos projetos de extensão e possibilitam mudanças sociais. Para isso também assinaram Termo Conjunto de Confidencialidade dos Dados (APÊNDICE D).

2.2.3 Instrumentos e Procedimentos de Coleta de Dados

O ato de pesquisar, analisar, comparar dados orienta à reflexão, à construção de conceitos, planejamentos, estratégias de mudanças, fatores esses que levam a construção da subjetividade no processo da aprendizagem crítica.

Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados foram: análise documental de relatórios e projetos de extensão, Roteiro de Entrevista realizada a partir do método de Grupo Focal, sendo este a principal técnica para a coleta de dados e um questionário com perguntas abertas. Gatti (2012, p.07) pondera que o grupo focal deve considerar que “os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas”.

A seguir se detalham os instrumentos e procedimentos de coleta de dados que foram utilizados nesta pesquisa.

2.2.3.1 Análise Documental

A análise documental é uma importante técnica de estudo nas pesquisas de cunho qualitativo (SEVERINO, 2007). Para elaborar a análise documental, recorreu-se tanto a documentos bibliográficos (livros, artigos científicos, etc.), quanto a Atas, Relatórios ou fichas. Documentos que auxiliaram a compreensão e análise do *corpus* que foi investigando. Assim, no contexto desse estudo, a análise documental foi um subsídio fundamental na

³ Evento realizado pela UNICRUZ desde o ano de 2010. A descrição e objetivos desta atividade são mais bem detalhados no item 4.3.

elucidação das contribuições dos diferentes autores sobre o tema pesquisado a partir de documentos e referências bibliográficas. Não obstante, também se utilizou dessa técnica na medida em que se analisaram os relatórios dos projetos de extensão da UNICRUZ desenvolvidos no ano de 2015, enquanto recursos para melhor interpretação do contexto sociocultural e práticas sociais desenvolvidas pelos bolsistas e voluntários de extensão nesse período.

2.2.3.2 Grupo Focal

O grupo focal (GF) para a pesquisa é uma técnica de coleta de dados bastante utilizada em pesquisas sociais, pois possibilita melhor detalhamento de informações sobre determinado tema que não seria possível identificar apenas em entrevistas ou questionários individualizados.

Segundo Gatti (2012, p. 11)

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

A vivência dos participantes com o tema/assunto investigado é um aspecto importante do grupo focal que além de enriquecer a coleta de dados possibilita a troca de informações entre o grupo. Por essa razão se optou pela escolha dessa técnica para coleta de dados, possibilitando-se que os acadêmicos (bolsistas de extensão) pudessem expressar suas opiniões e sentimentos quanto a experiência vivida nos projetos, de modo participativo e colaborativo.

Nesse sentido, cabe destacar aspectos metodológicos essenciais para o planejamento e condução da sessão do grupo focal, especificamente quanto ao número e perfil dos participantes, ambiente/contexto, importância do moderador na condução dos trabalhos do grupo focal, roteiro/questões norteadoras, sigilo e confidencialidade das informações coletadas.

Para realização das sessões de grupo focal, foi respeitada a referência do limite ideal de 10 a 12 participantes para evitar a dispersão do grupo, o que mais facilmente ocorre em

grupos maiores. No grupo focal pesquisado, o perfil dos participantes foi determinado por sua ligação com o tema investigado, bem como, por suas características comuns. (GATTI, 2012; OLIVEIRA; LEITE FILHO; RODRIGUES, 2007)

A organização do local foi considerada como um aspecto importante no planejamento do grupo focal, de modo que o clima fosse o mais descontraído possível.

O local dos encontros deve favorecer a interação entre os participantes. Pode-se trabalhar em cadeiras avulsas, em círculo, ou em volta de uma mesa. Os participantes devem se encontrar face a face para que sua interlocução seja direta. Como os participantes permanecerão um tempo razoável em reunião, certo conforto é necessário (GATTI, 2012, p.24).

Desse modo, com a finalidade de oportunizar um clima mais descontraído e intimista, desenvolveu-se o GF por meio de uma sessão do “Café Extensão”, realizado no horário das 16 às 19 horas, sendo disponibilizado café, chimarrão, bolo e biscoitos, uma vez que “o trabalho não se caracteriza como entrevista coletiva, mas, sim, como proposta efetiva de troca entre os participantes” (GATTI, 2012, p.29).

Diante disso, ressalta-se a relevância do papel do moderador na condução dos trabalhos do grupo focal, de modo que os participantes puderam se sentir à vontade, o que colaborou com a espontaneidade dos relatos individuais e do grupo como um todo. Entre os cuidados básicos considerados enfatizou-se:

- a) a postura e atitude amigável do moderador durante o grupo focal;
- b) o cuidado para não julgar as opiniões dos participantes, verbalmente ou através de linguagem corporal;
- c) a busca por fazer contacto visual para incentivar o grupo a dar opiniões e a participar das discussões;
- d) a ênfase no equilíbrio de poder, evitando que algum participante dominasse a discussão;
- e) o incentivo aos participantes tímidos a falar.

O moderador explicitou seu papel, que foi o de introduzir o assunto, propor algumas questões, para "ouvir, procurando garantir, de um lado, que os participantes não se afastassem muito do tema", e de outro, que todos tivessem "a oportunidade de se expressar e de participar". (OLIVEIRA; LEITE FILHO; RODRIGUES, 2007)

Foi utilizado pelo moderador um roteiro de questões (APÊNDICE E) auxiliar na condução do diálogo, entretanto, mantendo-se aberta a possibilidade de ampliação da

abordagem. As falas dos entrevistados foram gravadas e escolheu-se essa forma por ser o modo menos invasivo de registro (GATTI, 2012). Conforme orientação dessa mesma autora, a coleta contou com a participação de relatores, responsáveis por apreender informações outras que poderiam não ser captadas nos registros do mediador, tais como: feições, gestos, atitudes, nível de atenção e participação, entre outros comportamentos, difíceis de avaliar na fase de análise de dados. Essas informações foram destacadas em fichas de registro (APÊNDICE F).

De modo a reforçar, complementar e, também, para possibilitar o cruzamento de informações na fase de análise de dados, ao final da sessão do grupo focal foi entregue um questionário aos bolsistas de extensão contendo as principais questões vinculadas aos objetivos do estudo (APÊNDICE G).

2.2.4 Análise e Interpretação dos dados

Partindo da ótica da pesquisa como argumentação crítica à realidade e de modo a dar sustentação e entendimento à mesma, a análise dos dados coletados realizou-se por meio da seguinte sistematização:

- a) organização dos dados;
- b) descrição das entrevistas realizadas por meio do grupo focal;
- c) descrição dos resultados do questionário;
- d) descrição da análise documental;
- e) análise e interpretação dos dados levantando categorias significativas;
- f) triangulação dos dados de pesquisa a partir dos resultados dos diferentes instrumentos de pesquisa;
- g) discussão dos dados de pesquisa com a fundamentação teórica.

Nessa pesquisa qualitativa, os dados também qualitativos foram analisados e interpretados a partir de análise de conteúdo por meio de pré-categorias e indicadores definidos em Matriz de Análise (APÊNDICE H). Para Bardin (1977, p. 31), a análise de conteúdo “é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A partir dessa assertiva, Severino (2007) corrobora ressaltando que a análise de conteúdo “é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos

pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos” (SEVERINO, 2007, p. 121).

Assim, a análise de conteúdo amparou-se na comunicação como ponto de partida e caracterizou-se por um conjunto de técnicas e procedimentos sistemáticos, para descrição, apreciação, exame e entendimento da mensagem comunicacional, explícita e implicitamente, de modo a possibilitar ao pesquisador um olhar mais aguçado e fecundo de tratamento da informação contida nas mensagens.

2.2.5 Cuidados Éticos

Os cuidados éticos seguidos por essa pesquisa seguem os estabelecidos na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 e a Norma Técnica nº 001/2013 (BRASIL, 2013), do Conselho Nacional de Saúde (CNS):

[...] incorpora, sob a ótica do indivíduo e das coletividades, referenciais da bioética, tais como, autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade, dentre outros, e visa a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado (BRASIL, 2012, p. 2/3)

A proposta da presente pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UNICRUZ e foi aprovado sob CAAE nº 51475415.5.0000.5322 e Parecer nº 1.475.106.

3 UNIVERSIDADE E SUA CONTRIBUIÇÃO: PERMANÊNCIAS E/OU MUDANÇAS SOCIAIS?

O século XX caracterizou-se por uma profunda mudança na constituição social, passando de um modelo societário centrado na produção para a sociedade do consumo. Essa nova configuração social tem suas implicações e consequências, sendo talvez a “colonização” inconsciente pelo sistema e lógica capitalista, a mais contundente delas. Desse modo, a sociedade atual tem naturalizado relações de poder e dominação, presentes nas práticas políticas e ideológicas, pelo poder de assimilação da cultura que possibilita que nos aceitemos na condição de consumidores sem nos darmos conta disso (BAUMAN, 2013).

Ao mesmo tempo em que nos habitua e adapta a esse sistema, nos faz indiferentes e insensíveis à desigualdade, em seu mais amplo conceito. Essa conjuntura social contemporânea evidenciada pela hegemonia do capitalismo parasitário corrobora para a fragmentação da vida humana (liquidez dos vínculos, relações virtuais em detrimento das relações físico-concretas). Tudo é pensado em perspectivas individuais, como bem aponta Bauman (2000, p.22):

A desintegração é tanto uma condição quanto um resultado da nova técnica do poder, que tem como ferramentas principais o desengajamento e a arte da fuga. Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais, e em particular, uma que esteja territorialmente enraizada, é um obstáculo a ser eliminado.

A cultura contemporânea, enquanto *práxis* humana no mundo reflete a ideologia hegemônica que vinculada ao paradigma moderno de racionalidade centrado no homem e no modelo cartesiano de verdade nos estrutura em um sistema social deformante e explorador. Dessa maneira nosso modo de viver cotidiano caracteriza-se pelo ritmo acelerado e violento da vida urbana, pela ansiedade, pelo medo, pela insegurança, pela rivalidade e competição

desenfreada, pela mercantilização das relações, pela indiferença, pela hostilidade e especialmente pela perda de valor do sentido humano. Por conseguinte, o paradigma do individualismo e do enfraquecimento dos vínculos sociais que marcam o viver contemporâneo impõe inúmeros e complexos desafios, especialmente no que tange a valores éticos e princípios participativos e coletivos para a edificação de um mundo mais humano, justo e igualitário.

As instituições educacionais, em especial as Universidades, têm importância estratégica, enquanto agentes sociais para a resolução dos desafios e problemáticas contemporâneas, por se constituírem em espaços plurais de produção, sistematização e socialização de conhecimento. Contudo, a universidade sustentada pela racionalidade instrumental segundo Zitzoski, Genro e Caregnato (2015, p. 61) “construiu uma ótica pragmática e tecnocrata que foi definindo seu potencial sociopolítico cultural e privilegiou seu conteúdo utilitário, produtivista e individualista”. Mas, no cenário contemporâneo, consoante o pensamento de Buarque (1994) e Santos (2005) precisa se reinventar e considerar suas práticas para além da reprodução, mas constituir-se como instituição educativa provocadora de mudança e transformação social.

3.1 Ciência Instrumental: crise de percepção do mundo e sua relação com o modo de pensar cartesiano e as possibilidades de mudança desse paradigma

A civilização contemporânea está passando por uma profunda crise. A riqueza conquistada pelo “domínio” da natureza permitiu-nos viver mais, contudo, não vivemos bem. Produzimos mais alimentos, mas ainda convivemos com a fome, desenvolvemos vacinas e remédios, mas estamos cada dia mais doentes, e grande parte da população mundial vive ainda em condições miseráveis e em estado de violação de direitos essenciais à vida. Vida que é diuturnamente ameaçada por catástrofes naturais, dado ao desequilíbrio ambiental, e por ameaça de atentados químicos e biológicos de uma nação contra outra, em uma corrida sem fim por poder e dominação (BECK, 2015).

Santos (2000; 2010) e Capra (1981) consideram que a crise que vivenciamos tem sua raiz num modo de ser e pensar cartesiano. Na divisão entre espírito e matéria, em uma concepção mecanicista do mundo. Concepção que também é a base epistemológica de nossa ciência e por essa razão, exerce forte influência em nossa vida sobre amplos aspectos.

A visão cartesiana mecanicista do mundo tem exercido uma influência poderosa sobre todas as nossas ciências e, em geral, sobre a forma de pensamento ocidental. O método de reduzir fenômenos complexos a seus componentes básicos e de procurar os mecanismos através dos quais esses componentes interagem tornou-se tão profundamente enraizado em nossa cultura que tem sido amiúde identificado com o método científico. Pontos de vista, conceitos ou idéias (*sic*) que não se ajustavam à estrutura da ciência clássica não foram levados a sério e, de um modo geral, foram desprezados, quando não ridicularizados. Em consequência (*sic*) dessa avassaladora ênfase dada à ciência reducionista, nossa cultura tornou-se progressivamente fragmentada e desenvolveu uma tecnologia, instituições e estilos de vida profundamente doentios (CAPRA, 1981, p.226).

Não obstante, esse paradigma teórico-metodológico, essencialmente quantitativo, linear e por isso fragmentado, tem nos impelido a percepções estreitas de realidade para problemas sistêmicos, interligados e interdependentes. Tem, sobretudo, se mostrado insuficiente não só para solucioná-los, como também para explicar a complexidade do mundo. (MORIN, 2001).

Neste contexto, como Morin (2001), Capra (1981) e Santos (2005, 2010), Morin, Ciurana e Motta (2003) enfatizam que é imprescindível a mudança de valores, para transpor ao que intitulam “a era de ferro planetária”, consubstanciada entre o avanço científico e tecnológico e a persistência da pobreza - ainda em índices extremos - e de vulnerabilidades sociais como a violência, a exclusão, a marginalidade, a falta de acesso à educação, à saúde, à segurança e os mínimos padrões de qualidade de vida.

Para isso, precisamos conhecer e agir para além da lógica racional cartesiana, inconscientemente assimilada em nosso modo de ser e pensar. O que envolverá transformações profundas em nossas instituições sociais, em nossos valores e ideais. Mudança que precisa iniciar com a transposição das estruturas estáticas de nosso agir e pensar e voltar-se a uma visão dinâmica do mundo, para além do conhecimento racional, linear fragmentado, e que tem nos levado ao progresso e crescimento inconsequentes e a desigualdades e vulnerabilidades particularmente motivadas pela dominação tecnoeconômica e regulação da vida que conseqüentemente provocam a adoção de comportamentos competitivos e o abandono de princípios básicos de ética e solidariedade (SANTOS, 2005).

A Universidade é uma instituição social, que remonta a Idade Média e tem segundo Rossato (2005), um histórico de nove séculos de existência. Histórico este que sempre reproduziu os modelos sociais de seu tempo. Sendo espaço de reprodução da sociedade e da cultura, vivência conflitos de ordem conceitual e prática, de resistência e controle, que dificultam processos criativos de movimento e mudança.

Um desses conflitos se substancia no que Santos (2010) apresenta como paradigma da ciência ocidental moderna que se apóia na divisão disciplinar e considera como conhecimento válido somente os saberes que perpassam e se enquadram às regras do método científico. O que corrobora para fortalecer o imaginário de superioridade acadêmica pela supervalorização do conhecimento científico transmutado como meio de poder e dominação, deixando-se de reconhecer, por outro lado, os demais saberes - que a humanidade desenvolveu para representar a realidade, se situar e agir no mundo, - construídos a partir de práticas sociais nas quais esse conhecimento é também emancipação (SANTOS, 2010).

Pelo saber que produz e porque é uma instituição educativa, a Universidade não pode apenas ser espaço de reprodução de parâmetros sociais e culturais hegemônicos que fazem uso do conhecimento científico para a supremacia de um grupo dominante que, efetivamente, desfruta das benesses do progresso e da ciência, e “coloniza” a partir de suas técnicas de persuasão e consumo, utilizando o conhecimento científico perversamente a seu serviço.

A Universidade precisa vislumbrar novos horizontes para além do conhecimento/regulação, da utilização mercadológica do saber científico, mas considerá-lo sob aspecto e materialização do conhecimento/emancipação. Uma vez que para Santos (2010, p. 155) “enquanto no conhecimento-regulação, a ignorância é concebida como caos e o saber como ordem; no conhecimento emancipação, a ignorância é concebida como colonialismo e o saber como solidariedade”. Assim, sem deixar de conjecturar o potencial da universidade para o desenvolvimento social, é necessário considerar como o ensino superior é organizado.

3.1.1 O Ensino e a Pesquisa na Universidade

A Universidade é também uma instituição organizativa, e como tal reflete as intencionalidades sociais do espaço/tempo em que está inserida. Uma dessas intencionalidades, no contexto brasileiro, motivada pela ideologia capitalista e interesses da elite nacional, foi priorizar a educação superior como espaço de formação profissional (ZITKOSKI; GENRO; CAREGNATO, 2015).

Por conseguinte, sendo espaço de reprodução simbólica da sociedade, é oportuno considerar os aspectos sócio-históricos de constituição do ensino superior brasileiro - e consequentemente do ensino e da pesquisa na Universidade - sustentado em parâmetros europeus e norte-americanos no modo de pensar e projetar a formação superior. Sobremaneira, a

educação superior brasileira foi se constituindo, do Brasil Colônia aos dias atuais, por avanços e retrocessos, realidades e contradições.

Durante o período colonial, não se criou no Brasil instituições de ensino superior, a graduação dos estudantes da elite colonial se dava na Universidade de Coimbra em Portugal, e não em terras brasileiras (OLIVEN, 2002). Nesse período o ensino no país ficava a cargo dos jesuítas, responsáveis pela catequização dos índios, formação do clero e educação dos filhos das classes abastadas da colônia, sendo que para estes, a formação ministrada tinha essencialmente o objetivo de prepará-los para o ingresso na Universidade de Coimbra.

Para Cunha (2004), um dos motivos da não criação de universidades no Brasil Colônia assenta-se no receio do governo português de que os estudos universitários contribuíssem com os movimentos revolucionários de independência, que no século XVIII já ocorriam em vários pontos da América.

A vinda da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, provoca mudanças no cenário da educação superior nacional. As solicitações dos comerciantes baianos ao então Príncipe Regente Dom João VI sobre a necessidade de criação de uma Universidade no Brasil levaram à fundação no Estado da Bahia do primeiro Curso Superior de Cirurgia, Anatomia e Obstetrícia, tendo por base os modelos de ensino superior napoleônico e francês. Com a transferência da corte para o Rio de Janeiro, foram então criadas a Escola de Cirurgia, a Escola de Belas Artes e as Academias Militares na cidade do Rio de Janeiro. Mais tarde, durante o Período Regencial são fundados dois cursos de Direito, um no nordeste e outro na região sudeste, assim como a Escola de Minas na cidade de Ouro Preto (CUNHA, 2007)

Os cursos superiores de orientação profissional e as primeiras faculdades que foram se estabelecendo em regiões estratégicas no território brasileiro e criadas para suprir as necessidades e demandas da elite colonial eram vistas como substitutas à Universidade. A formação nessas instituições se sustentava na orientação profissional elitista e na organização didática que priorizava o ensino à pesquisa.

Sobre a estrutura organizacional e pedagógica das primeiras instituições de ensino superior brasileiras, Oliven (2002, p. 25/26) explicita que:

As primeiras faculdades brasileiras – Medicina, Direito e Politécnica – eram independentes umas das outras, localizadas em cidades importantes e possuíam uma orientação profissional bastante elitista. Seguiam o modelo das Grandes Escolas francesas, instituições seculares mais voltadas ao ensino do que à pesquisa. Tanto sua organização didática como sua estrutura de poder baseavam-se em cátedras vitalícias: o catedrático, ‘lente proprietário’, era aquele que dominava um campo de saber, escolhia seus assistentes e permanecia no topo da hierarquia acadêmica durante toda a sua vida.

Diante do exposto, é inegável nas características embrionárias do ensino superior brasileiro a formação técnica para o desempenho de funções determinadas a partir de campos específicos do conhecimento, de modo a habilitar a elite da época para a vida produtiva. Outra particularidade desta época se refere ao privilégio do ensino sobre a pesquisa e os poderes vitalícios dos professores catedráticos.

Características que persistiram no período republicano, no qual igualmente continuaram sendo instituídos cursos voltados a orientação técnica profissionalizante, em detrimento da criação de uma Universidade. Cunha (2007) esclarece que os líderes políticos da Primeira República, embasados nos ideais positivistas da época consideravam a Universidade uma instituição medieval, arcaica e não necessária ao contexto brasileiro, motivo pelo qual não houve interesse governamental para a criação da universidade brasileira durante esse período.

Desse modo, o surgimento das universidades no território nacional foi um processo tardio. A primeira instituição que assumiu duradouramente o *status* de universidade foi a Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920 e resultado da aglutinação de faculdades profissionais pré-existentes (Medicina, Engenharia e Direito) manteve o caráter de independência e isolamento de cada faculdade, era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, e conservou as características elitistas de orientação profissional de seus cursos. Não obstante serviu como modelo paradigmático para as outras instituições que vieram depois dela. (OLIVEN, 2002; CUNHA, 2007).

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) foi instituído o Estatuto da Universidade Brasileira, que vigorou até 1961, o qual estabeleceu os padrões de organização para as instituições de ensino superior brasileira com vistas à modernização do país, com especial ênfase na capacitação e na formação de elites. No entanto, o caráter controlador do Estado e o desapontamento dos educadores com as políticas ministeriais, gerou profundo debate sobre questões relativas ao ensino e à universidade, especialmente entre os membros da Associação Brasileira de Educação e da Academia Brasileira de Ciências. Estes, empreenderam, no que tange a concepção e funções, aliado aos anseios pela renovação e defesa de distintos projetos para a universidade brasileira, um maior direcionamento às atividades de pesquisa, favoreceram a criação da Universidade de São Paulo (USP) em 1934 e que se tornou, segundo Oliven (2002) o maior centro de pesquisa do Brasil.

Além da USP, outra iniciativa diferenciada de universidade no contexto superior brasileiro da década de 1930, que merece destaque é a Universidade do Distrito Federal

(UDF), fundada em 1935. Idealizada por Anísio Teixeira a UDF constituiu-se como uma experiência pioneira na história da universidade no Brasil e um marco para renovação e ampliação da cultura nacional. “A UDF surgiu com uma definição clara e original do sentido e das funções da universidade, bem como dos mecanismos que se faziam necessários, em termos de recursos humanos e materiais, para a consecução de seus objetivos” (FÁVERO, 2008, p.165).

A UDF, segundo seu idealizador, seria um dos grandes pólos nacionais de irradiação cultural. Enfatizando o ensino, a pesquisa, a promoção e estímulo à cultura, seu projeto institucional tinha a preocupação com a formação dos quadros intelectuais brasileiros de modo a combater o autodidatismo e o isolamento intelectual da universidade e contribuir para a superação das distorções presentes nas atividades intelectuais e culturais do país. Isso fez da universidade o lugar da atividade científica livre, da produção cultural desinteressada e da criatividade e experiência humana consciente e renovada.

Por suas características de lugar de ensino mais livre, moderno e pesquisador, o projeto da UDF se opôs ao clima político autoritário em vigor no país, e consoante Fávero (2008, p.176) “em nome da disciplina e da ordem nacional” a Universidade do Distrito Federal teve uma existência breve (apenas quatro anos) e foi extinta por decreto presidencial⁴ e seus cursos transferidos para a Universidade do Brasil⁵. No entanto, ainda segundo a autora:

[...] a UDF foi uma instituição universitária que deixou suas marcas na história da universidade no país, por ter procurado afirmar-se, como defendia seu idealizador Anísio Teixeira, como um centro de pensamento livre, de criação do saber, de produção de conhecimento, de cultura e de formação de professores. Passada quase sete décadas de sua extinção percebe-se a UDF como uma utopia vetada, mas que oferece ainda hoje subsídios para refletir sobre o papel e as funções da universidade em termos de ensino, pesquisa, produção de conhecimento, cultura, formação do magistério e sua contribuição para a sociedade de que é parte. (FÁVERO, 2008, p.178)

E assim, o modelo tradicional de instituições de ensino superior, voltadas à formação e capacitação profissional e com maior preocupação com o ensino, seguiu sendo implementado no contexto nacional no período correspondente as décadas de 1940 e 1950 e persistiu, enquanto política governamental, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024 de 1961. Porém, é oportuno ressaltar que no ano de 1961, com a transferência da capital do país, é criada a Universidade de Brasília, que vinculada ao espírito

⁴ Decreto-lei n. 1.063, de 20 de janeiro de 1939.

⁵ Nome dado a antiga Universidade do Rio de Janeiro, criada em 1920.

desenvolvimentista nacional da época e seguindo o modelo norte-americano, foi a primeira instituição a ser estruturada na forma de fundação e departamentos e não aglutinadas em faculdades pré-existentes, contrapondo-se ao modelo de universidade segmentada em cursos profissionalizantes (OLIVEN, 2002).

Na década de 1960, procurando contrapor-se ao modelo elitista herdado, a comunidade acadêmica, a partir de ações do movimento estudantil, extrapola a inércia e os muros da universidade, e favorece a esta uma nova vitalidade a partir do desenvolvimento das campanhas de alfabetização de adultos que mobilizaram numerosos voluntários, estudantes e professores “ávidos por transformar o povo analfabeto num eleitorado consciente de seus interesses, visando às eleições presidenciais previstas para 1965 (CUNHA, 2007, p.177). Contudo, o golpe militar de 1964 faz sucumbir essas iniciativas, transformando a mobilização social e política da comunidade universitária em mero procedimentalismo acadêmico via programas governamentais como o CRUTAC - Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária, o MOBREAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização e o Projeto Rondon.

Ainda, na segunda metade da década de 1960, com o país vivendo sob forte ditadura militar – em um ciclo que se instala no ano de 1964 e só se encerra duas décadas depois - e em clima perene de tensão e repressão a estudantes e professores universitários, e sem adentrar na seara sobre o retrocesso que o governo ditatorial representou para a educação brasileira, é aprovada a Lei 5.540/68, conhecida como Lei da Reforma Universitária, a qual entre os principais avanços para o ensino superior nacional estabeleceu: a substituição das antigas cátedras pelos departamentos, o sistema de créditos, o ciclo básico, o regime de tempo integral e a dedicação exclusiva, a partir da valorização da titulação e produção científica, o que contribuiu em parte para o desenvolvimento da pós-graduação e das atividades científicas no país.

Segundo Neves (2002), muitas das medidas adotadas pela Lei 5.540/68 continuam a orientar e conformar a organização do ensino superior ainda hoje. Sobre o movimento político de 1968 e que resultou na Lei 5.540/68, ainda vigente, Leite e Morosini (1992, p. 246) revelam em que esta reforma universitária se justificou:

[...] consubstanciou-se nos governos autoritários pós-1964, no capitalismo excludente monopolista do Estado, com a presença da tecnoburocracia no seio do bloco do poder. Como reflexo dessa estrutura sócio-econômica de um desenvolvimento baseado na industrialização e na internacionalização da economia, o modelo universitário implantado postulou a modernização da instituição através de princípios de eficiência e racionalização dos meios e da democratização representativa.

Foi também durante o governo militar que o ensino superior, especialmente no segmento privado de instituições, vivenciou uma grande expansão. Sobre o impulso concedido ao ensino superior privado nesse período Oliven (2002, p. 34) menciona que “para atingir o objetivo de segurança e desenvolvimento, os governos militares viam com bons olhos a expansão do setor privado em nível de graduação. Segundo sua ótica, a pulverização de faculdades isoladas dificultava a mobilização política dos estudantes”. Empenhados no processo de modernização conservadora e desenvolvimento nacional, os militares brasileiros, focados explicitamente em demandas pertinentes ao desenvolvimento econômico do país incentivaram veementemente as universidades públicas no desenvolvimento das atividades de pesquisa científica e tecnológica, diga-se de passagem, centradas no desenvolvimento econômico.

O incentivo ao desenvolvimento da pesquisa científica no âmbito do ensino superior brasileiro se consolidou segundo Martins (2002) com a implantação da pós-graduação - enquanto uma demanda governamental para o desenvolvimento científico e tecnológico nacional - e notavelmente integrada ao setor produtivo, sobre isso, Zitkoski, Genro e Caregnato (2015, p. 61) ressaltam que:

A ciência especializada e a exigência do mercado consolidaram a especialização profissional, modelo que predomina na construção histórica da educação superior no Brasil. Essa ciência especializada aparece formalmente nas distintas formas de escolarização, onde as universidades tiveram papel central nesse processo.

No início da década de 70, a crise econômica outorgada pela alta da inflação e da dívida externa provoca na população brasileira um lento, mas progressivo descontentamento, que aliado a denúncias e protestos nacionais e internacionais a respeito de casos de tortura, prisão e mortes praticadas nas dependências do DOI CODI⁶, força as lideranças militares a iniciar o processo de abertura política. Deste modo, segundo Kinzo (2001, p. 05) “ao final de 1978, reformas políticas de cunho liberalizante foram implementadas de acordo com o caráter gradual e seguro da política de distensão”. Finalmente são revogados os Atos Institucionais, e no ano seguinte o Congresso Nacional aprova a anistia que permite a reintegração a vida pública de políticos exilados e ativistas políticos punidos pelo regime militar.

⁶ Destacamento de Operações de Informação - Centro de Operações de Defesa Interna (DOI-CODI) foi um órgão subordinado ao Exército, de inteligência e repressão do governo brasileiro durante o regime inaugurado com o golpe militar de 1964.

No início da década de 80, quando se esgota o regime autoritário, a universidade brasileira é, ao mesmo tempo, protagonista ativa e beneficiária do movimento pela redemocratização do país. As entidades estudantis recuperam progressivamente o espaço de atuação suprimido durante a Ditadura Militar; os professores e funcionários técnico-administrativos criam suas próprias entidades sindicais, desenvolvendo uma atuação política sem precedentes. Consoante, os programas de pós-graduação atingem um padrão de ensino e de pesquisa que lhes permitem desenvolver uma crítica competente das políticas governamentais em diferentes campos, como na pesquisa nuclear e na educação básica (CUNHA, 2007).

Os anos de 1983 e 1984 são marcados pela forte pressão e mobilização da sociedade civil em todo o país impetrado pela Campanha das “Diretas Já”, a qual culminou com a proposta de Emenda Constitucional para o estabelecimento de eleições diretas à Presidência da República para o ano de 1985. No entanto, mesmo diante da grande pressão popular a proposta é derrotada no Congresso Nacional. E a abertura política somente se efetiva com a promulgação da Constituição Federal em 1988 e com o restabelecimento do governo civil via realização de eleições diretas para presidência em 1989 (KINZO, 2001).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 não representou apenas a redemocratização política no país, mas também uma nova dinâmica do sistema de educação. Publicada a Constituição Federal iniciou-se o debate, que durou oito anos, sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada no final do ano de 1996, sob o nº 9.394/96, e na qual foi estabelecido os níveis escolares, as modalidades de educação, assim como suas respectivas finalidades.

A Lei 9.394/96, no que diz respeito à educação superior, prevê variados graus de abrangência ou especialização nos estabelecimentos de ensino superior, públicos, comunitários ou privados. Esta Lei estabeleceu ainda que as instituições, para serem consideradas universidades, deveriam ter no mínimo um terço do seu corpo docente com titulação de mestre ou doutor e um terço, contratado em tempo integral. Foi também a partir da Lei 9.394/96 que foi inserido o processo de avaliação, regular e sistemática, dos cursos de graduação e das instituições de ensino superior. Oliven (2002, 37) reitera que “a melhoria da qualificação do corpo docente e de suas condições de trabalho, aliada a avaliações periódicas e ao credenciamento condicional das instituições, por tempo determinado, foram fatores que levaram à institucionalização da pesquisa.”

Desta maneira, a pesquisa na universidade se materializa desde os Cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, tanto quanto por meio dos Programas de Iniciação Científica, mas

substancialmente a partir de disciplinas específicas de metodologia científica e dos trabalhos de conclusão de curso, de modo a incentivar o espírito investigativo necessário à formação superior. A postura científica, a prática investigativa na educação superior para Severino (2007, p.22) tem uma tríplice finalidade “profissionalizar, iniciar à prática científica e formar a consciência político-social do estudante”

Os princípios estabelecidos na Constituição Federal de 1988 e na Lei nº 9.394/96 regem de modo geral o ensino superior brasileiro, que é coordenado por organismos governamentais, cabendo ao Ministério da Educação (MEC), o controle normativo. Sobre isso Neves (2002, p. 62) ressalta que “o controle normativo do MEC é exercido por meio de uma vasta legislação relativa à estrutura e funcionamento do sistema, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) ou pela Secretaria de Ensino Superior (SESu)”. O MEC conta ainda, na coordenação da educação superior com o assessoramento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável pela Política Nacional de Pós-Graduação e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), o qual tem desempenhado um papel estratégico no desenvolvimento da educação básica e superior, no que tange ao monitoramento da qualidade do ensino.

Além dos organismos governamentais responsáveis pela coordenação da educação superior, destaca-se a atuação de organismos não-governamentais que exercem importante influência na política de educação superior nacional, em especial as associações de dirigentes de instituições superiores, entre elas o Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras – CRUB, a Associação Brasileira de Mantenedoras de Instituições Superiores - ABMES, a Associação Brasileira das Universidades Comunitárias – ABRUC, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior – ANDIFES, Associação Nacional das Universidades Privadas – ANUP, Associação Nacional dos Centros Universitários – ANACEU, assim como os Conselhos Profissionais Federais, o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG e a Associação Catarinense das Fundações Educacionais - ACAFE.

Ainda, a configuração da estrutura do ensino superior atual abarca, segundo Neves (2002, p. 40), “um sistema complexo e diversificado de instituições” públicas comunitárias e privadas com diferentes tipos de cursos e programas, incluindo vários níveis de ensino, desde a graduação até a Pós-Graduação *Lato e Stricto sensu*. Quanto à organização acadêmica, para a referida autora, a educação superior constitui-se em: Instituições Universitárias (Universidades e Universidades Especializadas), Centros Universitários, e Instituições Não

Universitárias (Instituições Superiores de Educação, Centros de Educação Tecnológica, Faculdades Isoladas, Faculdades Integradas).

Schwartzman (2008), contudo, argumenta que a formação profissional dos alunos tem sido, historicamente, a principal razão de ser das instituições de educação superior, mesmo as universidades. Em parte, pelo próprio contexto do ensino superior contemporâneo, que não ao acaso, ainda substanciado pelo paradigma conservador e mecanicista em um modelo de racionalidade instrumental originada na modernidade, traz ainda bastante presente no cotidiano do fazer educativo atual, a partir da estrutura rígida dos cursos, a disciplinarização e isolamento dos sujeitos em áreas específicas do conhecimento e a centralidade no modelo técnico-científico.

Por outro lado, a formação dos professores universitários, tem como embasamento e incentivo a prioridade para constituição de pesquisadores e não para a docência, a qual envolve além da pesquisa, o ensino e a extensão. No Brasil, a formação de professores de ensino superior, diferente dos outros níveis de ensino, não acontece a partir de um curso específico. A atual LDB 9.394/96 deixa claro o não comprometimento do Estado com a formação da docência para o Ensino Superior no âmbito de profissionalização, ao assinalar apenas a preparação para a docência a partir de programas de pós-graduação *stricto sensu* que nem sempre, em sua proposta curricular “se preocupa com a docência, pois por sua natureza e propósito, assumem a pesquisa como objetivo principal”. (CUNHA, 2010, p. 33).

Como esses programas têm como objetivo o desenvolvimento de pesquisadores, os espaços de formação docente se limitam a disciplinas sobre metodologias do ensino, com uma carga horária ínfima, considerando a complexidade do exercício da docência, e como revelam Pimenta e Anastasiou (2005, p.37):

Na maioria das instituições de ensino superior, incluindo as universidades, embora seus professores possuam experiência significativa e mesmo anos de estudos em suas áreas específicas, predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passaram a ser responsáveis a partir do instante em que ingressaram na sala de aula.

A realidade sobre a identidade de uma grande parcela de professores que atuam no Ensino Superior no Brasil é a de profissionais que em seu processo de formação profissional universitária, por se tratar de atuação em uma área específica, que não a educação, acaba por desempenhar a docência sem formação no que se refere às questões relacionadas ao processo educativo. “Diferentemente dos outros graus de ensino, esse professor se constituiu,

historicamente, tendo como base a profissão paralela que exerce ou exercia no mundo do trabalho” (CUNHA, 2010, p.26). Ou seja, são profissionais preparados e qualificados para o exercício de determinada profissão, mas não preparados para a docência.

Consequentemente, as práticas pedagógicas nas instituições de ensino superior brasileira se estruturam, em sua maioria, em uma metodologia formal e tradicional que se apóia em mera transmissão mecânica de informações, na dicotomia da relação teoria e prática, fazendo o conhecimento construído pelos estudantes, estagnar-se na reprodução de habilidades e especialidades - para manter a ordem e o *status quo* social (de uma pequena elite global) pela capacitação cognitiva instrumental que limita a compreensão de si mesmo e a leitura crítica do mundo. Instrumentalidade técnica que influencia o modo de ser e agir dos agentes educativos (professores e estudantes) que acabam por reproduzir as estruturas encontradas no que Habermas (2012) aponta como mundo sistêmico.

A racionalidade técnica aliada às políticas neoliberais tem corroborado para um modelo de formação profissionalizante e utilitária em detrimento da formação cultural e política. Nesse cenário, o currículo configurado pela lógica e demanda do mercado, não objetiva o espírito livre e a formação emancipada, mas sim, o desenvolvimento de habilidades e competências operacionais. “Com isso, o resultado da formação a ser alcançado tende cada vez mais a uma máxima contribuição do ensino superior ao bom funcionamento do mercado” (MIRANDA; COSTA, 2014, p.293). Ou seja, para enquadrar e conformar os sujeitos em meros técnicos ou especialistas e favorecer o desenvolvimento econômico e responder a anseios e necessidades individuais ou organizacionais da elite global na busca infinita por produtividade a qualquer custo.

Miranda e Costa (2014), ainda, discorrem a respeito de um conceito de produtividade não restrito apenas ao foco das pesquisas e interesse das agências de fomento, das corporações que controlam os interesses do mercado, mas que se expande na exigência de produção e publicação acadêmica, no que intitulam de *estado de esquizofrenia científica*,

[...] no qual professores pesquisadores amplamente se mobilizam frente a exigência de produzir/publicar conhecimentos ‘inovadores’, que passam a circular em mundos distintos, muitas vezes paralelos e desconexos, descontraídos ou invisíveis nesse vasto universo de produtividade do saber científico (MIRANDA ;COSTA, 2014, p.290)

A fragmentação do conhecimento e da produção científica, aliadas ao predomínio da técnica sobre processos dialógicos e comunicacionais que circulam na universidade e na

sociedade colaboram para que ainda persista nas atividades de ensino e pesquisa o distanciamento do cotidiano social. Cotidiano social que precisa ser acolhido na experiência formativa do saber, superando a condição objetivante do conhecimento.

3.2 Universidade e o Mundo da Vida: o que a Ecologia de Saberes e a Teoria do Agir Comunicativo tem a nos ensinar

A universidade deve ser espaço de cidadania e justiça social. Conhecimento é também empoderamento, e nesse sentido, a universidade precisa se “desencastelar”, se voltar à realidade que a circunda, por meio de ações e práticas educativas para a liberdade de pensamento e de ação, pautados na reflexão e no compromisso com a realidade social e com a realidade dos estudantes que estão inseridos em uma conjuntura contemporânea de necessidades sociais complexas (FREIRE, 1996).

Enquanto instituição produtora do conhecimento, a Universidade deve oferecer aos governos e aos atores sociais subsídios para as escolhas que precisam ser feitas, os instrumentos científicos de que carecem para intervenções e atuações mais lúcidas e comprometidas com a plena emancipação humana. Instrumentos científicos, sim, mas sustentados por um compromisso ético e pela paixão que impulsiona o engajamento na busca de um mundo melhor (FORPROEX, 2012, p. 19)

De modo particular, a universidade precisa transcender o academicismo e a fragmentação curricular da ciência. Divisão ainda presente no imaginário acadêmico a respeito da diferença entre o que é, e o que não é considerado conhecimento científico de outros saberes e conhecimentos, e a valorização desse saber científico e daqueles que o “detém” sobre os demais (SANTOS, 2010).

O papel social da universidade nessa perspectiva deve ser o de promover a educação e o conhecimento para além do mundo do trabalho, do mercado, da competição e do saber acadêmico encarado apenas como meio de ascensão material e social. Mas, o papel social deve ocorrer em uma perspectiva de aprendizagens para a vida, que perpassa o mundo do trabalho e vai além, promovendo a formação em nível superior embasada em valores humanitários e humanísticos para a ética do coletivo e para construção da cidadania.

Nesse sentido, Morin (2005) adverte como necessária à superação desse paradoxo, a reforma do pensamento, e conseqüentemente das instituições, ao afirmar que “é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une. É

preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento do complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto” (MORIN, 2005, p.89).

Com essa mesma prerrogativa do tecer juntos, Santos (2010) corrobora defendendo a ideia de que sejam valorizadas as configurações colaborativas de saber e viver do/no mundo ao que intitula de ecologia de saberes e que “constituem o sistema aberto do conhecimento em processo constante de criação e renovação” (SANTOS, 2010, p. 157). De modo que possamos pensar e agir para além da ordem, da precisão, da determinação (próprios da ciência instrumental), mas transcendermos a reorganização de um saber/conhecimento em que possamos aprender e (re)aprender a aceitar a incerteza, a ambiguidade, a imprecisão, a diversidade que há no mundo. Com isso, também, nos permitirmos a reintegrar na ciência a imaginação, a criatividade, a amorosidade presentes na multidimensionalidade, complexidade e dialogicidade do mundo da vida e sua ecologia de saberes, na busca por respostas e soluções aos nossos problemas e demandas contemporâneos.

A partir do que postula Santos (2010, p.157), para quem o conhecimento “é interconhecimento, é reconhecimento, é autoconhecimento” e somado a perspectiva de Morin (2005) a respeito da necessidade de mudança em nossa forma de conhecer o mundo, é importante considerar a relevância do pensamento complexo enquanto possibilidade para o despertar da consciência crítica - pessoal e coletiva – e com isso transcender o paradigma do conhecimento-regulação ao conhecimento-emancipação, da razão cega para a racionalidade dialógica.

Racionalidade dialógica, como fundamento orientador, e necessário à edificação de uma civilização justa e igualitária, em que a prerrogativa de progresso e desenvolvimento, seja a de desenvolvimento humano, de felicidade e bem viver não restritas tão só a prosperidade material. Mas num empenho por justiça social, por compreensão mútua, e para o desenvolvimento do ser humano em sua humanidade e não como meio de produção ou consumo.

Não obstante, é necessário considerar a educação enquanto *locus* privilegiado para reformar o pensamento à releitura de mundo. Pela sua capacidade de promover experiências formativas que privilegiem a cooperação e a solidariedade de modo a valorizar o potencial, os talentos e a diversidade humana. Contudo, Morin, Ciurana e Motta (2003, p. 110) salientam que para isso:

[...] a educação terá de reforçar as atitudes de aptidões que permitam superar obstáculos produzidos pelas estruturas burocráticas e pelas institucionalizações das

políticas unidimensionais. A participação e a construção das redes associativas ultrapassarão o modelo hegemônico masculino, adulto, técnico, ocidental, com a finalidade de revelar e despertar os fermentos civilizatórios femininos, juvenis, senis, multiétnicos e multiculturais do patrimônio humano.

Ou seja, as instituições educativas precisam romper com a dominação imposta pela razão instrumental que coloniza o mundo da vida a partir de suas técnicas de persuasão e consumo e transcender os processos educacionais fragmentados e isolados nas disciplinas, de modo a desenvolver a racionalidade do saber. Com isso, possibilitará condições ao exercício da cidadania, concebendo a educação enquanto formação humana, de convívio e convivência social, de modo a promover a construção de conhecimentos contextualizados, não como uma forma acabada, hierárquica e disciplinar de conteúdos, mas como construção coletiva de saberes que permitam a análise para além do conteúdo das disciplinas, mas para a complexidade e globalidade dos desafios contemporâneos (MORIN, 2005).

É preciso haver uma construção coletiva de saberes por meio de ações e práticas educativas para a liberdade de pensamento e de ação, pautados na reflexão e no compromisso com a mudança da conjuntura contemporânea substanciada por conflitos e problemas complexos. Assim, a construção da cidadania no espaço universitário deve perpassar pelo respeito e valorização de saberes e conhecimentos de fora dos muros da universidade de modo a promover a interdependência entre os saberes científicos e a ecologia de saberes do mundo da vida.

Longhi (2005), em uma abordagem reflexiva sobre a ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas, enfatiza que as instituições educativas são espaços profícuos para a efetivação de ações transformadoras da realidade na busca de novas formas coletivas de viver em sociedade, contrapondo as estruturas sociais embasadas no egocentrismo.

Nesse sentido, é importante referendar a teoria do agir comunicativo de Habermas (2012), a qual pressupõe a ação comunicativa como alternativa à razão instrumental - ainda presente na sociedade e suas instituições sociais - por meio de ações orientadas para o entendimento e consenso, para o bem comum, contrapondo-se a decisões e interesses pessoais, individuais. Mühl (2003, pg. 264) enfocando a educação emancipatória na perspectiva da racionalidade comunicativa de Habermas afirma:

Consciente de que a educação passa por um momento de crise, causada em grande parte, pela incapacidade do sistema econômico de atender às expectativas e necessidades que ele mesmo cria, e ciente, também, do papel manipulador que o

poder político exerce na dissimulação das causas desses conflitos, Habermas insiste em considerar que a humanidade pode retomar o projeto da modernidade e fazer da educação um processo de conscientização, auxiliando na instauração de uma sociedade mais justa, equilibrada e racional.

Para Oliveira (2008), a teoria do agir comunicativo de Habermas possibilita o diálogo entre o agir instrumental e o agir comunicativo, entre o sistema e o mundo da vida a partir da rede de interações e relações que se dão na complexa teia social e suas constantes e rápidas transformações.

[...] é no mundo da vida onde os processos comunicativos se dão, onde as relações subjetivas se constituem e se constroem, onde ocorrem as possibilidades de problematização da realidade, onde visões ingênuas e críticas se encontram e dão lugar a proposições coletivas, que ao serem materializadas ganham adesão dos sujeitos, pois já foram devidamente apropriadas por esses. Também é no mundo da vida onde os saberes e os conhecimentos adquiridos ao longo da trajetória de vida dos sujeitos — a linguagem e as formas de ser e estar no mundo — se evidenciam em um movimento dialético de desconstrução e reconstrução, ganhando direcionalidade e força (OLIVEIRA, 2011, p. 270/271)

Cabem às instituições educativas proporem ações que propiciem aos estudantes o desenvolvimento da consciência crítica/dialógica em torno das questões sociais que afetam diretamente a sua estrutura de vida, com vistas às transformações necessárias de suas realidades, tendo na linguagem, nos atos de fala, a base para a compreensão e entendimento mútuo e comum. Para Trevisol (2010, p.02), “a ação comunicativa Habermasiana pode nos oferecer importantes apontamentos para pensarmos um modelo educacional pautado na racionalidade, autonomia e participação dos estudantes”, em uma ação transformadora embasada, segundo Freire (1987, 1996) na reflexão do saber e das vivências cotidianas.

Ao ventilar que a linguagem, enquanto ato de entendimento e consenso humano sobre questões pertinentes (ética, política, direito, moral, estética, poder) inicia-se o abandono do paradigma monológico da razão kantiana, fundada no discernimento pessoal, para um paradigma do entendimento mútuo mediado intersubjetivamente pela linguagem (TREVISOL, 2010, p. 03).

Por meio da interação dialógica, a construção do conhecimento abandona o processo de recepção passiva de informações e de uma visão egocêntrica de mundo e passa a ser elemento de reflexão, de questionamento, de contraponto. Em um processo de aprendizagem ativo e participativo que favorece o desenvolvimento de uma educação crítico emancipatória e de aperfeiçoamento da cidadania.

Nessa perspectiva, se faz necessária a reflexão sobre as metodologias de ensino-aprendizagem instituídas, e as possibilidades de proporcionarem um saber crítico e significativo junto aos diferentes coletivos, de suscitar uma visão crítica dos sujeitos sobre as condições em que vivem, bem como das suas possibilidades de emancipação. Desse modo será possível reduzir a distância pedagógica e a bipolaridade entre o conhecimento científico e os demais saberes que transitam no universo social. Assim, os sujeitos passarão a entender o mundo vivido por meio de uma relação centrada em aspectos significativos de suas vivências para práticas socioculturais possíveis.

4 A UNIVERSIDADE E AS PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS POSSÍVEIS

A sociedade é transformada por ações humanas. É na rede de relações sociais, que sociedade e cultura vão se transformando, transmutando, nesse mundo humano comum em que já vivemos (sociedades e civilizações do passado), que estamos a viver, ou que viveremos (expectativas que projetamos do futuro). E nesse mundo, sendo palco no qual encenamos nossas vidas, a sociedade representa o todo dos atores. É por isso espaço de emancipação possível (MÜHL, 2011).

Nesta direção, a educação sendo uma prática sociocultural e política, inerente aos sujeitos humanos é fundamentalmente necessária para processos emancipatórios essenciais às transformações da sociedade atual e para ajudar a construir um mundo mais humano. Por essa razão, os espaços educativos, sejam eles formais ou não, são ambientes propícios para aprendizagens vivenciais, para o fortalecimento de valores humanísticos e para a promoção da cidadania e consciência democrática. Também nesse contexto, de modo especial, são espaços para se aprender a exercer a individualidade, contrapondo-se ao individualismo, uma vez que para Gohn (2013, p.18) “a individualidade diz respeito à forma como os indivíduos elaboram as pertencas herdadas (de raça, sexo, idade, cultura local, religião ou credos, nacionalidade, língua materna, etc.) com suas experiências de vivência e convivência com o outro”.

A universidade, segundo Síveres (2006), tem, historicamente, sido considerada como casa do conhecimento, morada do saber. Enquanto instituição social contemporânea, dela se espera o processo de formação para além do conhecimento técnico científico, mas também de reconstrução de saberes e valores. Reconstrução de saberes que precisam ser edificados em um contexto de entendimento mútuo, em que a ciência instrumental estabeleça relação dialógica com o mundo vivido na superação dos obstáculos e desafios contemporâneos. Reconstrução de valores a partir de processos educativos e práticas socioculturais emancipatórias necessárias à educação do nosso tempo e para transpor ao modelo de racionalidade egocêntrica na perspectiva de uma racionalidade holística e solidária.

Nesse sentido, ensino, pesquisa e extensão de maneira indissociável precisam promover encontros entre o conhecimento da academia com os conhecimentos plurais (saberes) do mundo da vida que possibilitem aos estudantes universitários a tomada de consciência de seu papel social, de sua importância na comunidade. E, especialmente, encontros que fomentem o protagonismo das capacidades humanas e de justiça social e mobilizem as pessoas “em trabalhar juntos, em viver juntos e em sonhar juntos um projeto de humanidade que estaria mais próximo de um projeto de cidadania emancipada e de sociedade civilizada”, (SÍVERES; MENEZES, 2011, p. 258) contrapondo a realidade sociocultural que temos presenciado.

4.1 Participação e Cidadania como Processo de Aprendizagem por meio da Extensão

Ainda para muitos, o sentido da democracia está vinculado apenas à forma de governo em que o povo escolhe seus governantes, ou o “poder do povo”. Consequentemente, sob esta ótica, cidadania vincula-se ao direito que cada indivíduo tem de escolher o governante que quer que lhe represente.

Efetivamente esse é um dos aspectos da democracia e da cidadania, enquanto modelo político. Contudo, é inegável o real e abrangente sentido que estas simples, mas complexas palavras carregam quanto às responsabilidades que imputam para cada cidadão que vive sobre a égide de sociedades democráticas.

Para tanto, antes de tratar a respeito das responsabilidades que recaem a cada um de nós, é necessário que compreendamos porque temos esse conceito restrito de democracia e cidadania vinculado tão somente ao processo de escolha e autorização de governos que tem no voto a simbologia clássica de participação do povo.

A validade dessa concepção se fundamenta, segundo assinalam Santos e Avritzer (2004), a partir da expansão expressiva de países passando a viver ou mesmo aspirar por sociedades democráticas, de modo que a democracia assume um lugar central no campo político principalmente durante a segunda metade do século XX.

Por outro lado, esse debate, conviveu em constante tensão com o capitalismo e reverberou em práticas políticas que acabaram restringindo as formas de participação e soberania popular numa concepção política que, centrada inicialmente no projeto liberal, e posteriormente no neoliberalismo, concentra as decisões políticas na autoridade do Estado. Este, tendo no mercado a referência de organização político-social, concebe a sociedade civil

não para partilhar e compartilhar poder, mas para assumir suas responsabilidades provendo serviços e oferecendo soluções minimalistas, para não proferir controles de participação, que se restringem a um mero procedimentalismo democrático (LÜCHMANN, 2012; TATAGIBA; TEIXEIRA 2006).

Debate que acaba sendo abreviado a uma configuração democrática, ao que Santos e Avritzer (2004) conceituam como “concepção hegemônica de democracia”. Por meio de práticas políticas que mantém sua centralidade somente no processo eleitoral e num pluralismo partidário que favorece apenas as elites, no controle governamental pela burocracia sobre os indivíduos e na valorização da apatia e desinteresse político, culminando na perda de legitimidade da sociedade civil nos espaços representativos ou mesmo, no abandono da mobilização social e da ação coletiva.

No entanto, outras formas de exercício democrático, para além de uma concepção hegemônica de democracia, limitada a legitimação de governos e a um mero procedimentalismo democrático tem surgido, enquanto experiências de participação e representação social que desmistificam o modelo histórico da representação eleitoral (LÜCHMANN, 2012; TATAGIBA; TEIXEIRA 2006).

Experiências que se dão a partir de ideais e tradições participativas, de modelos e arranjos alternativos de democracia, embasadas em iniciativas e projetos locais, que existem na pluralidade das formas de vida, especialmente de sociedades emergentes (SANTOS 2010). O que implica no processo coletivo de exercício de poder político, permitindo segundo Santos e Avritzer (2004, p.05), “a recuperação de tradições participativas”, e a ampliação da participação social e do protagonismo da sociedade civil via representação coletiva nas decisões políticas. E que configuram uma nova forma de relação entre estado e sociedade, a partir da participação igualitária e de partilha de poder – no que Santos e Avritzer (2004) convencionam chamar de “democracia participativa”.

Na democracia participativa há, portanto, uma exigência da participação dos cidadãos no processo de tomada de decisão em uma sociedade democrática, porque ela tem um caráter pedagógico no aprendizado das relações democráticas, contribuindo para a politização dos cidadãos, o que é importante para eles exercerem um controle sobre os governantes (GOHN, 2014, p.36).

A democracia participativa implica a inserção de novos atores sociais nos espaços políticos, em uma representação que impõe responsabilidades, tanto para representantes como

para os demais cidadãos, e tornam legítima outras possibilidades de arranjos participativos (LÜCHMANN, 2011).

O Brasil, até meados de 2016, foi⁷ um país referência, enquanto modelo de democracia participativa. A presença da sociedade civil no espaço público não é algo novo, no que cabe ressaltar sua importância e relevância no processo de redemocratização do país na década de 1980 e que culminou na elaboração da Constituição Federal, reconhecida mundialmente como “Constituição Cidadã” (LÜCHMANN, 2007; AVRITZER, 2007).

Com a redemocratização do país no final da década de 1980, o Brasil pode vivenciar a inovação nos processos de participação social. A Constituição Federal de 1988 possibilitou a criação de uma estrutura institucional, de canais e espaços para participação da sociedade na esfera pública, e com isso, o estabelecimento de diretrizes da democracia participativa. “A Constituição foi capaz de incorporar novos elementos culturais, surgidos ao nível da sociedade, na institucionalidade emergente abrindo espaço para a prática da democracia participativa” (SANTOS; AVRITZER, 2004, p. 33).

Contudo, embora seja notável e inegável o papel institucional dos inúmeros espaços de participação popular na tomada de decisões públicas, ainda são inúmeros também os desafios e dificuldades a transpor, destacando-se em especial, “a grande distância que subsiste entre os resultados formais e reais da participação” (CICONELLO, 2008, p.6). Tendo em vista que esse modelo tem suas implicações, entre elas, a qualidade da representação, enquanto garantia efetiva de implementação das políticas públicas.

Mesmo com o aumento de instâncias de participação social, há ainda pouca participação popular, e uma desigual distribuição da população nesses espaços, bem como a existência de organizações da sociedade civil ainda enfraquecidas, que não conseguiram alcançar com êxito sua autonomia. Isso ocorre, principalmente, tanto pelo próprio entendimento dos participantes sobre o seu papel social de atuação nesses espaços quanto pela falta e carência de processos de formação e educação políticas voltadas à capacitação desses sujeitos, contribuindo assim, para a não efetivação plena desse modelo democrático.

Por outro lado, o modelo de democracia participativa, dada sua complexidade, para que se realize plenamente precisa transpor as nuances da concepção hegemônica - que tende ao controle, manipulação e regulação da participação da sociedade civil - ainda muitas vezes enraizados nas instâncias deliberativas, reproduzindo desigualdades e heterogeneidades

⁷ Se utilizou o verbo no passado tendo em vista a atual conjuntura nacional, caracterizada pela perda de legitimidade da sociedade civil, e mesmo da própria democracia, diante das ações intempestivas e antidemocráticas de um parlamento nacional corrupto.

característicos da sociedade brasileira (AVRITZER, 2007). Ou seja, é inegável na sociedade brasileira as heranças de uma cultura clientelista e paternalista, oriundas do colonialismo a que fomos sujeitos. Razão pela qual, processos de inclusão democrática têm sido contestados e, mesmo, descaracterizados pelas elites nacionais excludentes, que com práticas que enfraquecem a democracia, tem implicado na vulnerabilidade e mesmo na ambiguidade da participação no interior do movimento participativo no processo político. Em um sistema representativo, em sua generalidade, ainda outorgado ao Estado, que via de regra, não corresponde aos anseios da população.

O aumento da pobreza e da exclusão social confrontado com o enriquecimento ilícito de políticos via desvio de recursos públicos, propicia um cenário de descrença e de afastamento dos cidadãos da esfera política, favorecendo a permanência de práticas pautadas em princípios particularistas e individualistas (AMORIM, 2007, p.377).

Essas práticas provocam nos cidadãos brasileiros a falta de credibilidade quanto às decisões políticas, e tem corroborado para a crise de legitimidade social, que somada ao paradigma contemporâneo, notadamente marcado pelo individualismo e liquidez dos vínculos sociais, debilitam as bases da vida comunitária para consolidação de uma cultura democrática assentada em princípios participativos e coletivos num empenho por justiça e igualdade social.

A essência de todos os movimentos sociais independente de suas reivindicações e causas específicas, das bandeiras que levantam, é a busca incessante pela garantia de direitos, do direito de bem viver igualmente em uma sociedade que os olhe, que os acolha, que os respeite em uma demanda permanente por igualdade e justiça.

A experiência dos movimentos sociais é importante, não só para enfatizar a importância do engajamento e mobilização social, mas especialmente porque ressaltam a participação social enquanto processo educativo que imprime responsabilidades pessoais e coletivas na reivindicação de demandas e projetos comuns.

Nas sociedades complexas atuais, a participação em projetos comuns ultrapassa em muito a ordem do político em sentido estrito. É de fato no dia-a-dia, na sua atividade profissional, cultural, associativa, de consumidor, que cada membro da coletividade deve assumir as suas responsabilidades em relação aos outros (DELORS, 1998, p.60).

A educação, enquanto atividade humana, é essencialmente *lócus* de convívio democrático e de constituição de identidades, e por esse motivo uma prática social fundamental para a vivência da democracia. Pela sua capacidade de provocar o espírito e a consciência crítica, empodera os cidadãos nas decisões que afetam suas vidas. Contudo, para muitos, principalmente para a elite dominante e opressora, ela é uma prática social subversiva e perigosa, porque conduz à aprendizagem crítica, ao questionamento das desigualdades e injustiças sociais e mobiliza a ação social individual e coletiva (FREIRE, 1987). Alves (2004, p.13) argumenta:

Os movimentos sociais sentem a necessidade de um saber profissional. É onde o aspecto pedagógico da extensão pode e deve estar, socializando o saber de seus profissionais, oferecendo encaminhamentos para soluções e abrindo às perspectivas insuspeitas por quem é condenado a lutar para sobreviver. Deveria haver este ir e vir fecundo entre o pensamento universitário e o saber popular para surgir um novo tipo de desenvolvimento adequado à cultura local e ao ecossistema regional. Caberia a este jeito diferente de ensinar na extensão reforçar e garantir o horizonte utópico de toda a sociedade. A extensão poderia constituir-se num laboratório onde esta alquimia social se reforçaria e universalizaria, alimentando o horizonte utópico aberto de que ainda temos tempo e as condições para encontrarmos nosso caminho de realização na competência e sensibilidades solidárias.

Por essa razão, é necessário que o processo educativo possa imprimir aprendizagens que valorizem e instiguem os sujeitos aprendentes à participação social, a tomar parte da vida em comunidade, quer seja na vizinhança, bairro, cidade, região, país - no que Gohn (2013, p. 17) intitula como “processo pedagógico da participação” - motivado pelo compartilhamento de experiências em espaços e ações coletivas, a partir de projetos comuns pautados em princípios participativos e solidários. Nessa constante, a participação é também processo educativo para aprender ou reaprender a conviver⁸ e para desenvolver, segundo Delors (1998, p. 19):

[...] o conhecimento acerca dos outros, da sua história, tradições e espiritualidade. E a partir daí, criar um espírito novo que, graças precisamente a esta percepção das nossas crescentes interdependências, graças a uma análise partilhada dos riscos e dos desafios do futuro, conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. Utopia, pensarão alguns, mas utopia necessária, utopia vital para sair do ciclo perigoso que se alimenta do cinismo e da resignação.

⁸ Um dos quatro pilares que devem embasar os horizontes do processo educativo, segundo Relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO.

Utopia necessária para consolidação e vivência democrática. Utopia pautada na vontade de viver junto, no sentimento de solidariedade e de pertencimento comunitário, na ação participativa e no exercício da cidadania enquanto um empenho por justiça social, por compreensão mútua, como fundamentos de ação humana e para o desenvolvimento do ser humano em sua humanidade e não como meio de produção ou consumo e indiferente a injustiça e desigualdade social. Motivo pelo qual é importante discorrer a respeito da educação superior também enquanto espaço de construção e (re)significação de conhecimentos e saberes, de modo a possibilitar a reflexão crítica e a emancipação humana para uma nova ordem social democrática.

Nesse sentido é necessário ponderar a educação superior para além da formação profissional, mas enquanto espaço de (re)leitura de mundo. De modo a promover a consciência solidária e humana que perpassam o processo de formação acadêmica. Mesmo porque a injustiça e a desigualdade social que vivenciamos foram e são em parte praticadas por sujeitos, homens e mulheres com formação superior. “A educação superior não pode ser uma maquinaria de reprodução de técnicos e profissionais incapazes de compreender o contexto social, histórico e político do qual fazem parte” (HUIDOBRO *et al*, 2016, p.100).

Em definitivo, acreditamos que a educação como prática profundamente política implica uma tomada de posição, dando-nos função de que como atores sociais pertencentes à universidade, e fundamentalmente ao campo popular, devemos gerar estratégias e práticas concretas que permitam recompor laços sociais, transformar estruturas injustas e desiguais e, nesse processo, construir conhecimentos em conjunto com os atores sociais que pertencem à nossa comunidade. Esse conhecimento não deve formar, de modo tradicional, um acúmulo de dados e textos para serem lidos exclusivamente em círculos acadêmicos, mas sim uma ferramenta de reflexão para a emancipação e a mudança social. (HUIDOBRO *et al*, 2016, p.102)

As práticas socioculturais possíveis na universidade pela tríade ensino, pesquisa e extensão possibilitam o diálogo com as minorias, e também a oportunidade de aprofundamento, de ensino-aprendizagem de desenvolvimento humano e de valorização da vida em sua diversidade.

A extensão, em conexão constante com o ensino e a pesquisa, pode trazer grande contribuição na formação de profissionais comprometidos com as questões prioritárias e humanizantes do fazer cotidiano. Nesse sentido, o papel da universidade passará de mera formadora de profissionais competidores para o mercado, da construção de conhecimento desvinculado das reais necessidades da sociedade, para uma universidade realmente comprometida com seu tempo (SOUZA; ALMEIDA, 2011, p. 249)

A extensão universitária, a partir da participação dos estudantes em projetos sociais apresenta-se como alternativa/potência aos jovens universitários, por possibilitar processos educativos para uma formação que transcende o individualismo, e potencializa a comunicação e ação cooperativa/colaborativa. E que, sobremaneira, os convoca ao engajamento e participação social num empenho por justiça e igualdade social, indispensáveis ao desenvolvimento humano, e conseqüentemente a vivência democrática.

4.1.1 A Extensão nas Universidades

A extensão universitária, em caráter indissociável com o ensino e a pesquisa, no contexto do ensino superior brasileiro é assegurada a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que em seu Artigo 207 afirma que as universidades em suas ações didático-científicas e de gestão administrativa deverão obedecer ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Com base nesse princípio, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-Lei nº 9.394/96 estabelece ainda a Extensão Universitária como uma das finalidades da Universidade, como exposto no Artigo 43, itens VI e VII da referida Lei:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: [...]

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição. [...] (BRASIL, 1996, p.14)

Mesmo sendo uma atividade fim assegurada na legislação vigente, no imaginário e cotidiano da comunidade universitária, a extensão não tem a mesma garantia de *status* acadêmico que o ensino e a pesquisa (BUARQUE, 1994). É ainda para alguns membros do corpo docente e discente entendida apenas como uma função isolada da universidade (MORAES, 2011). Isso se dá pela sua conturbada trajetória de avanços e retrocessos na busca por sua institucionalização e definição enquanto atividade acadêmica no interior das instituições de ensino superior.

Muitas vezes a extensão universitária foi vista como uma prestação de serviços pura e simples; em outras, somente como função de agregação da universidade aos programas governamentais; em alguns momentos era identificada como estágio ou bolsa de trabalho; como forma de captação de recursos; como uma forma de levar

estudantes ao conhecimento de uma realidade; reafirmava-se sua condição de função optativa, secundária, e que nada tinha a ver com o ensino e com a pesquisa. E por último, se concebia a extensão como tudo aquilo que não se enquadrava no âmbito das demais funções da universidade (GURGEL, 1986, p.166).

Ao transcurso de sua história, a extensão universitária brasileira foi incorporando conceitos e concepções ao seu fazer, determinadas por condições históricas, políticas, sociais, culturais e econômicas. Tem hoje uma polissemia de sentidos, mas uma reduzida importância no interior das instituições. Resquícios históricos de seu distanciamento das atividades do ensino e da pesquisa.

Sobre a variedade de conceitos e práticas de Extensão Universitária Sampaio e Nascimento (2010, p. 01) expõem que:

No Brasil, as construções sobre a Extensão Universitária têm se tornado plurais. Os modelos elaborados em nossa história carregam as marcas dos contextos em que estavam inseridos, com a instigante realidade de haver uma sobreposição de modelos sem que haja a exclusão de um pelo outro. Assim, grosso modo, os modelos adotados até hoje, que convivem juntos nas práticas de extensão, podem ser classificados como difusão e produção de cultura, cursos de socialização de conhecimentos, desenvolvimento de comunidades empobrecidas, ações assistenciais, assessorias e consultorias, inserção acadêmica como princípio e função da indissociabilidade.

Entre as vertentes históricas da extensão universitária brasileira, Gurgel (1986) destaca o conceito de disseminação do conhecimento herdado das universidades populares européias e incorporado às práticas de extensão nacionais a partir da oferta de cursos, conferências e seminários, bem como o modelo norte-americano caracterizado pela prestação de serviços à comunidade.

Quer sob a influência do modelo europeu de cursos e conferências, quer seguindo o padrão norte-americano de prestação de serviços, a extensão brasileira forja-se desarticulada das funções acadêmicas de ensino e pesquisa, com a finalidade de propagação dos princípios nacionalistas e assunção do compromisso social da universidade (IMPERATORE *et al.*, 2015, p.7)

Santos e Santos (2011) consideram que historicamente a extensão nas universidades brasileiras pode ser dividida em quatro fases:

1) Assistencialismo: por meio da socialização vertical (de cima para baixo) do conhecimento, ou seja, a universidade detinha um conhecimento que levava às comunidades, para que estas o “absorvessem”;

2) Tutela do Estado: fase vivenciada pela extensão, principalmente durante a Ditadura Militar, período no qual os projetos, e a própria extensão universitária eram controlados pelo governo. Um dos exemplos característicos dessa fase são os projetos: Rondon, CRUTAC e Mobral;

3) Fase da Articulação Política: fase em que as instituições universitárias organizam-se em Fóruns de discussão e a extensão passa a ser pensada sob nova perspectiva. É a fase em que se iniciam projetos sob a perspectiva de formação e capacitação de multiplicadores;

4) Fase de Transformação Social: a extensão é desenvolvida para e com as comunidades, promovendo a efetiva participação da comunidade no fazer da extensão.

As diferentes concepções de extensão transcendem as questões conceituais e apontam as concepções ideológicas vigentes nos diferentes contextos históricos e, por consequência, na legislação, nas políticas públicas, nas instituições de ensino. Nessa caminhada, depreende-se que a extensão transitou do enfoque de fóruns de cultura/difusão do conhecimento (acadêmico) para o de inserção na realidade social e política brasileira (IMPERATORE *et al.*, 2015, p.8)

No tocante as compreensões históricas sobre a extensão universitária presentes na legislação nacional, Santos e Santos (2011) ao abordarem a história da extensão universitária no Brasil apontam que mesmo antes da institucionalização do Ensino Superior, ações de extensão já eram realizadas pelo movimento estudantil. Os autores ao elaborar uma linha do tempo da extensão universitária brasileira, demarcam como marco histórico inicial a publicação da Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República (Decreto nº 8.659 de 05 de abril de 1911).

Essas concepções iniciais sobre extensão no Brasil, datadas do início do século XX a restringem na realização de cursos e conferências. Segundo Nogueira (2011) é com essa compreensão que a extensão é considerada no Estatuto das Universidades Brasileiras (Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931), que em seu Art. 42 referenda que:

A extensão universitaria será effectivada por meio de cursos e conferencias de caracter educacional ou utilitario, uns e outros organizados pelos diversos institutos da universidade, com prévia autorização do conselho universitario.

§ 1º Os cursos e conferencias, de que trata este artigo, destinam-se principalmente á diffusão de conhecimentos uteis á vida individual ou collectiva, á solução de problemas sociaes ou á propogacção de idéas e principios que salvaguardem os altos interesses nacionaes.

§ 2º Estes cursos e conferencias poderão ser realizados por qualquer instituto universitario em outros institutos de ensino technico ou superior, de ensino secundario ou primario ou em condições que os façam accessiveis ao grande publico (BRASIL, 1931, p.01).

Embora o conceito de extensão, enquanto difusão cultural (oferta de cursos e conferências), tenha sido o primeiro a ser incorporado na Legislação com o objetivo de elevar o nível da cultura do povo, cabe destacar o conceito de prestação de serviço também presente nas atividades de extensão. Esses dois conceitos foram considerados na Lei da Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/68), conforme seu artigo 20, o qual enfatiza que “as universidades e os estabelecimentos isolados de ensino superior estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes”.

A Lei 5.540/68 refere-se à extensão de forma secundária e superficial, e a mantém desarticulada das demais atividades acadêmicas, acentuando seu caráter de opcionalidade. “Na concepção dessa lei, a Extensão é praticada por estudantes sem envolvimento de docentes e extraplanejamento departamental. Isso lhe dá o caráter de atividade secundária, realizada de forma opcional, desvinculada das atividades acadêmicas” (NOGUEIRA, 2011, p.63).

Embora, desvinculada das atividades acadêmicas da universidade, a prática extensionista foi vivenciada em grande efervescência pelo movimento estudantil na década de 60, e representa um avanço na concepção de extensão (DE PAULA, 2013; NOGUEIRA, 2011). Este foi um dos primeiros momentos de ativa inserção comunitária e mobilização político-social dos estudantes universitários às grandes questões nacionais, e conseqüentemente da universidade na realidade social nacional. Num movimento de encontro e diálogo entre os estudantes, com a sociedade civil e com setores populares da sociedade na luta pela transformação social do Brasil no âmbito das reformas sociais de base. Santos e Santos (2011, p.213) enfatizam que “o movimento estudantil teve uma grade importância na discussão sobre a extensão universitária no Brasil, propondo constantemente novas formas de se conceber a universidade e reinventar sua relação com a sociedade”.

No entanto, a instalação do regime militar a partir de 1964 afetou consideravelmente o movimento estudantil e a própria universidade, especialmente a ação extensionista realizada sob a perspectiva do comprometimento da universidade com as causas sociais, em especial com as classes populares. O trabalho ainda embrionário, realizado via extensão universitária, objetivando o empoderamento e emancipação das comunidades foi substituída por uma concepção assistencialista de extensão, assegurada principalmente pelos projetos CRUTAC e RONDON, que criados e mantidos pelo Governo militar em nível nacional e vinculados ao ideal de desenvolvimento e segurança nacional, sustentavam uma política de valorização do

capital internacional⁹ (GONÇALVES; VIEIRA, 2015) e conseqüentemente das elites nacionais em detrimento das classes populares.

Por outro lado, um dos avanços que pode ser considerado nesse período foi a criação da CODAE – Coordenação de Atividades de Extensão¹⁰ vinculada ao MEC, cujo papel foi significativo na reflexão sobre a extensão universitária, bem como para a institucionalização da extensão em âmbito nacional.

A criação da Coordenação de Atividades de Extensão (CODAE) no MEC marcou o ápice de um processo histórico de avanço da Extensão Universitária no Brasil em que se viram imbricadas iniciativas extensionistas da sociedade civil, anteriores ao Golpe de 1968, tais como o Centro de Cultura Popular (CPC) da UNE e ações do Governo Militar na busca de subsumir tais iniciativas como a criação da Comissão Nacional dos Centros Rurais Universitários de Treinamento e Ação Comunitária (CINCRUTAC) e do Projeto Rondon. Até 1979, quando foi extinta, a CODAE acompanhou as atividades de extensão no país, sendo nossa última referência institucional no MEC (FOREXT/Carta de Porto Alegre, 2009, p.03)

O trabalho realizado pela CODAE culminou na elaboração do Plano de Trabalho da Extensão Universitária em 1975. Este plano (cujos fundamentos explicitavam: os embasamentos sobre o compromisso social da Universidade, o caráter interdisciplinar das atividades de extensão, a necessária institucionalização da extensão e sua articulação com o ensino e a pesquisa, a valorização do saber popular e a necessária troca entre este com o conhecimento acadêmico) foi significativo - especialmente se considerado o quadro político de severa vigilância ideológica que vivia o país à época de sua criação - para a afirmação de um conceito que superava as concepções de extensão até então vigentes (NOGUEIRA, 2005; NOGUEIRA 2011).

As percepções de extensão que compuseram o Plano Nacional de Extensão, no qual as ideias de Paulo Freire tiveram forte influência, foram adotadas como pontos de reflexão na discussão das políticas para as instituições de ensino superior (IES públicas) realizado pelo Fórum Nacional de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras a partir de sua fundação, em meados da década de 1980. Essa ação culminou com o seguinte conceito de extensão, definido no I Encontro Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas, realizado no ano de 1987:

⁹ Via acordos estabelecidos entre o MEC e EUA, chamado de MEC/USAID.

¹⁰ Criada em 1974 e extinta em 1979.

A extensão universitária é o processo educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão é uma via de mão-dupla, com trânsito assegurado à comunidade acadêmica, que encontrará, na sociedade, a oportunidade da elaboração da *práxis* de um conhecimento acadêmico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que, submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. Este fluxo, que estabelece a troca de saberes sistematizados/acadêmico e popular, terá como consequência: a produção de conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional; e a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria/prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social (FÓRUM NACIONAL, 1987, p.11).

O Fórum Nacional de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX teve significativa importância na concepção da Extensão enquanto atividade acadêmica, bem como na definição de diretrizes conceituais e políticas de ação para as IES Públicas. Fundamentos estes que foram reconhecidos pelo MEC no que tange a concepção nacional de extensão. Foi este também o conceito utilizado como referência pelas Instituições Comunitárias de Ensino Superior (ICES) quando da criação do ForExt – Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias, na década de 1990. Entretanto, este conceito de extensão elaborado pelo FORPROEXT é criticado por Botomé (1996), ao alegar que a extensão ao ser definida como sendo a via de mão dupla entre a universidade e a sociedade, “parece ser mais uma crítica à alienação da pesquisa e do ensino do que uma definição do que venha a ser extensão” (BOTOMÉ, 1996, p.86).

Botomé (1996) ressalta que é um equívoco avaliar a extensão universitária como sendo, no que ele considera, a função “redentora” da universidade no que tange ao compromisso da instituição com a realidade social. O autor pondera que para o fortalecimento da relação com a sociedade e para a geração de processos transformadores, é necessária a ruptura e superação das práticas equivocadas, alienadas e alienantes do ensino e da pesquisa. Botomé (1996) sustenta o imperativo de que o cumprimento do papel social da universidade só será possível quando ensino, pesquisa e extensão se derem de modo articulado e integrado considerando a perspectiva de sua indissociabilidade. Degasperi (2004, p.112) corrobora afirmando que “o ato da docência, do pesquisar e do agir nas comunidades são cada um dos momentos em que uma instituição universitária se apercebe interagindo como co-autora com outros tantos atores do próprio tecido social”.

Contudo, a partir do trabalho realizado por Nogueira (2011), que faz uma análise das concepções de extensão presentes na legislação nacional, nota-se que a extensão ainda ocupa um espaço reduzido nas políticas nacionais para o Ensino Superior brasileiro. Do ponto de

vista governamental - no que tange a compreensão dos legisladores - segundo a autora, a própria LDB 9.394/96, mesmo tendo incorporado a extensão em caráter indissociável ao ensino e a pesquisa, apresenta um conceito de extensão restrito às concepções históricas de difusão cultural e prestação de serviços. E mesmo tendo sido considerada e assegurada enquanto atividade acadêmica na legislação nacional vigente, as atividades de extensão ainda permanecem sendo realizadas de forma opcional. Na prática, a extensão permaneceu como secundária, sendo que ainda hoje, as ações de extensão realizadas por estudantes são consideradas como atividades complementares.

Contudo, a extensão universitária para além de seu princípio ontológico de socialização do conhecimento e de relação com a sociedade, é um espaço ímpar de possibilidades e potência para a efetivação da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão para além de um requisito legal, mas enquanto *práxis* pedagógica que precisa ser melhor valorizada, e mesmo respeitada no pensar e fazer universitário. “Trata-se, essencialmente, de ver a extensão universitária como uma cultura, como uma prática, como um compromisso, indispensáveis à plena realização da universidade como instrumento emancipatório”. (DE PAULA, 2013, p.22).

Jezine (2004) argumenta que para isso a extensão universitária precisa “deixar de ser uma função esporádica e assistemática para caracterizar-se como uma função acadêmica, que compõem o pensar e o fazer universitário, constituindo-se parte integrante do currículo em uma perspectiva de interdisciplinaridade e indissociabilidade entre ensino e pesquisa” (2004, p.02)

A concepção de extensão tem ontologicamente sido considerada como canal de comunicação da universidade com a sociedade (GURGEL, 1986; BOTOMÉ, 1996). Para além dessa concepção, e das contradições de seus conceitos e práticas é necessário que a extensão possa ser considerada, não como terceira função, ou função social da universidade, mas como princípio educativo, produtora de um saber/conhecimento vivencial e entendida “como uma estratégia ou política institucional que baliza todas e cada uma das ações da IES, de maneira que ela não pode ser gerida ou avaliada sem envolver as dimensões do ensino, da administração e da pesquisa”(FOREXT, Carta de Florianópolis, 2002, p.02)

Nesse sentido, é preciso compreendê-la como processo de ressignificação do ensino, da pesquisa e da gestão para que a Universidade possa efetivamente contribuir com a solução dos problemas humanos, sociais e éticos. De modo a superar as relações dicotômicas presentes na formação acadêmica – resquícios do enraizamento do pensamento cartesiano – para uma educação e aprendizagem que valorize as experiências vividas, o diálogo e a vida.

Para Menezes (2010, p.14) “ao perceber a extensão como produtora de um conhecimento vivência, também se assume a tarefa de produção de consciência e de conhecimento que gera transformação” para um novo modelo de universidade e sociedade embasadas no compromisso solidário para o desenvolvimento e justiça social.

As práticas de extensão, para Sampaio e Síveres (2010), devem acontecer em todas as atividades acadêmicas da instituição. Devem ir além das atividades específicas de extensão, mas ser princípio e processo de aprendizagem. A extensão como parte indissociável do ensino e da pesquisa enquanto princípio educativo, que os autores compreendem como “*extensionalidade*”, (co)responsabiliza todos os atores do processo educativo a exercê-la em todas as atividades acadêmicas em que participam.

Para Síveres (2013), a extensão universitária é prática social e discursiva e se constitui como dispositivo pedagógico emancipador por ser o espaço dialógico de conexão e encontro de saberes entre a universidade e a sociedade. Por congrega práticas e atividades que ultrapassam os espaços da sala de aula, ela possibilita a edificação do conhecimento multidisciplinar e holístico, num processo de aprendizagem sociocultural proativo e colaborativo, para além da instrumentalidade técnica. Possibilita o compartilhamento de saberes e experiências a partir de projetos comuns, em contextos comunicativos locais, em espaços e ações coletivas que auxiliam a construção de propostas alternativas com vistas à mudança e transformação social.

A extensão ajuda a perceber as lutas coletivas, as desordens, as vitórias, a necessidade de mudança, a impotência e a perseverança. O conhecimento em extensão é uma reflexão de vivências; a vivência em extensão é uma entrega da identidade, coloca o estudante em uma dimensão caótica, vital e inesperada, mexendo com padrões organizados, desorganizando estruturas sedimentadas, possibilitando espaços vazios para novos padrões, para a (re)criação (MENEZES, 2010, p.13).

Menezes (2010), considerando o princípio biocêntrico, o qual pressupõe a vida como princípio da ciência, defende a extensão como processo de aprendizagem que busca a partir da vivência e do diálogo com a realidade “despertar nos estudantes sua capacidade crítica e afetiva” (MENEZES, 2010, p.09), dentro de uma perspectiva integradora e transdisciplinar para o desenvolvimento de uma formação integral “na qual pensamento, sentimento e ação dialogam com as emoções, desejos e afetos, tanto nos objetivos como nas estratégias de ensino e de aprendizagem” para a oxigenação necessária à vida acadêmica. Oxigenação que

requer uma reflexão com a dinâmica da vida. O que exige considerar a pluralidade da experiência humana no mundo.

Nesse sentido, a extensão universitária apresenta-se como campo fértil para acolher e fazer a escuta das demandas que estão presentes fora e dentro da universidade. Como um espaço e tempo privilegiado de escuta e ressonância, em que a circulação da vida em suas múltiplas relações anuncia que o saber é *bem-vindo e bem-dito* a quem e a que projeto de sociedade (SAMPAIO, 2010, p.26).

Sampaio (2010) considera que a extensão tem o compromisso de trazer para o cotidiano da academia os saberes construídos e que circulam no mundo da vida e promover nas esferas do ensino e da pesquisa o diálogo com esses saberes. Do mesmo modo, é compromisso da extensão sair dos muros da universidade e fazer ecoar nas instâncias do mundo da vida o conhecimento resultante da pesquisa e do ensino. “O ir e vir do conhecimento, da academia para as comunidades, para a rua, requer que a extensão seja vista como elemento constitutivo do fazer acadêmico” (SAMPAIO, 2010, p.31)

É indispensável, então, reformular o papel tradicional da extensão universitária, e deixar de considerá-la um mero complemento, secundário ou eventual, das áreas consideradas historicamente como principais: a pesquisa e a docência. Integrar tais funções significa gerar um modelo de universidade que, aberta e flexível, se estruture a partir das problemáticas sociais, deixando de usar a realidade como mera desculpa para sua autorreprodução (HUIDOBRO *et al*, 2016, p.61).

Nessa direção, convém destacar, dentre as metas consideradas no Plano Nacional de Educação 2014/2024, a Meta 12, a qual trata diretamente da educação superior nacional. Entre as suas estratégias estabelece, na meta12. 7: que sejam assegurados “no mínimo, dez por cento do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (BRASIL, 2014b, p.74).

É oportuno ponderar, que para além de uma exigência, a Meta 12.7 possa ser considerada no interior das instituições como um momento de reflexão, um pensar diferenciado sobre o conhecimento e as práticas acadêmicas para uma nova concepção de universidade. Concepção em que a centralidade da formação não seja o currículo, o mercado, o capital ou mesmo o Estado, mas a ação de educar. De educar o ser humano nas suas múltiplas dimensões, dimensões que perpassam pelas interrelações pessoais, e pelo cuidado com os demais seres vivos (ALVES, 2004). Nesse sentido, a extensão é vislumbrada enquanto

aspecto pedagógico “de criar cidadania ativa, de criar condições para um exercício responsável de cidadania” (SANTOS, 2004, p.09). Essa proposta de extensão elaborada por Santos (2004) considera-a enquanto aspecto pedagógico e contexto de aprendizagem ligada à ecologia de saberes em que a universidade se coloca em relação com outros produtores do conhecimento.

Há práticas sociais que são baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que são desprezados, ignorados, invisíveis. Nesse sentido, há na extensão universitária um bom caminho para novas experiências e pesquisas que, partindo de práticas vivenciadas na realidade social, podem apontar novas direções à ciência e imprimir mudanças societárias significativas. (ALMEIDA; SAMPAIO, 2010, p.40)

Nesse sentido, a universidade deve aproveitar a pluralidade de práticas sociais que estão a se desenvolver no seu entorno e torná-las espaços de conhecimento e confronto aos problemas sociais, de modo que a realidade sociocultural excludente e imposta a uma significativa parcela da população brasileira possa ser “vista”, “ouvida”, “sentida” pelos universitários que hoje estão a cursar o ensino superior brasileiro. E que estes possam, pela prática social oportunizada nos espaços do ensino, da pesquisa e da extensão, ter sensibilidade e motivação para transformá-la. A contribuição da extensão universitária nesse contexto é de incessantemente provocar a pergunta “sobre como se aprende e como se formam profissionais que contribuam para transformações necessárias ao mundo da vida” (ALMEIDA; SAMPAIO, 2010, p. 39).

Com base nessa percepção de articulação inter e multidisciplinar entre os saberes da academia com os da vida cotidiana para compreensão da realidade e busca de respostas aos seus desafios em diálogo permanente com a sociedade, o ForExt- Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições Comunitárias conceitua:

A Extensão Universitária constitui-se em um conjunto de ações de caráter interdisciplinar e multidisciplinar, articulando os saberes produzidos na vida acadêmica e na vida cotidiana das populações, para compreensão da realidade e busca de resposta aos seus desafios. Assim, promove a disseminação do conhecimento acadêmico, por meio do diálogo permanente com a sociedade.

A Extensão Universitária efetiva-se na interface com o Ensino e a Pesquisa, por um processo pedagógico participativo, tornando-se instrumento de formação de profissionais cidadãos, que pautem suas ações pela competência técnica e pelo compromisso ético. Portanto, a extensão universitária é uma atividade que constitui um novo paradigma para as instituições de ensino superior, pois agrega a exigência da interação com a sociedade e da democratização do saber (FELIPPE *et al.*, 2013, p. 19)

A dinâmica e modos diferenciados de convivência a partir das vivências experienciadas na extensão universitária em práticas socioculturais propostas em sinergia com o ensino e a pesquisa confere um olhar sensível e necessário à realidade social. Possibilita a produção e renovação do conhecimento, de modo a superar as concepções e práticas vinculadas ao modo de pensar cartesiano e a capacitação cognitiva/instrumental. A integração ensino, pesquisa e extensão fortalecem o desenvolvimento de outras capacidades humanas, entre elas a consciência social, a criatividade, a solidariedade, contribuindo para que os estudantes universitários possam, num exercício de cidadania e participação crítica e ética, pronunciar o mundo como compreensão e transformação.

4.2 A Extensão na UNICRUZ: práticas socioculturais possíveis

4.2.1 Trajetória Institucional da Extensão

A Universidade de Cruz Alta está inserida no contexto histórico da Região Noroeste do Estado desde de 1947. Primeiro, sob a forma da Associação de Professores da Escola Técnica de Comércio "Cruz Alta", que iniciou suas ações como mantenedora do Curso Técnico em Contabilidade. Em 1958, a entidade passou a denominar-se Associação dos Professores de Cruz Alta - APROCRUZ, constituída por Faculdades Isoladas. A primeira criada foi a Faculdade de Ciências Econômicas, (1958) e na sequência vieram a de Direito (1968), a de Filosofia Ciências e Letras (1969) e a de Educação Física (1972). A transformação dessas Faculdades Isoladas em uma Universidade resultou da mobilização da comunidade regional. Em 1988, através do Decreto 97.000 de 21 de outubro, a Universidade de Cruz Alta é instituída sob a forma de Fundação Universidade de Cruz Alta, com personalidade jurídica de direito privado. A partir de 1993 a instituição vivencia acelerada criação de novos cursos.

Em 2005, houve a destituição da Reitoria, os administradores foram afastados das funções (por indícios de gestão temerária) a pedido do Ministério Público do Estado do Rio Grande do Sul e a Universidade passou por uma reestruturação estatutária e por uma preparação para a retomada da gestão universitária de forma democrática, legitimada por eleição com colégio eleitoral composto por todos os segmentos da comunidade acadêmica. Desse modo, a trajetória da extensão que será apresentada nesse texto faz referência a

institucionalização da extensão na Universidade a partir do ano de 2005. Ano em que a UNICRUZ vivencia um (re)fazer de suas práticas.

A extensão na UNICRUZ, concebida como percurso aprendente está intimamente ligada à própria missão da Universidade de Cruz Alta em contribuir para uma sólida formação acadêmica que contemple as dimensões pessoal, profissional e social. De modo especial, a permitir a ampliação dos conhecimentos, a visão crítica, ética e solidária comprometida com o desenvolvimento sustentável, e a colaborar com a mudança da realidade sócio-econômica, política e cultural da região em que está inserida, firmando assim, desde sua criação, o caráter de instituição comunitária e regional.

No ano de 2005, a UNICRUZ através da Pró-Reitoria de Extensão, na época separada da Pró-Reitoria de Pesquisa, lança um edital, para o desenvolvimento de projetos de extensão em áreas prioritárias. É quando se institucionaliza, via edital de demanda induzida, o Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX/UNICRUZ, com vistas a estimular os alunos da graduação, via concessão de bolsas de extensão, a desenvolver por meio do envolvimento social com a prática do conhecimento a melhoria da qualidade de vida da população.

No ano de 2006 a Universidade de Cruz Alta passa por uma nova estrutura organizacional onde a Pesquisa, a Extensão e a Pós-Graduação passam a ser abarcada por uma única Pró-Reitoria: Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão. Essa nova organização colaborou para uma proximidade institucional entre a pesquisa e a extensão, reforçando a indissociabilidade prevista nos documentos legais.

A Universidade de Cruz Alta tem em sua filosofia uma teleologia de trabalho interdisciplinar voltado ao atendimento das questões sociais que preocupam o entorno de sua abrangência. Partindo dessa premissa, procura desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de forma contextualizada com a realidade social, com o entendimento do movimento dialógico entre a teoria e a prática, com a troca de experiências e de saberes e com a busca de alternativas para os problemas da coletividade. Nesse sentido, a característica *sine qua non* da Extensão deve ser:

[...] produzir conhecimento, sempre renovado e renovante, que oxigene os currículos – graduação e pós-graduação – e mantenha viva e pulsante a academia. E mais, que esse conhecimento seja transmitido, trocado e enriquecido pela interação com a sociedade. Assim, a Extensão é um processo educacional ímpar por integrar o fazer científico com a vivência e as experiências muito além das salas de aula. Seu sentido está na conexão da crítica social com as respostas a partir dos conceitos das grandes áreas de conhecimento. Entretanto, é imprescindível enfatizar que é no contexto

social que a vontade transformadora e o questionamento consciente tornam-se projetos e ações (FOREXT/Carta de Recife, 2010, p.03).

Conseqüentemente, propondo melhor articular ensino, pesquisa e extensão na elaboração e desenvolvimento de projetos e incentivar a integração e cooperação acadêmica na busca por resultados inovadores coerentes com metas e diretrizes institucionais de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação e com demandas sociais, institucionaliza no ano de 2009 foram instituídos pela UNICRUZ, cinco Programas Institucionais de Pesquisa e Extensão: a) Atenção integral à Saúde e Qualidade de Vida; b) Desenvolvimento Local e Regional Sustentável;c) Sociedade, Comunicação e Cultura; d) Educação, Políticas Públicas, Trabalho e Cidadania; e) Difusão e Desenvolvimento de Tecnologias. Estes programas foram constituídos a partir da vocação institucional visando às possibilidades e necessidades da região e englobam toda a estrutura organizacional da UNICRUZ no que se refere aos Cursos de Graduação e Pós-Graduação (UNICRUZ, PDI, 2013/2017).

A articulação dos projetos de pesquisa e extensão, a partir de programas, cumpre um dos objetivos da institucionalização da pesquisa e da extensão como base para a constituição da pós-graduação *Stricto sensu* e auxilia, não somente no que diz respeito à facilidade que se tem no acesso aos registros das atividades que são desenvolvidas, como também proporciona uma melhor organização, qualidade e diversidade de ações favorecendo a integração entre os diversos modos de conhecimento entre a comunidade acadêmica e a sociedade em geral; e entre desejos, necessidades e demandas, e as possibilidades de solução e superação dos mesmos.

Esta é sua característica fundamental: para além de um setor ou uma atividade institucionalizada, a extensão constitui-se como dimensão necessária da própria pesquisa e do ensino, de maneira que não se possa pensar em ambos sem uma estreita interlocução com a sociedade (FOREXT, Carta de Brasília, 2003, p.04).

Ainda no ano de 2009, é criada a CATAVENTOS – Revista de Extensão da UNICRUZ, constituída com o propósito de socializar os resultados dos trabalhos desenvolvidos na área da extensão universitária, para que se constituam em importante contribuição de disseminação de saberes produzidos a partir dos programas e projetos de extensão desenvolvidos pela Universidade de Cruz Alta e demais Instituições de Ensino Superior. De modo que:

[...] a comunicação do conhecimento seja um elemento inerente ao processo educativo e ao projeto social, possibilitando, através do exercício da extensão como atividade acadêmica, viabilizar a articulação entre a universidade e a sociedade, compreendendo que as inter-relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos são, sempre, relações educativas, que norteiam o nosso agir no mundo e nos remetem a valores e princípios éticos que fazem emergir a consciência solidária (FOREXT/Carta de Belo Horizonte, 2006, p.02).

O pensar e o fazer extensão sempre foram pauta constante de reflexão na UNICRUZ, e nesse sentido, visando incentivar na Universidade a reflexão sobre a temática da extensão, considerando-a em sua relevância no processo de formação acadêmica e como canal de diálogo e interlocução com a comunidade, no ano de 2010, desenvolveram-se diálogos entre diferentes representantes da comunidade interna e externa sobre extensão universitária e sua potencialidade no âmbito da UNICRUZ. Diálogos que são concretizados pela criação do Café Extensão, cuja proposta por meio de uma atmosfera descontraída e aconchegante, em uma espécie de *happy hour*, objetiva oportunizar a reflexão e o debate sobre assuntos relacionados à temática extensão enquanto processo pedagógico e problematizador da realidade.

Para melhor materializar os princípios institucionais e contribuir para o desenvolvimento e consolidação da extensão é instituída¹¹, em 2014, a Comissão Permanente de Extensão (COPEX). A COPEX tem a finalidade de estabelecer de forma democrática e dialógica, a política e a gestão da Extensão na UNICRUZ, a fim de avaliar permanentemente as atividades realizadas com foco na relevância social das ações desenvolvidas pela universidade com vistas à qualidade acadêmica, científica e com o compromisso social da instituição.

Entre os avanços do fazer universitário, no que tange a qualificação permanente das atividades e dos processos administrativos relativos a gestão compartilhada da pesquisa, da extensão e da inovação tecnológica na UNICRUZ - substanciadas pelo compromisso de sua articulação e integração - convém destacar, no ano de 2015 a institucionalização do Gabinete de Projetos (GAP)¹² e do Programa de Acompanhamento de Projetos (PAP)¹³. Sendo que o primeiro está direcionado ao gerenciamento e operacionalização por meio do registro, acompanhamento e apoio técnico-administrativo dos projetos de pesquisa, de extensão e de inovação tecnológica da UNICRUZ. E o segundo volta-se especificamente ao acompanhamento e avaliação destas atividades, o que reforça o compromisso institucional com a estruturação, operacionalização e avaliação destas atividades.

¹¹ RESOLUÇÃO Nº 08/2014 de 04 de junho de 2014 do Conselho Universitário.

¹² RESOLUÇÃO Nº 07/2015 de 29 de abril de 2015 do Conselho Universitário.

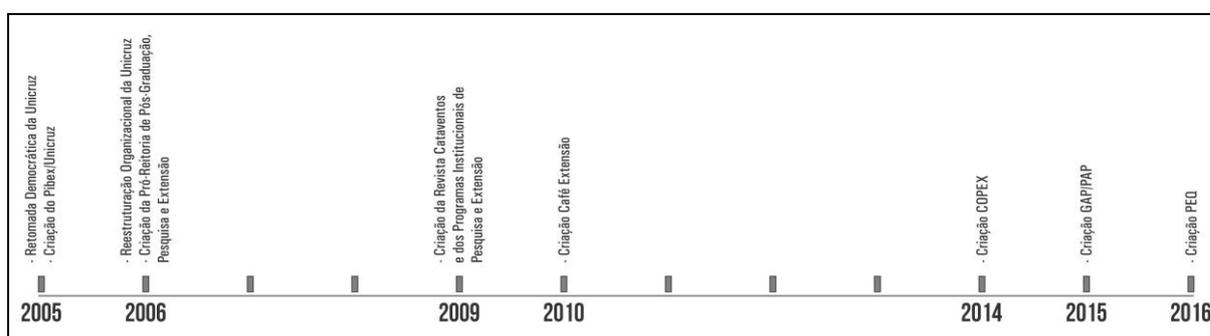
¹³ RESOLUÇÃO Nº 55/2015 de 09 de dezembro de 2015 do Conselho Universitário.

De modo a refletir a respeito de como se dará a integralização curricular da extensão universitária, a partir do que preconiza a meta 12.7 do PNE 2014/2024, e numa união de esforços entre as Pró-Reitorias de Graduação e Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, juntamente com a Presidência da Fundação Universidade de Cruz Alta foi criado, no segundo semestre de 2016, o Programa a Extensão que Queremos – PEQ.

O PEQ tem buscado assegurar o processo de mobilização institucional para o reconhecimento e incorporação da extensão no fazer acadêmico para além de sua inserção nos projetos pedagógicos dos cursos, mas como processo vivencial que transversaliza as ações institucionais numa perspectiva dialética e interdisciplinar, para além do cumprimento de uma exigência legal interposta pela meta 12.7 do PNE 2014/2024. Mas em um movimento de produção e renovação do conhecimento, de fortalecimento de vínculos comunitários para exercício da cidadania e participação crítica. Para tanto, tem sido realizados encontros de formação pedagógica para o corpo docente institucional, por meio da Pedagogia Universitária¹⁴ e do Café Extensão, nos quais a extensão tem sido temática recorrente, especialmente considerando sua relevância enquanto princípio de aprendizagem para o desenvolvimento social e sustentável e ainda que contribui com a formação humana e cidadã dos nossos acadêmicos.

Partindo desse breve relato da trajetória da extensão na UNICRUZ, criou-se uma linha de tempo de modo a permitir uma melhor compreensão de como a extensão está institucionalizada.

Quadro 1: Linha do tempo da institucionalização da Extensão na UNICRUZ



No próximo texto apresentaremos as normativas que regem a extensão universitária nesta Instituição.

¹⁴ O Programa Pedagogia Universitária, vinculado à Pró-Reitoria de Graduação da UNICRUZ, se constitui num processo de formação continuada promovendo espaços de reflexão sobre o fazer educativo no Ensino Superior enfocando o desenvolvimento de saberes e a formação pedagógica numa perspectiva dialética e interdisciplinar.

4.2.2 Regulamentação da Extensão

A Extensão Universitária nacional, como mencionado anteriormente, tem na Constituição Federal (Art. 207), na LDB (Lei 9.394 de 1996) e no Plano Nacional de Educação 2014/2024 sua principal sustentação Legal. Na UNICRUZ, a extensão fundamenta-se a partir de seu Estatuto e Regimento Geral. O Estatuto da UNICRUZ referenda a extensão universitária a partir de seu princípio indissociável com o ensino e a pesquisa segundo descreve o §3º no Art.4 do Capítulo II – Dos princípios e objetivos institucionais:

§3º A Extensão Universitária é o processo educativo, cultural e científico, que articula o ensino e a pesquisa, de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade, visando o desenvolvimento do espírito científico, pensamento reflexivo e criativo de modo a possibilitar o crescimento intelectual, científico e tecnológico (ESTATUTO DA UNICRUZ, 2012, p. 08).

O Regimento Geral que disciplina a organização e funcionamento dos órgãos e atividades administrativas, de ensino, pesquisa e extensão da UNICRUZ, dispõe, conforme Artigo 50, que a extensão na UNICRUZ objetiva:

- I – Aproximar a comunidade da universidade, promovendo a integração entre a práxis pedagógica e a práxis social.
- II – Responder as demandas regionais e locais, gerando e socializando o conhecimento produzido na interpretação destas realidades.
- III – Instituir a prática da ação e do trabalho competentes e de práticas dialógicas com a comunidade.
- IV – Ampliar a integração da instituição, seja sob aspecto educativo, cultural ou técnico-científico, gerando novos desafios e novos conhecimentos para serem difundidos nas várias instâncias pedagógicas.
- V – Estabelecer parcerias com diferentes instituições públicas e privadas, visando à troca de experiências (REGIMENTO GERAL, CAPÍTULO III, 2014, p.21)

A extensão é ainda transversalizada nos demais capítulos e subseções que compõe o Regimento Geral, de modo especial, os que tratam do Ensino, da Pesquisa e da Administração, reiterando assim o espírito constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Indo ao encontro das ponderações de Felipe *et al.* (2013, p. 35) de que “a gestão acadêmica da Extensão deve considerar a amplitude da estrutura acadêmica e, ao mesmo tempo, as implicações que possui sobre o seu funcionamento, envolvendo as dimensões do Ensino, da Pesquisa e da Administração.

No que tange às ações diretas de extensão, o Regimento Geral evidencia que as mesmas serão desenvolvidas através de programas e/ou projetos, cursos, eventos e serviços. E a coordenação, supervisão e direção geral dessas atividades compete à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, de acordo com normas aprovadas pelo CONSUN.

4.2.3 Políticas de Extensão

As políticas atuais¹⁵ de extensão na UNICRUZ, evidenciadas no PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional) e PPI (Projeto Pedagógico Institucional) tendo em vista o contínuo fortalecimento da extensão como dimensão relevante da atuação universitária no âmbito institucional, preconizam:

I - Incentivo ao desenvolvimento de práticas acadêmicas que dialoguem com as demandas econômicas e necessidades sociais:

- ampliar a inserção das demandas econômicas e necessidades regionais nas propostas curriculares dos cursos de graduação e pós-graduação;
- associar as propostas de extensão aos grupos de pesquisa, favorecendo ainda mais a integração entre ensino, pesquisa e extensão;
- oferecer editais de demanda induzida em áreas prioritárias estabelecidas pelos programas de pesquisa e extensão construídos, a partir das demandas locais e regionais e potencialidades institucionais;
- ampliar a interlocução com a comunidade através de encontros, seminários e da participação em conselhos;
- otimizar o processo de aproximação com organismos governamentais e não governamentais para a realização de projetos e programas que objetivem o desenvolvimento social, econômico, e ambiental.

II - Vinculação das atividades de extensão ao processo de formação dos sujeitos e geração de conhecimento:

- institucionalizar a participação de docentes e discentes nas instâncias participativas da sociedade civil, contribuindo para a construção de políticas públicas fundamentais para o enfrentamento de desafios da sociedade atual;
- propiciar, na formação docente, melhor compreensão sobre o papel da extensão como referencial teórico e metodológico, tanto no processo formativo do educador e do educando, como na produção de conhecimentos;
- inserir as atividades de extensão nos PPCs;
- inserir as atividades de extensão nos Planos de Ensino
- ampliar a participação de professores e alunos de graduação e pós-graduação em atividades de extensão, valorizando-as na avaliação da produção acadêmica e para a progressão profissional dos docentes;
- ampliar a oferta de bolsas do Programa Institucional de Bolsas de Extensão-PIBEX UNICRUZ;
- aperfeiçoar e implementar instrumentos de avaliação das atividades de extensão.

III - Estímulo à criação de instrumentos para socialização dos conhecimentos produzidos pela instituição:

¹⁵ Período 2013/2017.

- criar condições para que a comunidade, tanto acadêmica, como externa, tenha a possibilidade de usufruir e ter acesso aos bens científicos, técnicos, culturais, esportivos ou artísticos da instituição, por meio de ações vinculadas ao processo de educação continuada, prestação de serviços e transferência de inovação e tecnologias;
- implantar e alimentar sistema de divulgação das ações e resultados de pesquisa e extensão, na página institucional da UNICRUZ, na rede de computadores, canal local de televisão universitária, jornal institucional e programas de rádio;
- divulgar os conhecimentos gerados, a partir do desenvolvimento de programas e projetos de extensão, por meio da publicação digital e anual de revista específica, coordenada pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão, e incentivar a publicação dos resultados de extensão em livros, capítulos de livros e artigos em revistas indexadas (PDI, 2013/2017, p.62-64. PPI, 2013, p.67-69).

De modo a dar materialidade às diretrizes pactuadas para o período, as metas e ações previstas cumprem papel essencial na orientação da prática extensionista por meio de iniciativas que viabilizem a flexibilização curricular e o enriquecimento da experiência discente para a consolidação de compromissos éticos e solidários na produção e socialização de um conhecimento/saber/vivência dialógico que supere a dicotomia dentro/fora (HUIDOBRO *et al.*, 2016) e evidencie um novo paradigma quantos aos vínculos da universidade com sua comunidade.

4.2.4 Comissão Permanente de Extensão - COPEX

De modo a gerir as políticas e considerando as demandas e desafios no âmbito da UNICRUZ, a Comissão Permanente de Extensão, desde sua criação em 2014 tem atuado intensamente no planejamento, acompanhamento e avaliação das ações de extensão. Nessa direção vai ao encontro do que postulam Felipe *et al.* (2013, p.38) no que diz respeito a gestão descentralizada da extensão, o que implica “a descentralização da tomada de decisões, da formulação e da avaliação, estimulando o envolvimento, a criatividade e o comprometimento da comunidade acadêmica”.

O colegiado multi e transdisciplinar da COPEX, constituída por doze componentes representantes da comunidade acadêmica materializa os princípios democrático e participativo que regem a instituição e tem possibilitado a reconstrução e aprimoramentos contínuos da gestão institucional da extensão na UNICRUZ.

4.2.5 Incentivo e Fomento

O incentivo e o fomento a extensão tem sido um dos maiores impasses e desafios da extensão universitária. A fragmentação e a eventualidade dos poucos recursos disponibilizados à extensão em nível nacional fragilizam a inserção de estudantes em atividades de extensão, e conseqüentemente os processos de institucionalização desta nas universidades. Esta situação é abrangida pelo esforço das próprias instituições, em especial das Instituições Comunitárias, em viabilizar por meio de seus próprios recursos o fomento necessário, mas escasso (considerando que o mesmo advém de receita das mensalidades pagas) seus programas e projetos de extensão.

A realidade vivenciada pela UNICRUZ - mesmo tendo incessantemente buscado acesso e aprovação de propostas em editais específicos de instituições públicas e privadas - tem por meio de seu Programa Institucional de Bolsas de Extensão – PIBEX/UNICRUZ, (instituído no ano de 2005), garantido a perenidade necessária para desenvolvimento dos projetos de extensão. Contudo, ainda existem desequilíbrios internos entre o aporte de recursos concedidos em sua relação com a Pesquisa. No edital de 2016, foram disponibilizados para o PIBEX/UNICRUZ trinta e duas (32) cotas de bolsas e para o Programa Institucional de Bolsas de Pesquisa – PIBIC/UNICRUZ sessenta (60) cotas. Fazendo a média entre o total de bolsas concedidas em cada Programa com o número médio de matrículas¹⁶ no mesmo período, a comparação é de 2% para a pesquisa e 1% para a extensão, revelando que a integração, em termos de aportes de recursos, é desproporcional. No entanto, a disponibilização de trinta e duas (32) bolsas, mesmo sendo uma quantidade restrita, representa um avanço institucional da UNICRUZ se comparado ao número de cotas de bolsas de extensão disponibilizadas por outras ICES - considerando a relação alunos x bolsas – cujo percentual não chega a atingir nem 1%.

Nesse sentido, é oportuno destacar que o PIBEX/UNICRUZ é destinado aos acadêmicos de graduação e visa, por meio da concessão de bolsas para o desenvolvimento de projetos de extensão formar recursos humanos e estimular a consolidação da indissociabilidade entre o ensino, a extensão e a pesquisa, e tornar a produção de conhecimento comprometida com as questões e desafios da contemporaneidade. O PIBEX/UNICRUZ objetiva ainda:

¹⁶ Média de 3.000 matrículas de alunos nos cursos de Graduação da UNICRUZ .

- Desenvolver atividades de extensão através de tecnologias sociais para a comunidade local e regional.
- Oportunizar o desenvolvimento de projetos sociais que venham a despertar na comunidade local e regional o aproveitamento de potencialidades e a promoção da sustentabilidade ambiental, econômica, social e educacional.
- Estender o conhecimento científico produzido na Universidade para além das fronteiras acadêmicas, proporcionando aos acadêmicos o conhecimento prático, bem como a socialização da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão.
- Promover a geração de novos conhecimentos atendendo aos anseios da comunidade (UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA, 2016, site institucional)

A inscrição dos projetos se dá através de edital anual. O edital contém todas as orientações quanto ao número de bolsas concedidas anualmente, bem como aos procedimentos para concorrer ao processo de seleção dos projetos de extensão. As bolsas são distribuídas equitativamente entre os Centros de Ensino. A análise, a avaliação e a seleção dos projetos inscritos são realizadas pela Comissão Permanente de Extensão – COPEX e por uma Comissão Científica Externa. O período de execução dos projetos em cada edital é de 12 meses, podendo ser renovado mediante submissão ao edital do ano subsequente. É importante ressaltar que os projetos deverão estar vinculados aos Programas Institucionais de Pesquisa e Extensão.

4.2.6 Programas de Extensão e Grupos de Pesquisa

Com vistas a uma atuação transformadora da UNICRUZ com a sua comunidade e visando as possibilidades e necessidades da região foram instituídos, desde 2009, cinco programas de Pesquisa e Extensão. Esses programas, fundamentados na vocação, princípios e objetivos institucionais e ainda nas diretrizes e metas de ensino, pesquisa, extensão e pós-graduação procuram fomentar a capacidade intelectual da comunidade acadêmica, qualificando as relações inter e transdisciplinares dos estudos e pesquisas e a consequente aprendizagem para a formação de um perfil profissional mais competente e flexível de professores e egressos.

A extensão universitária, articulada ao Ensino e à Pesquisa, deve trabalhar, essencialmente, a partir dos interesses diversos e compartilhados entre a academia e a sociedade num processo mútuo de aprendizagem. O conteúdo educativo estabelecido nessa relação possibilita um diálogo de saberes e a troca de experiências circunscritas em uma ação pedagógica, envolvendo educadores e educandos simultaneamente. (FELIPPE *et al.*, 2013, p.21)

Nesse sentido, toda e qualquer ação ou projeto de ensino, pesquisa ou extensão prospectado pela Universidade vinculam-se a um desses Programas, e conseqüentemente, são eles os eixos de ação das atividades de extensão institucionais. Os quais apresentam como diretrizes e objetivos:

- 1. Atenção integral à Saúde e Qualidade de Vida**
Agenciar ações educativas que promovam a atenção integral à saúde e qualidade de vida de diferentes populações locais e regionais, através do ensino, da pesquisa e da extensão, formando profissionais capazes de desenvolver suas atividades de forma coletiva e multidisciplinar.
- 2. Desenvolvimento Local e Regional Sustentável**
Promover através da pesquisa, do ensino e da extensão possibilidades de alavancar o desenvolvimento regional de forma ética e sustentável, evidenciando o progresso social e humano de populações locais e regionais, buscando sempre a melhoria da qualidade de vida.
- 3. Sociedade, Comunicação e Cultura**
Compreender os processos sociais atuais que estão a ocorrer no mundo e as mudanças geradas por tais circunstâncias, visando refletir sobre as políticas públicas necessárias suscitadas a partir das novas demandas evidenciadas pelos atuais sujeitos sociais, que passam a ser vistos como atores sociais reflexivos.
- 4. Educação, Políticas Públicas, Trabalho e Cidadania**
Evidenciar a educação através do ensino, da pesquisa e da extensão como oportunidade de aprendizagem teórico-prática de participação político-democrática em espaços públicos dialógicos visando desenvolver-se como atores sociais autônomos e cidadãos.
- 5. Desenvolvimento e Difusão de Tecnologias**
Objetivo: Possibilitar espaço dinâmico de atuação entre a comunidade acadêmica, aos docentes e a sociedade para o desenvolvimento de sua criatividade, através da invenção e da inovação no desenvolvimento e difusão de novas tecnologias, contribuindo para a comunidade local e regional. (UNICRUZ/ PPI, 2013, p.70-71)

Os Grupos de Pesquisa da UNICRUZ seguem as normativas nacionais para cadastro junto ao CNPq, o qual ainda não viabiliza a constituição de Grupos de Extensão. Neste sentido, a UNICRUZ incentiva que os integrantes dos Grupos de Pesquisa não produzam apenas a partir de projetos de pesquisa, mas também sejam articuladores de projetos de extensão. Esta articulação vai ao encontro da afirmativa do ForExt (Carta de Campo Grande, 2008, p. 03) de que:

[...] a extensão universitária só pode ser compreendida no contexto da produção e socialização do conhecimento, marca indelével da universidade. Nessa perspectiva a extensão é parâmetro ético e epistemológico da pesquisa e do ensino. É igualmente instrumento pedagógico para a formação, que deve estar sempre aberto às novas realidades, aos novos modos de efetivar a produção socialmente engajada do conhecimento científico e de formar integralmente as pessoas que são recebidas como discentes e docentes.

E nesse sentido, encontros efetivos têm sido realizados pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão com os integrantes dos grupos de pesquisa, num esforço para que o planejamento dos Grupos contemple a integração ensino, pesquisa e extensão. O que fortalece entre os pesquisadores a troca de conhecimentos e experiências compartilhadas e resultados inovadores aos desafios que se apresentam à sociedade contemporânea.

4.2.7 Projetos de Extensão

Os projetos de extensão configuram-se por ações processuais e contínuas em uma atuação planejada, articuladora da pesquisa e do ensino com a participação de comunidades externas. Pela interação social e vivências singulares que proporcionam, são contextos potenciais de formação profissional e pessoal que imbricam aos estudantes universitários, em um processo contextualizado de aprendizagem nas vivências em comunidades, o exercício de cidadania participativa. Na atuação em projetos de extensão “os alunos tem a oportunidade de reconhecer o papel que podem desempenhar na busca de repostas às principais demandas sociais e posicionar-se, com vistas à contribuir para a melhoria da qualidade de vida da comunidade com a qual atua” (FELIPPE *et al.*, 2013, p.45).

As ações a serem desenvolvidas por meio dos projetos de extensão submetidos ou não ao PIBEX/UNICRUZ visam a concretude da missão institucional no que tange à formação integral de seus estudantes. Por outro lado, analisar se as práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos que participam de projetos de extensão possibilitam a construção da consciência cidadã destes estudantes, e conseqüentemente geram desenvolvimento e transformação social é a intenção primordial dessa pesquisa.

Nesse sentido, apresentaremos a seguir uma breve descrição dos objetivos, comunidade participante e ações desenvolvidas pelos projetos de extensão vinculados ao PIBEX/UNICRUZ e desenvolvidos no ano de 2015, dos quais participaram os bolsistas de extensão sujeitos desse estudo. O recorte é necessário tendo em vista que a análise documental realizada priorizou especificamente esses projetos. Embora além desses, a UNICRUZ desenvolva ainda atividades com temáticas que envolvem as demandas regionais para além das questões sociais abordadas nesses projetos específicos.

4.2.7.1 Projeto: CENTRO DE EQUOTERAPIA DA EASA / UNICRUZ- CEEASA

Programa de Extens ao qual está vinculado: Atenção Integral à Saúde e Qualidade de Vida

Grupo de Pesquisa: Estudos Humanos e Pedagógicos

Objetivo: Oferecer esta terapia a comunidade, identificando pacientes/ praticantes que se adaptem a este tipo de tratamento, buscando conhecer os benefícios individuais de cada um, consolidando o Centro de Equoterapia da EASA/UNICRUZ como um diferencial na formação acadêmica.

Ações: A) Oferecer aos acadêmicos das áreas da saúde e educação uma formação diferenciada através de atividades práticas em equoterapia. B) Identificar na comunidade pacientes que necessitem de atendimento equestre com acompanhamento multiprofissional dos professores e acadêmicos da UNICRUZ. C) Oferecer a terapia eqüestre às pessoas com necessidades especiais das escolas municipais, estaduais, centros de atendimentos fisioterapêuticos e pedagógicos. D) Oferecer tratamentos de saúde e psicopedagógicos baseados em atividades equoterápicas, buscando a inclusão social dos praticantes e considerável melhora na qualidade de vida destes indivíduos e da sociedade como um todo. E) Estimular a prática de atividades hípcas em praticantes no Centro e também da comunidade em geral. F) Realizar o I Encontro de Atividades Hípcas no Centro, aberto a comunidade, com várias modalidades de competição. G) Estimular o desenvolvimento da linguagem e afetividade dos praticantes. H) Promover a autonomia e socialização do praticante. I) Oferecer aos acadêmicos do curso de Medicina Veterinária a oportunidade de práticas em semiologia e clínica de equinos e consequentemente melhorar as condições sanitárias dos animais.

Comunidade Participante: Pessoas com necessidades especiais, crianças e adultos, das escolas municipais, estaduais e particulares, centros/clínicas de atendimento de saúde e pedagógicas da cidade de Cruz Alta /RS.

4.2.7.2 Projeto: CINOTERAPIA: UMA ALTERNATIVA DE TERAPIA PARA PESSOAS COM NECESSIDADES ESPECIAIS

Programa ao qual está vinculado: Educação, Trabalho, Políticas Públicas e Cidadania

Grupo de Pesquisa: Estudos Humanos e Pedagógicos

Objetivo: Possibilitar através da Cinoterapia um meio de socialização com bases pedagógicas e terapêuticas, através da interação entre o cão e a criança otimizando o processo inclusivo.

Ações: A) Analisar a possibilidade de socialização no ambiente escolar pela interação e afetividade com o cão e a criança. B) Verificar os benefícios da cinoterapia no processo de inclusão do aluno com necessidades especiais. C) Sistematizar como a cinoterapia contribui para o processo de socialização e aprendizagens do aluno com necessidades especiais pela interação estabelecida com o cão. D) Descrever quais mudanças ocorrerão com a intervenção

cinoterápica como forma de contribuir para a melhoria da qualidade e efetividade da educação inclusiva evidenciando a contribuição social dessa proposta.

Comunidade Participante: Pessoas com necessidades especiais, crianças e adultos, das escolas municipais, estaduais e particulares, centros/clínicas de atendimento de saúde e pedagógicas da cidade de Cruz Alta /RS

4.2.7.3 Projeto: CINEMA, PAPO & PIPOCA: SESSÕES DE EDUCAÇÃO, CULTURA, CIDADANIA E LAZER

Programa ao qual está vinculado: Sociedade, Comunicação e Cultura

Grupo de Pesquisa: CIPECOM

Objetivo: Oportunizar, por meio de sessões de cinema, o debate e a reflexão a respeito de assuntos/temas relevantes que envolvam questões sociais, ambientais, educacionais e culturais.

Ações: A) Oportunizar (e ser um espaço para) a discussão de temáticas relevantes como as questões sociais, ambientais, educacionais e culturais. B) Ampliar as ações da Unicruz como um espaço que valoriza a fruição de bem culturais. C) Fortalecer os laços da Unicruz com segmentos da comunidade por meio de sessões de cinema. D) Promover ações articuladas entre diferentes projetos institucionais. E) Proporcionar um espaço de visibilização e discussão de produções em vídeo realizadas pelos alunos do curso de Jornalismo da Unicruz. F) Constituir-se como uma atividade permanente dos eventos institucionais.

Comunidade Participante: comunidade acadêmica da UNICRUZ e comunidade de Cruz Alta.

4.2.7.4 Projeto: UNATI - UNIVERSIDADE ABERTA A TERCEIRA IDADE

Programa ao qual está vinculado: Atenção Integral a Saúde e Qualidade de vida

Grupo de Pesquisa: GIEEH GRUPO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS DO ENVELHECIMENTO HUMANO

Objetivo: Desenvolver junto a IES o programa de Universidade Aberta a Terceira Idade (UNATI), permitindo às pessoas idosas o acesso à Universidade, e neste sentido, estimular o cidadão idoso a encontrar outras formas de re-inserção social e valorização de sua experiência de vida, oportunizando trocas intergeracionais, ampliando conhecimentos e proporcionando um processo de educação social.

Ações: A) Possibilitar a integração de profissionais de diversos cursos da UNICRUZ e da comunidade local e regional, que vêm trabalhando nas áreas de gerontologia, em um trabalho

interdisciplinar. B) Promover a relação intergeracional através do ensino de informática como ferramenta de educação e construção de inclusão. C) Possibilitar espaço de conhecimento e reflexão sobre os seus direitos como cidadão, ao mesmo tempo em que conhece os espaços institucionais de participação para positivação de seus direitos visando constituir-se como sujeito de ação (fator social). D) Difundir práticas de atividade física entre os indivíduos idosos (com idade acima de 60 anos), retirando-os do sedentarismo e promovendo a sua saúde e qualidade de vida. E) Estimular o desenvolvimento de atividades de artesanato como incentivo do exercício pleno da autonomia e da criatividade. F) Proporcionar espaço de discussão e reflexão sobre saúde, sociedade, e atualidades, promovendo o bem-estar pessoal e social, auto-estima e qualidade de vida. G) Promover o desenvolvimento físico global, proporcionando a melhora postural e das funções cardiorrespiratórias, a redução de riscos cardíacos e de obesidade, e o aumento da força e resistência. H) Proporcionar conhecimento, reflexão e discussão sobre o conteúdo relevante de algumas obras, clássicas e/ou importantes, da literatura, do cinema e das artes. I) Dar às pessoas uma melhor qualidade de vida física e mental, abrangendo preferencialmente a saúde e oferecer noções gerais e atuais para a sua integração cultural e social. J) Oportunizar momentos de alegria e descontração entre os idosos através das comemorações de cunho cultural, como as festas juninas. L) Integrar os conhecimentos e troca de experiências e conhecimentos dos idosos em oficinas de plantas medicinais. M) Estimular a autoconfiança do idoso através de oficina de autoestima e afetividade, além de oficina de cuidados pessoais. N) Trabalhar a memória através de oficinas específicas. O) Oferecer aulas de informática básica para público de terceira idade, democratizando o acesso aos meios de informação e comunicação, gerando oportunidades de socialização, interação e integração na sociedade atual.

Comunidade Participante: pessoas com idade acima de 60 anos, de ambos os sexos.

4.2.7.5 Projeto: “AMICÃO DA UNICRUZ: SAÚDE EM PRIMEIRO LUGAR”

Programa ao qual está vinculado: Atenção Integral a Saúde e Qualidade de Vida

Grupo de Pesquisa: GRUPO INTEGRADO DE PESQUISA EM SAÚDE ANIMAL

Objetivo: o projeto “AmiCão da UNICRUZ: Saúde em primeiro lugar” visa proporcionar aos alunos de graduação do Curso de Medicina Veterinária, supervisionado por professores médicos veterinários, a realização de exames clínicos e laboratoriais nos animais do Canil Municipal de Cruz Alta, auxiliando os profissionais responsáveis e órgão público a garantir a sanidade dos animais, evitando a disseminação de doenças, as quais, muitas vezes são de

grande relevância a saúde pública além de conscientizar o aluno e a sociedade os problemas sócio-ambientais que envolvem o acúmulo de animais de rua abandonados.

Ações: A) Mostrar à sociedade/comunidade o papel que a UNICRUZ e os alunos Medicina Veterinária representam para sociedade. B) Colocar em prática o conteúdo teórico visto dentro das salas de aula, adequando-o às realidades diárias observadas pelo médico veterinário. C) Contribuir com os profissionais responsáveis pelo canil com o diagnóstico de doenças, oportunizando a realização de exames mais específicos e detalhados. D) Orientar o canil a adotar métodos adequados para o controle e tratamento das possíveis zoonoses diagnosticadas no local. E) Buscar alternativas de tratamento contra os parasitas existentes. F) Garantir a sanidade dos animais adotados pela comunidade. G) Buscar apoio das empresas farmacêuticas para tratamento das patologias encontradas.

Comunidade Participante: Canil municipal de Cruz Alta e comunidade.

4.2.7.6 Projeto: ATIVE-SE

Programa ao qual está vinculado: Atenção Integral a Saúde e Qualidade de Vida

Grupo de Pesquisa: GIEEH GRUPO INTERDISCIPLINAR DE ESTUDOS DO ENVELHECIMENTO HUMANO e GEPEF - Grupo de Extensão e Pesquisa em Educação Física

Objetivo: Desenvolver programas de atividade física, para pessoas acima de 50 anos, da cidade de Cruz Alta, que contribuam com a promoção de saúde e às práticas de prevenção dos fatores de risco associados às Doenças Crônicas Degenerativas, vislumbrando uma boa qualidade de vida.

Ações: A) Avaliar e diagnosticar a aptidão física, relacionada a saúde, o perfil de estilo de vida individual, e a qualidade de vida dos participantes do programa. B) Desenvolver projetos de atividade/exercício físico mediante a prática de diferentes modalidades, que contribuam para a promoção da saúde e qualidade de vida. C) Oferecer, a comunidade do programa, atividades de “educação em saúde”. Integrar os cursos de Educação Física e Enfermagem da Universidade de Cruz Alta mediante a fomentação de informações concernentes à atividade/exercício físico relacionado à saúde. D) Proporcionar subsídios para a formação de recursos humanos, mediante o oferecimento de estágio voluntário e bolsas de iniciação científica e de extensão, através de experiências no campo da atividade/exercício físico relacionado à saúde.

Comunidade Participante: mulheres acima de 50 anos que se encontram no período da menopausa e homens acima de 60 anos que apresentam alguma situação de doença crônico-

degenerativa e também os idosos integrantes da Universidade Aberta a Terceira Idade - UNATI.

4.2.7.7 Projeto: PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS DE PROMOÇÃO DA CIDADANIA DAS MULHERES E DE COMBATE À VIOLÊNCIA DOMÉSTICA

Programa ao qual está vinculado: Educação, Trabalho, Políticas Públicas e Cidadania

Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Jurídica em Cidadania, Democracia e Direitos Humanos – GPJUR UNICRUZ

Objetivo: É no horizonte de uma perspectiva hermenêutica de rompimento paradigmático com a disciplinariedade que este Projeto promoverá a discussão teórica da igualdade de gênero, bem como a difusão e a efetivação da Lei 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), através de estímulos à educação jurídica e socioeconômica. Além disso, promoverá a mobilização da comunidade e da Academia em defesa da cidadania das mulheres, observando-se a política nacional e o Plano de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres.

Ações: A) Orientar e produzir trabalhos científicos relacionados com a temática da proteção dos direitos das mulheres. B) Proporcionar às mulheres estejam elas ou não em estado de vulnerabilidade, educação jurídica a propósito da Lei Maria da Penha, bem como uma ampla discussão acerca das formas de enfrentamento da violência, ancoradas nas produções e atendimentos promovidos pelo Núcleo de Práticas Jurídicas da UNICRUZ e pelas seguintes instituições do Estado: Poderes Judiciário, Legislativo e Executivo; Ministério Público; Defensoria Pública; Delegacias; e Coordenadorias de Apoio à Mulher. C) Discutir junto à comunidade os motivos da Lei Maria da Penha; incentivar a divulgação da temática do enfrentamento à violência contra as mulheres na Academia, através da inserção do tema nos conteúdos programáticos das mais diversas disciplinas - especialmente no Curso de Direito - visando à formação de profissionais aptos a influenciar na redução da violência doméstica e na defesa dos direitos de cidadania das mulheres. D) Publicar cartilhas em meio digital para proporcionar informações sobre circunstâncias, índices de violência doméstica e formas de defesa. E) Discriminar o perfil das vítimas de violência doméstica no Município de Cruz Alta. F) Analisar quais são e como se articulam os principais fatores que contribuem para a violência doméstica. G) Identificar os motivos que apontam as dificuldades das vítimas na busca por auxílio do Estado ou de outras organizações sociais. H) Debater o papel do Estado e da sociedade na proteção e combate à violência contra as mulheres.

Comunidade Participante: mulheres que, estejam ou não em estado de vulnerabilidade, especialmente, mulheres que frequentam programas comunitários municipais de Cruz Alta/RS.

4.2.7.8 Projeto: A VULNERABILIDADE DOS ALUNOS DO IIEE PROFESSOR ANNES DIAS COM RELAÇÃO AS DST E A AIDS COMO EIXO DE INTERVENÇÃO DOS ACADÊMICOS DA UNICRUZ - AGENTES DE PROTEÇÃO E PROMOÇÃO DA SAÚDE

Programa ao qual está vinculado: Atenção Integral à Saúde e Qualidade de vida

Grupo de Pesquisa: Núcleo de Pesquisa em Saúde Coletiva

Objetivo: O objetivo central do trabalho é a educação entre pares, contribuindo para a construção de uma política de educação e saúde, articulada ao Projeto Político-Pedagógico da escola que promova uma cultura de paz, com redução da infecção pelo HIV, da aids, das hepatites virais e outras doenças sexualmente transmissíveis, buscando a ampliação e construção de ações interdisciplinares, contínuas envolvendo a comunidade escolar.

Ações: A) Promover a educação preventiva cotidiana e sua incorporação tanto nas políticas e programas educacionais implementados pelos sistemas de ensino inseridos no projeto, quanto no projeto político pedagógico definido no Instituto Estadual de Educação Professor Annes Dias. B) Vivenciar a educação preventiva com uma abordagem pedagógica que inclui informação, reflexão, emoção, sentimento e afetividade, criando meios de aprendizagem através da arte (vídeos educativos, oficinas pedagógicas, concurso de paródias e painéis). C) Propiciar orientações individuais e em grupos buscando a redução da infecção HIV e outras doenças sexualmente transmissíveis, a redução dos índices de evasão escolar causada pela gravidez na adolescência no Instituto Estadual de Educação Professor Annes Dias. D) Articular as ações do Sistema Único de Saúde - SUS às ações das redes de educação básica pública, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos estudantes e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis. E) Sensibilizar os atores envolvidos para a realização do teste anti HIV/aids, encaminhando ao SAE/Cruz Alta. F) Desmistificar as situações de preconceito e discriminação que impõem barreiras para a ancoragem das informações e transformações de comportamento, buscando a cidadania dos alunos que vivem e convivem com HIV e com a AIDS. G) Articular as ações do Sistema Único de Saúde - SUS às ações das redes de educação básica pública, de forma a ampliar o alcance e o impacto de suas ações relativas aos estudantes e suas famílias, otimizando a utilização dos espaços, equipamentos e recursos disponíveis. H) Fomentar a participação juvenil para que adolescentes e jovens possam atuar como transformadores da

realidade, combatendo a homofobia, vinculando suas práticas ao exercício da cidadania da comunidade escolar propondo o desenvolvimento de sujeitos críticos, autônomos, solidários, capazes de atuar, pensar, crescer e transformar a realidade em que estão inseridos. I) Trabalhar a educação entre pares, num processo de ensino e aprendizagem com os acadêmicos do Curso de Fisioterapia, da Biomedicina e da Medicina Veterinária da UNICRUZ, disciplina de Fisioterapia na Promoção e Proteção da Saúde e Metodologia da Pesquisa e alunos do IEE Professor Annes Dias.

Comunidade Participante: alunos do 1º ao 3º ano do ensino médio, dos cursos profissionalizantes (técnico em química, contabilidade, secretariado e enfermagem) e alunos em aproveitamento do curso normal do Instituto Estadual de Educação Professor Annes Dias.

4.2.7.9 Projeto: BALCÃO DO CONSUMIDOR: POR UM DIREITO DO CONSUMIDOR AO ALCANCE DE TODOS

Programa ao qual está vinculado: Educação, Trabalho, Políticas Públicas e Cidadania

Grupo de Pesquisa: Grupo de Pesquisa Jurídica em Cidadania, Democracia e Direitos Humanos – GPJUR UNICRUZ

Objetivo: Propagar o conhecimento dos direitos do consumidor ao cidadão leigo da cidade de Cruz Alta e região, facilitando a solução dos conflitos típicos das relações de consumo, via educação para o consumo sustentável, psicologia do consumidor e mediação – com auxílio do Núcleo de Práticas Jurídicas (NPJ).

Ações: A) Pretende-se, a partir da parceria formada com o PROCON do RS dar continuidade ao convênio firmado, desenvolvendo as atividades na sua íntegra e buscar o apoio de novos colaboradores externos como: ACI, Projeto Profissão Catador, Núcleo de Ação em Pró-Direitos Humanos, Prefeitura Municipal de Cruz Alta e Ministério Público Estadual. B) Dar continuidade aos atendimentos a comunidade de Cruz Alta a fim de solucionar as demandas consumeristas, bem como levar esse atendimento a região vizinha de Cruz Alta. C) Promover ações que visam a educação para o consumo, quer seja, através de Flyers informativos, cartilhas, etc. D) Dar continuidade nas ações comunitárias que visem levar informações e assistência jurídica gratuita – notadamente no que tange à cidadania, relações de consumo e direitos humanos - para a comunidade. E) Anualmente, realizar um seminário com temáticas específicas voltadas ao Código de Defesa do Consumidor (Lei 8078/90) a fim de propiciar o debate e a reflexão das relações de consumo. F) Futuramente, a depender de concretização de convênios, pretende-se tornar o Balcão do Consumidor e da Cidadania um projeto itinerante (em um ônibus ou Kombi especialmente montados para tal), no sentido de levar as

orientações e atendimento às cidades vizinhas. G) Buscar através do Curso de Ciências Contábeis e Administração colaboradores e voluntários para dar dicas de orçamento doméstico e economia aos consumidores cruzaltenses, visando combater o superendividamento, comum às relações consumeiristas atualmente. H) Manter o blog "Balcão do Consumidor" (<http://balcaodoconsumidorcruzalta.blogspot.com.br/>) que já é utilizado pelas professoras idealizadoras do projeto em atividades de ensino e pesquisa, pela estagiária do Balcão e bolsista, ampliando-o como uma cartilha em formato digital, facilitando a divulgação das informações relativas ao direito do consumidor. I) Realizar ações nas escolas de ensino fundamental e médio a fim de disseminar a promoção da educação para o consumo com uma linguagem clara a fim de conscientizar as crianças e adolescentes sobre a forma adequada e consciente de consumirmos. J) Beneficiar consumidores em situação de vulnerabilidade especial (consumidores mais desinformados sobre seus direitos: moradores do meio rural ou periferia, idosos, portadores de necessidades especiais, entre outros), possibilitando-lhes o acesso à justiça e possibilitando que conheçam seus direitos.

Comunidade Participante: comunidade cruzaltense e demais consumidores das cidades vizinhas.

4.2.8 Produção e Socialização de Conhecimentos

4.2.8.1 Revista CATAVENTOS

A Revista CATAVENTOS foi criada com o intuito de socializar os resultados de práticas extensionistas, além de consolidar o esforço realizado pela UNICRUZ no seu processo de institucionalização e consolidação do fazer extensão universitária mostrando a todos de que forma estas intervenções contribuem para o desenvolvimento da região onde as instituições estão inseridas, melhoram a qualidade de vida dos habitantes e, especialmente, atuam na formação cidadã dos alunos.

A escolha do nome "CATAVENTOS" partiu da premissa de que os atores sociais no fazer da extensão são postos em movimento por uma energia leve como uma brisa, que pode passar despercebida aos olhos. Mas que ao ser direcionado, em uma analogia ao movimento do catavento, não só o impulsiona, mas produz energia e com ela se operam mudanças. O catavento traduz muito bem as ações extensionistas realizadas pelas Instituições de Ensino, fruto da reflexão de gestores, professores, acadêmicos e comunidade, e permite garantir que a Universidade possa ser:

[...] um tempo, espaço e processo inerentes ao desenvolvimento comunitário e social, através do diálogo entre os parceiros: comunidade, docentes e discentes. Garantir a dialogicidade entre os sujeitos envolvidos permite o movimento processual do exercício da cidadania, assegurando direitos e potencializando os valores éticos (FOREXT/Carta de Belo Horizonte, 2006, p.02)

A revista passou a ser, portanto, um espaço de fortalecimento da extensão universitária enquanto ambiente de socialização de resultados, frutos das vivências que se dão na prática extensionista. Prática acadêmica, que na sinergia com o ensino e a pesquisa é capaz de promover novos conhecimentos. Conhecimentos revigorados pela interlocução com sua comunidade, em um frutífero diálogo entre os conhecimentos da academia e os saberes produzidos fora dela e de modo a contribuir com o desenvolvimento e emancipação social.

A primeira edição, publicada em 2009, por ser uma edição especial de lançamento, focou prioritariamente artigos que socializaram os resultados e vivências geradas a partir dos programas e projetos de extensão desenvolvidos pela Universidade de Cruz Alta. A partir da segunda edição no ano seguinte, a publicação se estendeu para outras instituições. Nas edições subsequentes, a Revista CATAVENTOS apresenta um considerável aumento de instituições participantes, tendo hoje alcançado reconhecimento como espaço de socialização em nível nacional, especialmente entre as IES Comunitárias.

Figura 1 – Capa Revista CATAVENTOS (UNICRUZ)



Fonte: site institucional Universidade de Cruz Alta, 2016

4.2.8.2 Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão

O Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ é um evento dedicado a promover um espaço de construção do saber e socialização do conhecimento. Sabedora do seu papel enquanto Universidade comunitária, a Unicruz oportuniza aos seus alunos diferentes estratégias de ensino-aprendizagem, de forma a consolidar a prática articulada do ensino, da pesquisa e da extensão como ferramenta do saber-fazer, da descoberta, do estudo e aplicação de teorias ou novos processos. Tudo isso, oferece não somente a formação da habilitação profissional específica, mas também, permite aos acadêmicos o pensar, o olhar crítico e reflexivo, estimulando sua capacidade de gerar mecanismos de intervenção, investigação e, conseqüentemente, ampliando suas habilidades para o exercício da profissão.

Inicialmente, o evento que teve sua primeira edição no ano de 1996, foi criado como espaço de socialização de conhecimentos vinculados aos resultados do ensino e da pesquisa e somente mais tarde, a partir do ano de 2003 é incorporado ao evento a Mostra de Extensão. Considerando que o conhecimento é contínuo, devendo, portanto ser revisto, ampliado, ou até mesmo modificado, o Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão se apresenta tradicionalmente ao longo dos seus 21 anos, como um *locus* de construção e reconstrução dos saberes. Por meio das Mostras de Iniciação Científica, Mostras de Extensão, Mostras de Pós-Graduação e Mostras de Iniciação Científica Jr¹⁷ ocorre a socialização e a disseminação da produção técnica e científica produzida na graduação e na pós-graduação. Resultados das ações desenvolvidas pela comunidade acadêmica da UNICRUZ, demais instituições de ensino superior e escolas da região. Sendo também espaço de diálogo, troca de experiências e fortalecimento de vínculos entre os participantes.

Além disso, a programação anual também oferece oficinas e minicursos visando a complementação da formação acadêmica e científica dos alunos, uma vez que a prática da pesquisa e da extensão exige o domínio de diversas habilidades desde o entendimento dos tipos de pesquisa e do processo de elaboração de um projeto, até a busca de textos científicos, sua leitura e análise crítica, bem como, da produção textual com o uso adequado da redação científica e das normas de elaboração de trabalhos. Tudo isso gera uma produção científica e a construção de um conhecimento qualificado.

¹⁷ No ano de 2016 foram realizadas a edição da XIX Mostras de Iniciação Científica, XIV Mostra de Extensão, III Mostra de Pós-Graduação e II Mostra de Iniciação Científica Jr.

Ademais, eventos paralelos se integram ao Seminário, consolidando-o com o maior evento de ensino, pesquisa e extensão da Instituição propiciando momentos de discussão interdisciplinar acerca do desenvolvimento social e a produção de uma realidade onde o mesmo torne-se efetivamente prioridade.

4.3 Café Extensão: Um convite especial para saborear conhecimento

A extensão possibilita a criação de um espaço dinâmico de interlocução da universidade com a sociedade, contribuindo para sua autonomia e desenvolvimento. O fazer extensionista faz parte das Instituições de Ensino Superior, por outro lado, as discussões e reflexões sobre extensão na realidade das Instituições de Ensino Superior do Brasil é bastante recente se comparada ao ensino e à pesquisa.

Na busca para focalizar essa reflexão a Universidade de Cruz Alta, desde o ano de 2010, por meio do projeto Café Extensão, que se caracteriza pela realização de encontros nos fins de tarde, sobre a forma de um *happy hour*, tem buscado fomentar na Universidade a reflexão sobre a temática extensão sob o prisma de sua importância no processo de formação acadêmica e como canal de diálogo e interlocução com a comunidade. Promover o diálogo entre os diferentes atores da comunidade interna e externa em suas percepções sobre as potencialidades da extensão no âmbito da UNICRUZ enquanto processo pedagógico e problematizador da realidade.

A descontração, a conversa animada que marcaram os primeiros encontros do Café Extensão, permitiu que o mesmo fosse incluído na programação oficial do Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão promovido anualmente pela UNICRUZ. Desse modo, essas edições especiais, que contam com a mediação de colegas extensionistas de outras instituições comunitárias têm oportunizado reflexões (como pode ser observado no Quadro1) a respeito dos desafios e conquistas vividos no saber/fazer extensionista, e que tem corroborado para o constante repensar da extensão enquanto componente pedagógico, processo e proposta acadêmica na UNICRUZ.

Quadro 2: Descrição Edições Especiais “Café Extensão”

SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO / EDIÇÃO / ANO	TEMÁTICA	PALESTRANTE
XV SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO ANO: 2010	Construindo sentidos na diversidade	Prof. Dr. Alcivan Paulo de Oliveira
XVI SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO ANO: 2011	A extensão no desenvolvimento regional ¹⁸	Prof ^ª Dr. Ana Luisa Teixeira de Menezes
XVII SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO ANO: 2012	Loucos de Paixão por Extensão	Prof ^ª Dr. Ana Luisa Teixeira de Menezes
XVIII SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO ANO: 2013	A importância da extensão para o conhecimento em sociedade de risco	Prof. Dr. Wanderley Chieppe Felipe
XIX SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO ANO: 2014	A extensão como princípio educativo	Prof. Dr. Alcivan Paulo de Oliveira
XX SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO ANO: 2015	Inovação e tecnologia nos espaços da extensão universitária	Prof ^ª Dr. Bernardete Dal Molin
XXI SEMINÁRIO INTERINSTITUCIONAL DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO ANO: 2016	Saberes necessários ao ensino, à pesquisa e à extensão	Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl

De modo especial, o diálogo recorrente nos encontros, é a singularidade da extensão para a formação técnica/científica/social dos estudantes e como canal de diálogo e interlocução com a comunidade para a superação do modelo social vigente. Considerando o que segundo é manifestado pelo FOREXT na Carta de Campo Grande (2008, p.02)

[...] pensar e fazer a extensão é realizar a identidade institucional voltada para a produção de conhecimento socialmente engajado para a formação integral dos(as) discentes e, finalmente, para a construção de relações dialógicas com a sociedade, tendo com objetivo ulterior superar o modelo social calcado na polarização entre privilegiados e carentes

Ainda, a Universidade de Cruz Alta constituiu no ano de 2016, o Programa a Extensão que Queremos (PEQ) a partir da promoção de duas edições do Café Extensão (03/11/2016,

¹⁸ Essa palestra integrou as atividades do Café Extensão e contribuiu para o aprofundamento das questões teóricas referentes à práxis da extensão

Temática: Encontros e Diálogos – Pedagogia da presença, proximidade e partida, Palestrante: Luiz Síveres; 04/11/2016, Temática: Extensão no Ensino Superior: A extensão que queremos (Palestrante: Gládis Batista) em uma perspectiva de dialogar com os professores e acadêmicos sobre a importância da inserção da extensão em suas práticas acadêmicas.

Considerando a singularidade da extensão para a formação acadêmica dos estudantes, foi realizada uma edição especial do Café Extensão para os bolsistas que participaram de projetos de extensão da UNICRUZ no ano de 2015. Momento em que também foi feita a coleta de dados para essa pesquisa. A experiência vivida e compartilhada por esses estudantes durante esta edição do Café Extensão caracteriza o resultado desse estudo, o qual detalhamos a partir deste momento.

Os dados aqui apresentados se referem ao que foi coletado junto ao Grupo Focal realizado com 12 bolsistas de extensão, de diferentes cursos de graduação: Ciência da Computação (1), Direito (2), Educação Física (1), Enfermagem (1), Fisioterapia (5), Jornalismo (1), Medicina Veterinária (1) que participaram dos projetos de extensão no ano de 2015.

4.3.1 Práticas socioculturais presentes nos projetos de extensão da Universidade de Cruz Alta

Para atender ao objetivo de *“Investigar quais são as práticas socioculturais presentes nos projetos de extensão da Universidade de Cruz Alta que favorecem o desenvolvimento da consciência cidadã dos acadêmicos”* e responder a essa categoria se utilizou como reflexão norteadora o seguinte questionamento: *O projeto de extensão contribuiu com a ampliação de seus conhecimentos?* Como os bolsistas foram unânimes em responder que o projeto de extensão do qual participaram contribuiu significativamente para a ampliação dos seus conhecimentos, conforme suas falas descritas a seguir, possibilitou o levantamento de um primeiro indicador: **Contribuição do Projeto para Ampliação de seus Conhecimentos.**

“[...] que bom seria se todos os acadêmicos da universidade tivessem a oportunidade de participar de um projeto assim. Eu sou apaixonada pelo UNATI né. Trabalhar com a terceira idade, assim pra mim, é o que eu pretendo seguir depois na enfermagem sabe. Porque eu disse, a gente se encontra melhor como cidadão, assim, a gente se vê melhor [...] Eu me sinto um ser humano melhor depois delas”. (Bolsista 2)

“[...] é apaixonante. Porque a gente se torna uma pessoa muito melhor, a gente pensa muito mais, a gente aprende a respeitar o próximo [...] pra nós é gratificante a gente saber que elas tão se sentindo bem, que elas tão no convívio de pessoas que fazem bem pra elas [...] O bem-estar delas, a gente tá conseguindo promover esse bem-estar, essa qualidade de vida, essa melhora na qualidade de vida delas. Então pra mim foi muito gratificante, tá sendo cada vez, é muito motivador tu trabalhar com a terceira idade [...]” (Bolsista 5)

As falas acima revelam a subjetividade, que aflorou com a participação no projeto. Vivências que são significativas para desenvolver nesses alunos, futuros enfermeiros e educadores físicas atitudes e valores orientados para a cidadania e para a solidariedade, necessárias a sua atuação profissional, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais desses Cursos¹⁹ (BRASIL, 2001; BRASIL, 2004a). Esses depoimentos relacionam-se a estudo semelhante desenvolvido em 2012, por três instituições comunitárias de Ensino Superior da região Sudeste, cujos resultados consideram que “a extensão propicia aos alunos mudanças nos seus valores de vida, transformando-os em pessoas mais sensíveis às causas da realidade social” (ALMEIDA, 2012, p.68).

Desse modo, é peculiar o papel da extensão para aquisição e desenvolvimento de conhecimentos práticos de formação geral, que no contexto da Universidade de Cruz Alta, ratifica os princípios filosóficos institucionais (PPI, 2014-2017, p. 34) e contribuí para o cumprimento de sua missão no que tange à formação integral de seus estudantes (UNICRUZ, 2014).

Conhecimentos de formação geral que dialogam e se entrelaçam a competências de formação profissional a partir da vivência com a realidade social, como registrado na fala desta Bolsista:

“[...] mesmo o pouco tempo de projeto a gente já consegue conhecer muito, tanto sobre as doenças, a gente aprofunda muito o nosso conhecimento. Que como nós estamos no terceiro semestre sabemos muito pouco ainda, [...] sobre as doenças, então é uma forma de tanto a gente se aprofundar nisso, quanto ajudar essas crianças, então é muito importante pro nosso conhecimento”. (Bolsista 9)

Além de propiciar o desenvolvimento de conhecimentos, valores e atitudes, que dizem respeito à formação humana, a extensão também favorece o adiantamento de conhecimentos dos Componentes Específicos da área de formação, como destacado no relato a seguir:

¹⁹ RESOLUÇÃO CNE/CES N° 3, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem. E, RESOLUÇÃO N° 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004 que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física.

[...] o Projeto contribuiu bastante, porque eu nunca tinha tido contato com o direito do consumidor antes [...] O direito do consumidor, no curso de direito, é no fim do curso, é no oitavo semestre, e eu recém tô no quinto. Então isso ampliou muito mais a minha visão sobre o consumidor, sobre o Direito, as áreas de atuação do Direito. Eu já achava elas grandes, aí eu olhei mais a fundo pelo consumidor, vi que são muito maiores, tem muito mais opções”. (Bolsista 3)

O projeto possibilitou a antecipação de conhecimentos específicos, e muito atuais, pertinentes à formação profissional, evidenciado no relato da Bolsista 3, ao referenciar o Direito do Consumidor, considerando que vivemos em uma sociedade com características consumistas. Além de também oportunizar a estes estudantes melhor qualificação profissional durante sua trajetória acadêmica.

A experiência nesses projetos favorece o conhecimento prático, o saber fazer inerente ao futuro exercício da profissão. A ênfase na prática é ressaltada no relato a seguir:

“Bom o projeto Amicão pra mim, assim, foi muito bom porque a gente, por mais que a gente tenha práticas aqui na faculdade, a gente não tem o suficiente, pra ser mais fácil quando a gente sair daqui”. (Bolsista 4)

A partir do contato com a prática e realidade profissional a participação em projetos de extensão, que podem ocorrer desde o início do curso, favorece uma experiência mais completa como exercício da prática profissional, do que aquelas que são experienciadas, por vezes, apenas durante os estágios obrigatórios. Garcia, Bohn e Araújo (2013, p.177) em estudo similar ressaltam que

[...] o espaço que vem sendo oportunizado aos acadêmicos, por meio de atividades de extensão, tem demonstrado que é relevante o contato com a realidade para além do momento dos estágios obrigatórios no curso, que, na maioria das vezes, são realizados somente no último ano ou no período da graduação e que são de curta duração, pois, para que os acadêmicos possam ser capazes de intervir na realidade, precisam vivenciá-la em sua forma mais integral, e serem preparados para estar no mundo, de forma a poder dimensionar sua atividade profissional com os compromissos sociais demandados pela sociedade contemporânea.

Para além de maior experiência profissional, a partir de um conhecimento prático, o envolvimento em projeto(s) de extensão possibilita o aprofundamento em áreas específicas da formação profissional em sinergia com compromissos sociais contemporâneos. Um exemplo são as práticas socioculturais de promoção e educação em saúde com adolescentes, como pode ser evidenciado no seguinte relato:

“[...] a maioria das pessoas acha que o fisioterapeuta trabalha só na reabilitação. Mas o que a gente faz muito na escola [...] é a parte da promoção e da prevenção da saúde, com os adolescentes. [...] Então com esse projeto eu acredito que a gente vai e leva muita informação pra eles [...] se prepararem pra vida deles. A gente trabalha muito a questão de DST'S, de várias doenças [...] Nós, acreditamos que com esse projeto, a gente possa intervir na vida deles futuramente, pra que eles sejam pessoas mais cientes hã, sobre as doenças e sobre esses assuntos”. (Bolsista 6)

Contribuir para a manutenção da saúde, bem-estar e qualidade de vida das pessoas, famílias e comunidade, considerando suas circunstâncias éticas, políticas, sociais, econômicas, ambientais e biológicas, são competências específicas esperadas aos egressos de Fisioterapia, segundo as DCN²⁰ para este Curso - RESOLUÇÃO CNE/CES 4, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002 (BRASIL, 2002). Assim, pode-se considerar que a vivência nesses cenários tem colaborado com o processo formativo desses sujeitos ao que tange a essas aprendizagens específicas.

O envolvimento em projetos de extensão possibilita experiências práticas em saúde pública. O que também corrobora na materialização dos indicadores do Instrumento Nacional de Avaliação de Cursos de Graduação - MEC/INEP (BRASIL, 2016a), o qual prevê que os acadêmicos da área da saúde tenham atuação em cenários de prática na área da saúde pública, priorizando o enfoque de atenção à saúde. Neste projeto em específico, o exemplo é prevenção, promoção e educação em saúde para estudantes de escolas públicas.

Ainda é importante destacar, que a participação em projetos de extensão assegura conhecimentos de formação geral, muitas vezes trabalhados de forma transversais (Direitos Humanos, Diversidade, Inclusão), mas que acarretam aprendizagens significativas, em uma perspectiva de formação humanística. Essa compreensão é observada na fala da Bolsista 7, inserida em um projeto de extensão, o qual em suas atividades trabalha a temática da inclusão:

“[...] Bom, pra mim foi, é uma experiência muito boa. [...] Sabe, a gente fica naquela coisa, tá, então agora eu sou tua amiga, e tu pode confiar em mim, que eu não vou te deixar sabe. E eles se sentem seguros [...] pra mim é uma satisfação, eu sou apaixonada por isso. [...] E a gente tem um caso de autismo que eu não sabia como lidar com aquilo, e hoje, [...] ele senta no meu colo, ele chega, ele abraça, coisas que antes ele não fazia, sabe, então, isso é muito gratificante pra mim, e eu sou incrivelmente apaixonada”. (Bolsista 7)

É oportuno ainda considerar a extensão como *locus* privilegiado para aquisição de conhecimento interdisciplinar, ao que Freire (1987) considerou como relação dialética homem mundo, homem e trabalho, exposto no relato a seguir em que a estudante destaca como

²⁰ Diretrizes Curriculares Nacionais Fisioterapia.

contribuição do projeto o aprofundamento do conhecimento na prática, no debate, na relação dialógica com outros cursos e com o próprio mundo da vida:

[...] *“Particularmente pra mim foi excelente, e está sendo ainda, porque eu consigo ver em outros cursos diferentes debates, muito mais aprofundados, do que geralmente nós da comunicação achamos que a gente sempre consegue aprofundar, só que há, outras áreas, outros conhecimentos tem muito mais a agregar, e diferentes áreas trabalham muito bem juntas”*. (Bolsista 10)

A aquisição de conhecimentos e habilidades, alcançadas a partir da vivência e envolvimento em projetos de extensão, semelhantes às relatadas nesse estudo, são evidenciadas por Silva (2011) ao apontar a contribuição da extensão na formação do estudante universitário e Síveres (2012, 2013) que além de categorizar essa experiência em aquisição de aprendizagens conceituais, procedimentais e atitudinais sustenta a extensão universitária como princípio de aprendizagem.

Nessa direção, pode-se considerar, a partir dos relatos dos bolsistas da UNICRUZ que suas vivências nos projetos de extensão, têm contribuído para ampliação de seus conhecimentos. Da mesma forma que nos resultados encontrados por Silva (2011) e Síveres (2012; 2013), este estudo tem indicado que a prática extensionista pode ser *lócus* de aprendizagens significativas.

Do ponto de vista de Felipe (2013, p. 264) a oportunidade de praticar a extensão:

[...] sensibiliza o estudante para uma realidade diferente de seu cotidiano; contextualiza e possibilita a reinvenção das práticas profissionais; abre espaço para o autoconhecimento; permite a formação de um ser humano crítico e tolerante, capaz de atitudes democráticas, de um olhar mais sensível e de uma escuta mais atenta do outro.

Essa afirmação de Felipe (2013) reforça a reflexão norteadora inicial, realizada durante o encontro do Grupo Focal a qual permitiu ainda que os acadêmicos pesquisados pudessem indicar os conhecimentos adquiridos nessa vivência, garantindo assim, o levantamento de um segundo indicador: **Tipos de conhecimentos obtidos na participação em projetos de extensão**. Esses conhecimentos estão separados pelos Cursos de que fazem parte os bolsistas deste estudo, e agrupados nas seguintes categorias: Formação Específica, Formação Geral e Formação Interdisciplinar, como pode ser observado na Tabela 1. Essas categorias foram escolhidas tendo por base as Diretrizes Curriculares Nacionais para os

Cursos de Graduação que preconizam no processo de formação habilidades e competências profissionais, humanas e pedagógicas.

Tabela 1 - Categorias de conhecimentos adquiridos a partir dos projetos de extensão

Curso	Formação Específica	F	%	Formação Geral	f	%	Formação Interdisciplinar	f	%
Direito	Conhecimentos teóricos específicos da formação	2	15,38	Questões sociais	1	7,69	Troca de experiência com colegas	1	7,69
	Conhecimentos práticos específicos da formação	2	15,38	Participação	1	7,69			
				Política	1	7,69			
				Cidadania	1	7,69			
				Direitos Humanos	1	7,69			
				Consciência crítica	1	7,69			
				Convivência	1	7,69			
				Expressão, escrita e produção científica	1	7,69			
Jornalismo	Conhecimentos teóricos específicos da formação	1	20	Cultura e Arte	1	20	Conhecimento interdisciplinar com outros cursos	1	20
	Mercado de trabalho	1	20	Expressão, escrita e produção científica	1	20			
Enfermagem	Enfermagem Gerontológica	1	25	Afetividade	1	25			
	Qualidade de vida	1	25	Respeito ao próximo	1	25			
Educação Física	Conhec. teóricos específicos da formação	1	20	Afetividade	1	20			
	Conhec. Práticos específicos da formação	1	20	Respeito ao próximo	1	20			
	Prevenção a doença e promoção à saúde	1	20						
Fisioterapia	Conhecimentos teóricos específicos da formação	3	23,07	Afetividade	1	7,69	Conhecimento interdisciplinar	2	15,38
	Conhecimentos práticos específicos da formação	3	23,07	Propor soluções para situações problemas	1	7,69	Compartilhamento de experiências	1	7,69
	Conhecimento sobre como trabalhar em equipe multidisciplinar	2	15,38						
Medicina Veterinária	Conhecimentos profissionalizante	1	25	Cidadania	1	25			
	Conhecimentos práticos específicos da formação	1	25	Solidariedade	1	25			
Ciência da Computação				Convivência	1	20			
				Afetividade	1	20			
				Inclusão	1	20			
				Expressão, escrita e produção científica	1	20			
				Questões sociais	1	20			

Em uma apreciação geral da Tabela 1 pode-se observar a prevalência de conhecimentos obtidos vinculados à Formação Específica – com destaque para os cursos de Fisioterapia e Enfermagem, e conhecimentos de Formação Geral – principalmente nos cursos de Direito e Ciência da Computação, em detrimento de conhecimentos pertinentes à Formação Interdisciplinar presentes apenas nos cursos de Direito e Fisioterapia.

Por outro lado, em uma análise mais detalhada de cada curso, nota-se que no Curso de Direito, aparecem as três categorias de conhecimentos adquiridos. Isto reforça a importância da extensão universitária para o desenvolvimento de competências profissionais, humanas e pedagógicas (SÍVERES, 2013). Esse contexto coopera com a recomendação do Artigo 3º das DCN do Curso de Direito que prevê

Art. 3º. O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística e axiológica, capacidade de análise, domínio de conceitos e da terminologia jurídica, adequada argumentação, interpretação e valorização dos fenômenos jurídicos e sociais, aliada a uma postura reflexiva e de visão crítica que fomente a capacidade e a aptidão para a aprendizagem autônoma e dinâmica, indispensável ao exercício da Ciência do Direito, da prestação da justiça e do desenvolvimento da cidadania. (BRASIL, 2004b, p.01)

No curso de Jornalismo são destaques os conhecimentos teóricos específicos da formação, necessários ao mercado de trabalho, a partir de uma visão integradora do campo de atuação profissional. Da mesma forma, o enriquecimento cultural e artístico e o desenvolvimento de habilidades de expressão escrita e produção científica podem ser visualizados como conhecimentos adquiridos pertinentes à Formação Geral.

Conhecimentos de Formação Interdisciplinar não foram ressaltados nos Cursos de Enfermagem e Educação Física, mesmo tendo o projeto - do qual as bolsistas envolvidas fazem parte - características interdisciplinares nas práticas sociais desenvolvidas com idosos. Todavia, a afetividade e o respeito ao próximo aparecem como tipos de conhecimentos de Formação Geral para ambas. A experiência prática no projeto, ainda contribuiu para aquisição de conhecimentos de Formação Específica com destaque para os pertinentes à Prevenção a doenças e promoção da saúde (Educação Física) e Qualidade de vida (Enfermagem). Atribuições necessárias ao que se espera do perfil de egresso²¹ no tocante à aquisição e desenvolvimento dessas competências e habilidades.

As três categorias de conhecimentos adquiridos na vivência com os projetos de extensão aparecem em equilíbrio no Curso de Fisioterapia. Essa relação de equilíbrio entre as

²¹ De acordo com as DCN desses Cursos.

categorias pode estar relacionada com a particularidade dos projetos desenvolvidos pelo curso²² através de atividades que permitem aos bolsistas envolvidos o compartilhamento de experiências (Formação Interdisciplinar), conhecimentos teóricos e práticos da formação e o trabalhar em equipe multidisciplinar (Formação Específica). Além disso, ainda destaca-se a afetividade e o desenvolvimento da capacidade de propor soluções para situações problemas, mencionados como conhecimentos de Formação Geral obtidos pelos bolsistas.

No curso de Medicina Veterinária, entre os conhecimentos adquiridos relacionados à Formação Específica, destacam-se os conhecimentos profissionalizantes e práticos da formação.

A respeito das competências vinculadas ao exercício futuro da profissão Molina *et al* (2013, p.247) observam que:

[...] os estudantes envolvidos nos processos extensionistas têm a oportunidade de desempenhar, com o acompanhamento dos docentes, dentro ou fora das organizações, competências vinculadas à sua futura profissão, devendo, portanto, ser estimulados a praticar, exercitar e questionar os saberes aprendidos na sala de aula, procurando levá-los para os contextos sociais reais, de modo a vivenciarem o papel social e a prática cidadã, que devem permear as ações universitárias.

A vivência social e prática cidadã oportunizaram aprendizagens relacionadas à solidariedade e cidadania, evidenciadas como conhecimentos de Formação Geral conquistados. Conhecimentos que cooperam com o pensar crítico e com a análise dos problemas sociais visando encontrar soluções para os mesmos. São competências necessárias à formação do Médico Veterinário, segundo as DCN²³ (BRASIL, 2003) previstas para este curso.

As questões sociais também são confirmadas no Curso de Ciência da Computação, que além desse conhecimento de Formação Geral, ainda demonstra como competências adquiridas a partir da participação no projeto a afetividade, a convivência, a inclusão e habilidades de expressão, escrita e produção científica.

É oportuno ressaltar que uma peculiaridade na análise do Curso de Ciência da Computação está no fato de que os conhecimentos mencionados estão associados somente a competências de Formação Geral. Acredita-se que isso se deva a especificidade do projeto de

²² Especialmente os que trabalham com equoterapia e cinoterapia que são organizadas de acordo com as necessidades e potencialidades de cada praticante (crianças e adolescentes com necessidades especiais) por meio de uma abordagem multidisciplinar nas áreas da saúde e educação, visando o desenvolvimento biopsicossocial e inclusivo desses praticantes.

²³ RESOLUÇÃO CNE/CES 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2003.

extensão, cujas ações são direcionadas a realização de cursos gratuitos de inclusão digital à terceira idade em uma relação de convívio social e troca de saberes e experiências entre os idosos e o bolsista. Essa característica do projeto transcende ainda as exigências meramente técnicas do perfil profissional esperado para este curso, explicitadas na Portaria Inep nº 238, de 02 de junho de 2014, a qual estabelece as diretrizes para avaliação dos Cursos da área de Computação (BRASIL, 2014a).

As evidências que deram suporte às categorias destacadas na Tabela 1 estão comprovadas nas falas a seguir:

“Tivemos que estudar a lei específica, né, a lei Maria da Penha. Também um pouco da história das mulheres na política. O porquê que tem tão poucas mulheres né, com voz ativa que consigam modificar a realidade, o porquê dessa diferença” (Bolsista 1).

Esse relato reforça a idéia de que as vivências propiciadas na extensão possibilitam o pensamento, o olhar crítico sobre a sociedade. Nesse caso em específico, permitiu a reflexão crítica de questões sociais referentes a gênero e o papel social da mulher, cujos conhecimentos se enquadram ao rol de competências de Formação Geral. Embora no caso da bolsista, ao enfatizar o estudo da Lei Maria da Penha, também contextualiza as relações de gênero a conhecimentos específicos de sua área de formação.

Os projetos de extensão, por sua essência metodológica de ação e intervenção social, possibilitam também o conhecimento reflexivo, a escrita, a produção científica, concedendo à extensão seu espaço de produção de conhecimento, que também é científico, como demonstrado na fala da Bolsista 3 ao enfatizar que [...] *“o projeto só tem a agregar, e ele tá agregando muito na minha formação. Tanto a parte de escrever, de publicar, isso tá sendo muito importante”*.

Nessa mesma direção, a Bolsista 10 afirma que

[...] *“o projeto, ele tem toda aquela parte de não só formar o acadêmico, pra ele ser um profissional atuante no mercado, mas pra ele ter uma vivência cultural, uma vivência artística a partir do debate do cinema. [...] E também com a questão de artigos, eu acho que isso [...] é superimportante e me despertou uma paixão, assim, na carreira acadêmica, muito mais do que eu imaginei. E, eu nem pensava em mestrado, não pensava em artigo, eu acho que hoje, hoje eu tenho uma coleção já, então isso foi o que mais despertou”*.

Aproveitando este relato, é oportuno ressaltar a relevância da extensão para vivências artísticas e culturais que favorecem à Formação Geral dos estudantes universitários, nesse caso particularmente, por meio da arte cinematográfica, oportunizada pelo projeto que a

bolsista atua, o qual tem como proposta propiciar momentos de lazer e reflexão por meio de sessões cinematográficas seguidas de discussões sobre a temática abordada em cada filme exibido, procurando despertar entre os participantes, em sua maioria estudantes universitários, o espírito crítico e reflexivo.

Os bolsistas participantes do estudo demonstram ainda, que o envolvimento nos projetos tem auxiliado como fator de motivação para o estudo e para aprofundar conhecimentos relacionados tanto a Formação Específica quanto à Formação Geral. Nesse sentido, é possível compreender o quanto a vivência tem contribuído para o seu desenvolvimento profissional, humano e social, como pode ser observado nos seguintes relatos:

[...] “é um incentivo a tu procurar, a tu estudar e tu continuá. É uma área que depois [...], eu pretendo tá trabalhando. [...] primeiro pra mim foi tudo, hã, novidade, né. Então eu tive o processo de estudo, de procurar saber. [...] Então, foi bem positivo assim pra mim, e tá sendo cada vez mais. E motivador né, ao mesmo tempo”. (Bolsista 5)

[...] “então, o conhecimento que eu tive foi justamente esse, de saber lidar com as situações, porque é muito de questão de se adaptar. Eu como entrei crua, eu não sabia nada de doença, fui só pelo interesse que eu sou apaixonada por cavalo e pela fisio. Eu não sabia nada, eu entrei lá eu tive casos de doenças que eu nunca vi na vida, eu não sabia se podia fazer alongamento, se não podia fazer alongamento. Então isso me fez mudar, então eu aprendi muito essa parte mais da reabilitação e como lidar com cada caso”. (Bolsista 7)

[...] “Primeiro, [...] que eu não conseguia [...] conversar bem claro e passar adiante o meu conhecimento. Eu não conseguia, não sabia fazer isso. [...] eles me ensinaram, e eu ensinei eles também, ao mesmo tempo. Segunda coisa, antes de eu ser o professor e eles os alunos, a gente virou amigo, e isso ajudou bastante”. (Bolsista 8)

Das relações sociais estabelecidas nos projetos, é oportuno salientar, no relato do Bolsista 8, sua necessidade de inclusão social, tendo em vista que o mesmo tem necessidade especial relacionada à fala, e o quanto a experiência no projeto, em uma relação recíproca de aprendizagem, solidariedade e respeito ao outro, tem contribuído para transpor essa dificuldade.

Para Sampaio e Almeida (2012) é imprescindível à Universidade possibilitar espaços de aprendizagem para o compromisso social. Compromisso que perpassa pela convivência com o outro, pela prática social que permite aos estudantes maior consciência da realidade em que vivem e os convoca e provoca à reflexão e questionamento ético pelo sentido e relevância do conhecimento produzido de modo a colaborar e propiciar o desenvolvimento social.

A ampliação da consciência de seu papel social, assim como a afetividade aflorada na convivência social são conhecimentos/aprendizagens mencionadas pelos bolsistas como contribuição do projeto de extensão. Essa compreensão aparece no seguinte relato:

[...] *“E o Rondon também foi incrível, porque, nossa, tu conhece cada pessoa, que tu jamais ia ver na vida, e eles vão lá e te contam toda a história, sabe é muito loco, porquê tu nunca viu a pessoa e ela - também me emociona muito - porque são pessoas humildes e que às vezes só precisam de um pouquinho de atenção, sabe (bastante emocionada, voz embargada). E, eu acho que, é muito mais fácil uma pessoa reclamar de alguma coisa do que mudar, e eu acho que todo esse projeto do Amicão e o projeto do Rondon são pequenas atitudes que a gente faz, e que se a gente deixar de fazer vai fazer falta, nem que não seja pra sociedade, mas pra ti, pra ti se senti bem. E eu acho que isso é uma participação que tu tem, é um dever que tu tem contigo. E, nossa, faz muito bem pra mim”*. (Bolsista 4)

Essas aprendizagens adquiridas com o projeto de extensão podem ainda ser relacionadas a conhecimentos de Formação Geral como características esperadas dos estudantes ao final de sua trajetória de formação universitária, conforme salientado no Art. 5º da Portaria Inep nº 294 de 8 de junho de 2016:

Art. 5º A prova do Enade 2016, no componente de **Formação Geral**, tomará como referencial do perfil do egresso as seguintes características:

- I. ético e comprometido com as questões sociais, culturais e ambientais;
- II. humanista e crítico, apoiado em conhecimentos científico, social e cultural, historicamente construídos, que transcendam o ambiente próprio de sua formação;
- III. protagonista do saber, com visão do mundo em sua diversidade para práticas de letramento, voltadas para o exercício pleno de cidadania;
- IV. proativo, solidário, autônomo e consciente na tomada de decisões pautadas pela análise contextualizada das evidências disponíveis;
- V. colaborativo e propositivo no trabalho em equipes, grupos e redes, atuando com respeito, cooperação, iniciativa e responsabilidade social. *(grifo nosso)* (BRASIL, 2016b,p.01)

Características que também podem ser observadas nos relatos a seguir:

“Então depois eu entrei na equoterapia, e na equoterapia também pra mim não foi só os ganhos como fisioterapeuta, saber diagnosticar as doenças. Mas a questão de trabalhar numa equipe multidisciplinar, que são muitos, são áreas da Agronomia, Educação Especial, Fisioterapia, Educação Física. Ainda trabalha com Cursos diferentes que não agrega só na minha área, agrega em áreas diferentes hã, que um pouco da Educação Especial hã, me ajuda como fisioterapeuta, hã, um pouco da Educação Física, hã, qualquer área, até Agronomia [...] pra ter uma formação diferenciada. [...] e principalmente assim a vivência com, com os praticantes, assim, a relação que eles tem com nós de carinho e amizade, eles criam vínculo de confiança. [...] Porque eles se entregam pra nós, pra nós poder fazer o nosso trabalho e nós ganhamos com isso”. (Bolsista 11)

[...] *“eu acredito [...] que a extensão, [...] é poder unir a teoria à prática, né. O que a gente aprende na aula poder praticar na nossa extensão, nos nossos projetos. [...] e eu acho que assim a pesquisa e a extensão ela ajuda a gente a decidir o nosso futuro [...] ela é um divisor de águas pra gente descobrir o que a gente quer, o que eu quero seguir. [...] Acho que é isso, compartilhar experiência como a gente tá fazendo aqui, compartilhando né, nossas experiências, acho que isso é muito, muito legal”*. (Bolsista 12)

Destaca-se ainda nas falas um imaginário comum que une teoria e prática, reflexão-ação, tornando-as indissociáveis. Assim, a *práxis* pedagógica se materializa num contínuo movimento educativo e dialético pelo compartilhamento de experiências, de vivências, de afetos, de convívio e interação social que potencializa e transversaliza os conhecimentos adquiridos.

Ainda relacionado ao objetivo *“Investigar quais são as práticas socioculturais presentes nos projetos de extensão da Universidade de Cruz Alta que favorecem o desenvolvimento da consciência cidadã dos acadêmicos”* e de modo a conferir se os conhecimentos adquiridos pelos bolsistas efetivamente advieram das práticas socioculturais vivenciadas nos projetos de extensão e/ou experienciadas também em outros espaços/momentos da formação se utilizou a seguinte reflexão norteadora do Grupo Focal: *Se você não tivesse participado desses projetos, você teria tido a oportunidade de obter esses mesmos conhecimentos em outras situações. Em quais?* Reflexão complementada pelas perguntas que compõe o questionário entregue aos bolsistas no final do Grupo Focal: *O que aprendeu com a participação no projeto de extensão que você tem certeza que jamais aprenderia se tivesse ficado somente em sala de aula? E, O projeto de extensão o qual você participou contribuiu para o exercício da sua cidadania? Por que e/ou como?*

No que tange à reflexão norteadora do GF, os estudantes foram unânimes em responder que sem a participação no projeto de extensão não teriam tido essa oportunidade, como pode ser observado nesses fragmentos de relatos.

“Eu acredito que é só com a extensão que a gente vai ter esses [...] conhecimentos. A extensão [...] é muito importante. [...] ela é o diferencial na tua formação. É um diferencial porque tu traz [...] o que tu aprende em aula, traz pra prática”. (Bolsista 12)

“[...] sem o projeto de extensão acho que não, não possibilita assim vivências desta forma. Mas eu acho que se fosse ter essa experiência, que a gente tem agora, eu acho que depois de uns [...] 05 a 10 anos de formado”. (Bolsista 11)

Essas falas revelam a importância dos projetos de extensão enquanto espaços de prática para o futuro exercício profissional comprometido com o processo de mudança e transformação social. Implica um repensar metodológico nas ações das instituições de ensino superior de modo que a extensão universitária possa ser visualizada pelos docentes como espaço/oportunidade de experiências pedagógicas capazes de oxigenar o ensino e a pesquisa pelo exercício de uma prática que questiona os conceitos a partir da experiência social direta. E permite a mudança da concepção bancária de transferência de conhecimentos, ainda presente nos espaços de formação acadêmica, dinamizando a construção dialógica do saber, que coloca o estudante no centro de seu processo de aprendizagem como sujeito ativo e não mero reprodutor de conteúdos e ideias alheias (FREIRE, 1996).

Possibilita um pensar crítico que provoca mudanças significativas no modo de ser e agir dos estudantes, ilustrados nas narrativas a seguir:

“Eu acredito [...] que não. [...] Porque o projeto, ele incentiva, e [...] Te dá uma visão diferenciada daquilo que tu acha que é, ele amplia a tua visão”. (Bolsista 5)

“Bom, eu posso te dizer com toda certeza que não! Porque eu comecei projeto extensão, não no início da faculdade, mas no terceiro ano. Ou seja, nos dois primeiros anos [...] eu não participei de nenhum projeto. Não fui voluntária em nada! Eu simplesmente absorvia e recebia [...] o conhecimento [...] em sala de aula. E, eu me vejo [...] diferente no primeiro e no segundo ano, e [...] totalmente diferente no terceiro e no quarto ano. Hoje eu tenho muito mais aquela vivência cultural com outros Cursos. [...] vivência cultural, e experiência, e previsão de futuro, com relação à extensão”. (Bolsista 10)

“[...] eu acho que essa vivência que a gente tem lá, é única! É, realmente [...] teria que ser com o projeto de extensão. Sem ele não, [...] até se for entrar na turma assim, tu percebe! [...] a mudança de pensamento, sabe! Isso é visto! É claro! [...]”(Bolsista 7)

Para esses estudantes, a participação em projetos de extensão provocou a reflexão crítica das estruturas e processos sociais e propiciou a transformação no modo de pensar e ver as situações cotidianas, e a relação destas com o conhecimento trabalhado em sala de aula. “A extensão proporciona esta interação através de sua práxis que leva a outros cruzamentos como a pesquisa e novamente ao ensino, já que as vivências são levadas pelos acadêmicos para as salas de aula” (RABEL, 2012, p.45).

Vivências que passam a dar sentido ao conhecimento acadêmico, no momento em os estudantes passam a compreender a complexidade do mundo da vida (ALMEIDA; SAMPAIO, 2010). Mas para, além disso, as práticas vivenciadas, possibilitaram espaços únicos de interação social, mesmo entre colegas e professores, significativos para o aflorar de

sentimentos positivos como o respeito e o cuidado que não teriam sido possíveis apenas com as vivências restritas a sala de aula.

“[...] Eu não consegui achar nenhuma outra forma de tão bem conseguir interagir com pessoas, até mesmo de idade diferente. Conseguir interagir e conversar melhor... com eles, e também [...] com colegas de aula, professores. Então dessa forma, eu acho que não, não teria como”. (Bolsista 8)

“Bom, dentro da área do Direito eu creio que não. Porque é um momento único de [...] desenvolver o lado mais humano do aluno, que tá em formação”. (Bolsista 1)

“É, no meu caso acho que é [...] muito difícil na área de veterinária a gente, sem ajuda dos projetos, [...] adquirir esse conhecimento [...] de aprender a respeitar, só com o projeto. E a outra que tu, hã, eu me vejo muito diferente dos da turma. Porque eles sabe, são com a cabeça fechada. “Não! é isso e ponto! E bate pé!” e, não é, não é, não é! Cada um tem uma opinião diferente, sabe. Então, essa coisa de aprender a respeitar, só com o projeto.” (Bolsista 4)

Os fragmentos dessas narrativas vão ao encontro das respostas do questionário, no que tange a pergunta relacionada à aprendizagem que obtiveram com a participação no projeto que não teriam tido se tivessem ficado somente em sala de aula. Em que é significativo para os bolsistas o seu desenvolvimento humano, relacionado a aceitar e trabalhar com as diferenças a partir do exercício da solidariedade, do respeito à opinião e o modo de pensar e ser do outro. “Não há diálogo se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante” (FREIRE, 1987, p.80). Aprendizagens expressivas possibilitadas pelas ações construídas e desenvolvidas na ação dialógica com a comunidade, e que são princípios fundamentais para o desenvolvimento da cidadania (DELORS, 1998).

Sobre a contribuição do projeto de extensão para o desenvolvimento da sua cidadania, observou-se, em síntese, tanto nas verbalizações do Grupo Focal, quanto nas respostas do questionário que a prática social, potencializou o desenvolvimento para um olhar mais profundo em relação ao outro, significativo para o fortalecimento dos vínculos sociais; e os tornou mais conscientes e críticos.

Um ponto importante a ser considerado na experiência extensionista, é que esta pode propiciar além de um sentimento de pertencimento, um compromisso com as questões societárias pertinentes a seu tempo presente. Compromisso esse impresso na busca de um mundo melhor para todos. (ALMEIDA, 2012, p.60)

As práticas socioculturais presentes nos projetos de extensão, para estes estudantes acarretou um peso indiscutível na sua formação acadêmica. A ação dinâmica e relacional que foi se gestando na prática cotidiana dos projetos, possibilitou vivências substancialmente significativas que se articulam num processo de formação e desenvolvimento mais integral, que corrobora não apenas com os aspectos teórico/práticos no campo profissional. Mas que propiciam saberes e conhecimentos necessários para ser e agir no mundo e que corroboram com o processo de formação pessoal e ao aperfeiçoamento humano, na perspectiva de consciência social.

4.3.2 Conhecimentos/aprendizagens e vivências construídas com/na comunidade

Outro dos objetivos buscados nesse estudo foi “*Analisar a articulação entre as aprendizagens profissionais e vivenciais construídas nas (inter)relações com as comunidades como princípio para o desenvolvimento social dos estudantes*” em que se buscou descobrir o quanto a vivência com/na comunidade contribuiu para aprendizagens vinculadas a formação profissional, vivencial e pessoal dos estudantes. Para tanto, foram utilizadas como reflexões norteadoras os seguintes questionamentos:

- *Esses conhecimentos estão relacionados à sua a formação profissional? Ou não? De que forma.*
- *Da experiência vivenciada no projeto de extensão, o que foi importante para a tua formação pessoal? Esse aprendizado foi possibilitado por quem (comunidade, colegas, professores)?*
- *O que fica de aprendizado a partir da vivência nos projetos de extensão.*

E ainda, complementarmente, foram utilizadas para triangulação dos resultados, as seguintes perguntas do questionário:

- *Você considera que a participação em projetos de extensão contribuirá com o seu desempenho profissional futuramente? Por quê? De que forma?*
- *Quais foram as aprendizagens que você construiu no projeto de extensão?*
- *Dentre essas aprendizagens quais foram as mais importantes? Por quê?*

Os depoimentos coletados no Grupo Focal e respostas do questionário possibilitaram o levantamento dos seguintes indicadores: **Conhecimentos e saberes para formação profissional; Conhecimentos e saberes pessoais/vivenciais** e; **Aprendizagens mais significativas** obtidas a partir da participação nos projetos de extensão, considerando a prática social como elemento principal no processo de ensino-aprendizagem.

4.3.2.1 Conhecimentos e saberes para a formação profissional

No tocante a conhecimentos e saberes relacionados à formação profissional, a partir da análise das narrativas do Grupo Focal pode-se verificar que dos 12 (doze) bolsistas participantes, 10 (dez) enfatizaram que os conhecimentos adquiridos com/na comunidade estão relacionados com a formação profissional, principalmente pela articulação entre teoria e prática, como pode ser observado nos depoimentos a seguir:

“Com certeza. [...] por unir a teoria, o que a gente aprende. [...] então é unir mesmo a teoria à prática. (Bolsista 12)

“[...] a teoria que a gente aprende em sala a gente pratica lá”. (Bolsista 11)

“Com certeza, [...] tudo que nós aprendemos em sala, a gente coloca em prática lá”. (Bolsista 9)

Contudo, um dos bolsistas revela que dos conhecimentos adquiridos, em parte estão relacionados com a formação profissional, e em parte não. E outro bolsista relata que somente agora consegue perceber a interrelação desses conhecimentos com a formação profissional

“Oi, bom, no caso assim, eu não posso dizer nem que sim, nem que não, porquê. Levando pro lado que não. É claro que o grau que a gente estuda aqui dentro é muito maior [...]. Então assim, pra, pra inclusão digital é bem básico. Porém sim, porque a gente tem que trabalhar com interação com eles, e muitas coisas a gente teve em aula, sim”. (Bolsista 8)

“Assim, [...] eu posso dizer que agora tem, hã, eu consigo conciliar. Mas quando eu entrei, assim, não. Porque a gente tinha mais, anatomia, fisiologia...e eu não encontrava encaixe. Tanto que eu mencionei antes, que eu era muito crua! Eu não sabia nada! Agora que a gente tá tendo umas matérias mais ligadas a essa parte de, de doenças, essa parte de reabilitá, mais relacionadas assim! Eu consigo achar identificação, mas antes eu não encontrava”. (Bolsista 7)

Retomando essas colocações, no caso do Bolsista 8, a resposta *sim* e *não* se dá em virtude de que, para ele, os conhecimentos pertinentes específicos do curso de ciência da computação, do qual é acadêmico são mais avançados do que as noções de informática trabalhadas no projeto de inclusão digital de que participa. Por ter dado um depoimento dentro de um contexto em que outros bolsistas falaram da relação teoria x prática este estudante não conseguiu fazer esta analogia.

Ainda nesse conjunto de articulação teoria e prática enfatizado nos depoimentos, a Bolsista 7 revela que só agora consegue conciliar; ou seja, fazer a relação entre as atividades

desenvolvidas no projeto com as disciplinas trabalhadas em sala de aula. Por se tratar de uma aluna, que começou a participar do projeto de extensão logo no início da graduação, e que no período da coleta de dados ainda não havia chegado a cursar nem a metade do Curso de Fisioterapia, sua resposta é bastante pertinente. Principalmente por revelar que em algumas disciplinas não conseguia achar identificação, o que leva a reflexão do quanto as disciplinas, mesmo as mais básicas, como as de Anatomia e Fisiologia, precisam dialogar com a realidade, para que os estudantes possam ter um processo de formação ativa. De modo a fugir das armadilhas da transmissão mecânica de conhecimentos, em que aos alunos resta memorizar e decorar certos conhecimentos instituídos e legitimados academicamente, sem a verdadeira e necessária compreensão deste conhecimento e para que ele deva servir (FREIRE, 1983).

Ligar os processos pedagógicos à participação em diversos projetos de extensão que articulam a universidade e o território se torna uma ferramenta indispensável na formação profissional, enquanto permite a abertura de processos de debate, discussão e ressignificação das práticas cotidianas. (HUIDOBRO *et al*, 2016, p.53)

Dessa maneira, o conteúdo programático das disciplinas torna-se mais significativo, a partir da realidade problematizada, do debate, da participação reflexiva e crítica sobre os conhecimentos produzidos e reproduzidos na integração entre o conhecimento acadêmico e os saberes do senso comum que circulam e se constroem no mundo da vida (SANTOS, 2005).

A integração de saberes é outra característica significativa presente nos relatos, que para além da união teoria x prática favorece a interdisciplinaridade, o trabalho em equipe e o respeito ao outro, às suas necessidades e particularidades. Atributos que também se destacam como forma de relação entre conhecimentos adquiridos x formação profissional.

“[...] Num desenvolvimento dum software, por exemplo, eu tenho que ver quem é que vai usar ele. Não só uma criança, um adolescente, um idoso, eu tenho que trabalhar tudo isso. Automaticamente, eu tenho que exercitar isso dentro da sala de aula. E isso é muito bom porque ajuda eu e eles”. (Bolsista 8)

“[...] A patologia, [...] o tratamento. Como agir com esse paciente, né? O prognóstico. Todo o tratamento a gente une muito lá na Équo [...]” (Bolsista 12)

“[...] O fisioterapeuta não faz só a reabilitação, faz a prevenção e a promoção da saúde. Que é o que a gente faz, na escola. [...] As aulas assim, a gente aprende sobre várias doenças, e tudo mais. [...] E a gente também associa, o curso da Fisio, aliado junto com o da Biomedicina, Medicina Veterinária, a gente trabalha outros assuntos também”. (Bolsista 6)

Aprender com a interdisciplinaridade, na convivência e trabalho em equipe, como exposto na narrativa da Bolsista 6 favorece um maior crescimento profissional porque potencializa o espírito crítico e investigativo através de discussões e outras formas de atuação coletiva (PAVIANI, 2014), cooperando de certo modo, na construção de novos conhecimentos, ou formas de expressão cultural que aparecem presentes no relato da Bolsista 12.

“[...] Porque comunicação, jornalismo é uma área que tá inserida em todas as áreas. [...] Então eu consigo levar toda essa vivência social pro meu repertório cultural, pro meu mercado de trabalho, que lá na frente, eu tenho uma bagagem cultural muito rica [...]”. (Bolsista 10)

Os projetos de extensão se constituem assim, importantes espaços formativos de articulação teoria e prática e para vivências interdisciplinares que articuladas com o contexto social, político e cultural possibilitam melhor compreensão e aprofundamento das problemáticas sociais nas quais os bolsistas desenvolverão seu quefazer profissional.

Uma *universidade transformadora* requer que se ponha em debate os paradigmas acadêmicos de construção do conhecimento; a aceitar enfoques tanto inter e transdisciplinares como multisetoriais, que superem os compartimentos estanques e questionem o modelo neoliberal e tecnicista do conhecimento. (HUIDOBRO *et al*, 2016, p.55)

A construção dinâmica e coletiva de conhecimentos propiciou o envolvimento e interesse na busca de soluções aos desafios apresentados no cotidiano, impelindo o aperfeiçoamento da leitura e da escrita, e a aproximação com a realidade futura. Bem como, a segurança necessária a temas relacionado ao futuro exercício profissional. Como pode ser observado nas falas a seguir:

“[...] porque tu vai tê que trabalhar em cima da realidade, da necessidade, de quem tu tá trabalhando [...] um idoso que tenha uma cirurgia no quadril, tu não vai poder trabalhar com a mesma maneira que os demais que não tem. [...] e também incentiva o teu estudo né! [...] tu vai ter que procurar saber mais, investigar mais sobre [...] determinada patologia e, saber como é que tu tem que enfrentar isso aí”. (Bolsista 5)

“[...] bastante leitura e desenvolver muito bem a escrita. [...] a interação que nós tivemos que ter com os colegas, de aprender que cada um tem uma maneira de pensar [...] E também, como exemplo, eu posso citar que uma das minhas funções, como estagiária no Fórum é [...] fazer os despachos pro juiz, deferir as medidas protetivas de Maria da Penha. [...] me senti

muito à vontade porque eu já tinha estudado o assunto, então consigo desenvolver com bastante facilidade”. (Bolsista 1)

É relevante destacar também a importância dos projetos de extensão para futuro direcionamento profissional, e enquanto campo científico. O que desmistifica que a extensão universitária é somente espaço de práticas, mas que ela é espaço de produção de conhecimento científico socialmente relevante, a partir de um enfoque de investigação-ação participativa. De aproximação e busca de soluções para os desafios e realidades atravessadas pelas desigualdades sociais que se apresentam no cotidiano das comunidades e que são vivenciadas por esses estudantes a partir das atividades desenvolvidas nos projetos, (HUIDOBRO *et al*, 2016), como colocado nos depoimentos a seguir:

“[...] quando eu entrei no projeto de extensão, eu queria me formar em fisioterapia assim, e ser fisioterapeuta, mas agora eu já tenho outro foco. [...] eu me apaixonei assim, pela, por essa parte científica, que eu já quero um mestrado. Então isso já me direcionou mais ou menos que área eu vou seguir depois da minha formação”. (Bolsista 11)

“Bom, no nosso projeto também, tem tudo a ver (com a formação profissional). E, só que o legal do nosso grupo é que tem vários projetos, tem várias gurias. Então a gente senta e cada uma ajuda no projeto que tem, né! E é muito legal, porque que nem nós, tinha problema com bastante carrapato lá no canil. [...] Tinha muita resistência, não táva funcionando mais nada. Daí a gente coletou o carrapato, que tava tendo uma infestação. E [...] começou testar fitoterápico e também banhar os carrapatos com hortelã e, enfim, deu certo. Foi muito, foi muito bom, porque cada vez tá criando mais resistência às bactérias e os protozoários e parasitas. E a gente conseguiu um resultado bem positivo. A gente publicou. [...] cada vez mais a gente vai procurando, e pesquisando [...]. Então é muito bom neste caso, porque cada dia é uma coisa nova, e é uma experiência nova, uma prática nova, uma surpresa nova, um... É bem gratificante por isso, e é uma experiência diária que te faz crescer muito”. (Bolsista 4)

Todos os espaços sociais são espaços pedagógicos, e neles são também educadores a comunidade. Os conhecimentos construídos nas (inter)relações com as comunidades, com os professores e demais colegas, promove um processo ativo de aprendizagem, que sai da rotina da sala de aula e da concepção mecanicista do saber que “em sua ingenuidade e estreiteza de visão, tende a desprezar a contribuição fundamental de outros setores do saber” (FREIRE, 1983, p.58)

Uma educação emancipadora não pode residir meramente nos conteúdos; deve apoiar-se em práticas que potencializem seus objetivos. Isso implica gerar projetos educativos que expandam o sentido de participação, saltando os muros da sala de aula. Tal envolvimento, consideramos, favorece os processos de aprendizagem, tonificando capacidades cognitivas, o exercício da empatia, o pensamento complexo

e o desenvolvimento de habilidades sociais e políticas necessárias para transformar a realidade (HUIDOBRO *et al.*, 2016, p.68)

Esses espaços vivenciais de saber, no cotidiano da vida nas comunidades, despertam nos estudantes o interesse em buscar soluções para os problemas e situações que se deparam a partir da realidade dos projetos e corrobora para que estes estudantes sejam além de profissionais mais criativos também pessoas mais conscientes de seu papel e responsabilidade social.

4.3.2.2 Conhecimentos e saberes para a formação pessoal/vivencial

Das experiências vividas nos projetos de extensão e que foram importantes para a formação pessoal os bolsistas relataram, durante o Grupo Focal, como importantes os seguintes conhecimentos/saberes, conforme destacado na Tabela 2 :

Tabela 2: Conhecimentos/saberes importantes para a formação pessoal/vivencial

Conhecimentos/saberes	Frequência	% sobre total de respostas – (29)
Me tornei uma pessoa mais humana, um ser humano melhor	03	10,34
Se sensibilizar com o outro	03	10,34
Pensar diferente	03	10,34
Tornar-se mais humilde	02	6,89
Respeito	02	6,89
Respeitar os limites do outro	02	6,89
Aprender a ter paciência	02	6,89
Perder o medo	02	6,89
Perder a timidez e vergonha de falar	01	3,44
Pensamento crítico	01	3,44
Respeitar a individualidade do outro	01	3,44
Relação interpessoal	01	3,44
Aprender a ponderar	01	3,44
Cuidado com o outro	01	3,44
Aprender a respeitar a opinião do outro	01	3,44
Ouvir e compreender a opinião do outro	01	3,44
Valorizar as diferenças	01	3,44
Aquisição de conhecimento para trabalhar com idosos	01	3,44
Total	29	100%

Em uma análise global da Tabela 2 é possível verificar que as respostas mais recorrentes entre saberes/conhecimentos a partir da experiência vivenciada nos projetos de extensão é terem se tornado mais humanos, passando a se sensibilizar e se colocar no lugar do

o outro, e a pensar diferente. Para melhor fundamentar essa interpretação são oportunos alguns fragmentos dos registros das narrativas:

“[...] pessoal, principalmente, o modo de pensar, né! Tu se sensibilizá com o outro [...] Tu saber respeitar os limites até aonde essa pessoa pode ir [...] valorizar principalmente as diferenças, [...] físicas, como emocionais [...]” (Bolsista 5)

“[...] eu me tornei um ser humano melhor”. [...] muda a vida da gente, muda bastante, porque eu penso diferente. [...] a gente começa a olhar o outro com um olhar mais diferenciado sabe! [...] tu se, se coloca no lugar daquela família. Tu cuidar da pessoa [...], como tu queria ser cuidado [...]” (Bolsista 2)

Se colocar no lugar do outro - a partir da perspectiva de sua realidade, que na maioria das vezes é uma realidade bastante diferente daquela que lhe é comum - e a respeitá-lo sobre diferentes perspectivas são aprendizagens destacadas pelos bolsistas que contribuíram para sua formação pessoal. Conhecimentos que são vivenciais, que nascem de sua relação com o mundo (FREIRE, 1996; PAVIANI, 2014).

“Bom, com relação a minha formação pessoal, se refere muito ao saber ouvir e compreender a opinião do outro. E, ir além também, pra saber porque que essa pessoa pensa assim [...]” (Bolsista 10)

“[...] eu tive que desenvolver o meu, meu jeito de trabalhar com o idoso. Porque é diferente de eu trocar informações com alguém da minha idade, ou com um adulto. Com idoso é bem diferente! [...] eu tive que primeiro, estudar e aprender. Aprendendo, no caso, eu consegui ganhar conhecimento [...]” (Bolsista 8)

“O projeto possibilita que a gente se torne uma pessoa melhor, um ser humano melhor. [...] a ter uma sensibilidade maior com o próximo [...]” (Bolsista 9)

No mundo atual em que vivemos, no qual o individualismo, os desejos e vontades narcísicas se sobrepõe ao bem comum, e ao cuidado com o outro, verificar que a participação nos projetos de extensão tem colaborado para aprendizagens que valorizam princípios fundamentais das relações interpessoais, como saber ouvir e compreender, respeitar a opinião e a individualidade do outro reforça a esperança que esses estudantes farão a diferença, como profissionais e cidadãos, e que contribuirão para um mundo mais humano.

“[...] eu me tornei assim uma pessoa mais humana. Isso é o que eu senti [...] de todos esses projetos. Eu me senti, mais preocupada com o outro, mais preocupada em agir com o outro [...] respeitando os limites dele [...] respeitando a individualidade dele [...]” (Bolsista 12)

“Bom, pra mim, a principal mudança foi a humildade [...] o respeito pela aquela pessoa”. (Bolsista 11)

Tornar-se mais humilde e aprender a ponderar são outras características que os bolsistas enfatizam terem adquirido com a participação nos projetos de extensão. Além dessas características relatam ainda como mudanças significativas para seu crescimento pessoal terem perdido o medo, a timidez e a vergonha de falar em público.

“Bom, antes de entrar no projeto, eu tinha, muita preguiça de escrever. Eu não tinha paciência pra escutar os outros, pra entender o lado da pessoa. Eu tinha vergonha também. [...] Agora já tenho uma facilidade [...] Não tenho mais aquela vergonha, [...] Eu consigo falar! [...]” (Bolsista 3)

O depoimento da Bolsista 3 revela também o sentimento de empoderamento conquistado a partir da vivência, dos desafios cotidianos interpostos pela realização no projeto. “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio” (FREIRE, 1987, p. 70). O desafio de que fala Freire pode ser ilustrado na narrativa da Bolsista 4 ao revelar que sabe escrever e que não pode ter medo. Acrescentado ao depoimento da Bolsista 7 que também reconhece a perda do medo e a consciência crítica como mudanças operadas a partir da participação no projeto:

“[...] tu te torna mais humilde, tu aprende a escutar, tu aprende a ter paciência, tu aprende a respeitar a opinião do outro, [...] e, também a questão de escrever. [...] eu não [...] não sabia escrever. E, [...] eu aprendi que eu sei escrever! [...] Eu aprendi que eu não posso ter medo [...]”. (Bolsista 4)

“[...] eu era completamente diferente antes de entrar prá equoterapia e prá cinoterapia. Esse contato [...] me trouxe tranquilidade, sabe de, conseguir enxergar com outros olhos a situação. Eu perdi o meu medo [...]”. (Bolsista 7)

A partir desse relato é possível verificar novamente que o projeto também facilitou o desenvolvimento do pensamento crítico, de se perceber a realidade com outros olhos, indo ao encontro do que postula Morin (2005) de que a educação deve ensinar a pensar e não reproduzir pensamentos. As múltiplas e complexas relações que se dão nas práticas sociais entre os estudantes, professores e a comunidade desperta diferentes olhares em uma experiência transformadora e mobilizadora que apoiada na empatia, nas relações de afeto a partir da convivência social fortalece na trajetória acadêmica experiências pessoais que

colocam em jogo medos, temores, inquietudes e expectativas peculiares da fase de vida desses jovens, ao mesmo tempo em que propiciam processos interconectados de troca de saberes (PAVIANI, 2014).

Em torno do projeto de extensão se organizam certos alinhamentos gerais, objetivos e metas que dão caução ao coletivo de ensino e aprendizagem, mas isso não evapora a diversidade de sentidos que se disputam sobre a realidade social, a universidade e o próprio projeto, visto que gera núcleos problemáticos que requerem uma abordagem em equipe (HUIDOBRO *et al*, 2016, p.66)

Ao serem indagados sobre por quem foi possibilitado esse aprendizado, os estudantes revelam que foi por todos. A vivência e a convivência com professores, com outros estudantes e com a comunidade proporcionou esse aprendizado. Enfatizado nos depoimentos a seguir:

“[...] E o que mais [...] me ajudou, assim, é, a comunidade. [...] E daí assim, em seguida, os professores que nos ajudaram muito”. (Bolsista 11)

“[...] é todo um contexto. Não tem um que nos proporcione mais, [...] os animais também estão inclusos [...] a gente aprende muito com eles também! [...] eu mudei muito, eu evolui muito! E, graças a um contexto de todo mundo”. (Bolsista 7)

Essa construção de saberes vividos, experienciados num contexto em que todos são educadores e educandos vai ao encontro do que defende Freire (1983) de que a educação, e inerente a ela a extensão universitária não deve ser transmissão, transferência técnica de conhecimentos daqueles que sabem para os que acham que não sabem. Mas que a educação deve ser prática de liberdade (FREIRE, 1987) em que todos aprendem e evoluem conjuntamente.

Os conhecimentos e saberes construídos nas (inter)relações com a comunidade, professores e colegas tornam-se aprendizagens significativas para o crescimento acadêmico/profissional, pessoal e vivencial para esses estudantes. Num processo de aprendizado que por ser vivido, experienciado e não transferido, é referência para a vida.

4.3.2.3 Aprendizagens mais significativas

Para os bolsistas as aprendizagens mais significativas construídas a partir da vivência nos projetos de extensão estão destacadas na tabela a seguir, elaborada a partir da sistematização dos dados coletados durante o Grupo Focal. São conhecimentos que não

preparam não só ao exercício profissional, mas aprendizagens significativas que preparam para a vida.

Tabela 3: Aprendizagens mais significativas

Aprendizagens	Frequência	% sobre total de respostas - (18)
Conhecimento prático / prática	03	16,67
Tudo fica	02	11,11
Aprendizado para a vida profissional	02	11,11
Aprendizado para a vida pessoal	02	11,11
Vivência com a comunidade	02	11,11
Conhecimento teórico	01	5,55
Bagagem intelectual	01	5,55
Mudança no modo de pensar	01	5,55
Aquisição de valores	01	5,55
Tratar com as pessoas	01	5,55
Desenvolvimento humano	01	5,55
Gratidão	01	5,55
Total	18	100%

Nos relatos dos bolsistas durante o Grupo Focal foi visível a percepção de que o que vivenciaram e vivenciam (a grande maioria ainda é bolsista ou voluntário de projetos de extensão no ano de 2016) é uma experiência para toda a vida.

*“[...] é uma experiência única, marcante. [...] **pro resto da vida** [...]”* (Bolsista 5)

*“[...] fica uma grande bagagem intelectual, de desenvolvimento acadêmico, de desenvolvimento profissional. [...] **que vai ficar contigo pro resto da vida**, que tu sempre vai lembrar, e que te ajudou a se desenvolver como um ser humano... mais positivo, mais voltado pra o lado humano”.* (Bolsista 1)

Consoante o relato da Bolsista 1 a vivência construída nas (inter)relações com a comunidade, professores e colegas, distante de uma educação embasada na transferência mecânica/instrumental de conhecimentos, que sem fazer a relação com o mundo vivido dos estudantes, são por estes logo esquecidos. É processo de aprendizagem de saber/sabor, de relações, de afetos, de valores. É uma experiência vivencial que deixa como legado um aprendizado tanto para a vida profissional quanto para a vida pessoal desses estudantes, cujas falas revelam que dessa experiência, como aprendizado *tudo fica*.

“Tudo né! Tudo fica! [...] Fica o aprendizado pra vida... profissional, pra vida pessoal [...] É uma aquisição de valores pra sempre [...]” (Bolsista 12)

“[...] todo o conhecimento, tanto profissional quanto pessoal, que a gente adquire, com o projeto”. (Bolsista 9)

“[...] tudo que a gente relatou aqui, eu acho que fica. [...] principalmente a prática, a vivência com a comunidade, a vivência com o paciente”. (Bolsista 11)

“[...] do projeto [...] fica tudo”. (Bolsista 10)

São também aprendizagens que fortalecem o desenvolvimento humano e que provocaram mudanças pessoais, no modo de pensar, agir e tratar as pessoas, despertando nos bolsistas também um sentimento de gratidão. Essas mudanças e sentimentos podem ser observados nos seguintes depoimentos:

“[...] O que fica [...] com certeza, tratar com as pessoas. Isso é o que fica MAIS”. (Bolsista 8)

“Bom, desde a parte teórica, da parte escrita, até essa parte mais prática que a gente tem. [...] se tu for comparar quem eu era antes de entrar na faculdade, pra quem eu sou hoje, é completamente diferente. [...]eu não tenho como voltar àquele pensamento que eu tinha antes, sabe! A gente mudou muito! [...]” (Bolsista 7)

“[...] o que fica também é a gratidão. Porque [...] a gente aprende as histórias, a gente aprende um pouco da vida de cada um. E a gente só pode agradecer”. (Bolsista 2)

Observa-se a partir da verbalização dos bolsistas já apresentadas no quadro anterior e nas respostas de seus questionários - nas quais são ainda recorrentes palavras como: humildade, humanidade, cuidado com o outro, nova visão de mundo – que a participação nos projetos de extensão possibilitou o enriquecimento da experiência discente para a percepção do mundo em sua complexidade, relacionando com o que defendem Jantke e Caro (2013, p.101) que “os estudantes necessitam do conhecimento da realidade de seu povo e das questões sociais, para se conscientizarem e se proporem à mudança de visão de mundo”.

São aprendizagens significativas que se dão em uma ecologia de saberes, em uma participação crítica e dialógica com/no mundo vivido e não se restringem a este objetivo da pesquisa em específico, mas se transversaliza nas narrativas e respostas de outras categorias e reforçam a relevância da prática e vivência social para um processo de formação que articulando saberes necessários ao futuro exercício profissional, assim como saberes e aprendizagens pessoais, vivenciais corrobora para a consciência cidadã e compromisso social dos estudantes universitários.

4.3.3 Práticas sociais: conhecimentos e saberes do/no mundo da vida

Para dar conta do objetivo específico “Identificar aprendizagens importantes construídas no percurso da trajetória acadêmica relacionada a práticas sociais, bem como saberes/conhecimentos apreendidos no “mundo da vida” que contribuem para a formação da cidadania” foi realizado o seguinte questionamento: Você poderia dizer que teve aprendizagens de práticas sociais fora dos projetos de extensão durante sua trajetória acadêmica? Quando? Em que momentos e/ou oportunidades? A categoria de análise definida para esta questão foi **saberes e conhecimentos do/no mundo da vida**.

Sobre se tiveram aprendizagens em práticas sociais fora dos projetos de extensão, e em que momentos e/ou oportunidades dez (10) bolsistas responderam que não e apenas dois (02) bolsistas afirmaram que tiveram aprendizagens de práticas sociais em disciplinas da graduação. Entretanto, dos dez (10) bolsistas que responderam não, dois (02) afirmaram que tiveram aprendizagem similar em estágios e um (01) em disciplinas da graduação.

“Não, não. [...] o que eu vivenciei foi aqui, foi aqui dentro mesmo [...]” (Bolsista 2)

“Bem, eu não tive vivência assim, nenhuma fora daqui”. (Bolsista 8)

“Fora [...] da trajetória acadêmica não”. (Bolsista 1)

“[...] eu tive..., eu não sei se conta, mas, nas matérias [...] a gente teve várias visitas. [...] na parte de pediatria, a gente tinha que acompanhar, crianças nos hospitais. [...] Mas tudo só visual. A gente só tinha o contato com o profissional, e aquele contato longe do paciente”. (Bolsista 7).

“Não, eu só tive [...] um projeto onde a gente fez prevenção e promoção da saúde nas escolas [...] E, foi só, o único projeto que [...] a gente teve [...] Mas dentro da sala de aula [...]” (Bolsista 9)

“Fora aqui da universidade eu não tive nenhum contato assim. Mas, durante a graduação eu tive, com estágios no hospital, e com atividades assistidas no meu município. Mas, não foi assim, a mesma coisa do que o projeto de extensão. [...] o conhecimento não é o mesmo”. (Bolsista 11)

“Eu também, [...] a gente participou [...] dessas atividades assistidas [...] Que contam como grade curricular assim. Então a gente ia [...] e observava um fisioterapeuta, trabalhando, [...] atuando. [...] fora isso, só na extensão assim. Isso é muito, muito característico [...] da extensão”. (Bolsista 12)

A partir da análise dos depoimentos foi possível observar que fora do Curso de Graduação os bolsistas não tiveram nenhuma prática social. Durante o Curso, nas disciplinas e

mesmo nos momentos de estágio até tiveram inserção social, mas nada comparado à vivência propiciada pelo projeto de extensão. O que coloca a extensão como ainda mais necessária enquanto função acadêmica a ser vivenciada por todos os estudantes.

A proposta de curricularização implica um processo de reflexão-ação-reflexão, no qual se reorganiza a relação entre construção de conhecimento e a ação transformadora, entre o sujeito e o objeto. Coloca-se em dúvida, assim, a pretendida neutralidade dos modelos hegemônicos de ciência já que, ainda que o positivismo como paradigma da ciência tenha ficado para trás, muitas de suas ideias ainda sobrevoam nossas universidades. (HUIDOBRO *et al*, 2016, p.49)

Inserir a extensão na grade curricular, como previsto pela Meta 12.7 do Plano Nacional de Educação 2014/2024 pode ser uma alternativa de ampliar a vivência e consequentemente o engajamento dos estudantes nestas atividades, e também mudar a concepção pedagógica de ensino, centralizada na sala de aula, ou na observação do mundo vivido, para novas metodologias de aprendizagem, pautadas no diálogo interdisciplinar, participativo, em movimento com o mundo da vida e comprometidas com a transformação social.

4.3.4 Saber viver e viver junto - práticas socioculturais necessárias aos desafios contemporâneos

Aprender a viver junto é um dos quatro pilares da educação para o século XXI elaborado pela UNESCO. E sobremaneira, o mais desafiador porque perpassa a mudança de valores e atitudes. No cenário social contemporâneo marcado pelo neoliberalismo e pela globalização e caracterizado pela desigualdade, preconceito, violência, rivalidade, pelo imediato e superficial, pela busca incessante de sucesso e reconhecimento individual em detrimento de princípios solidários e colaborativos, “aprender a viver” e “viver junto” tornou-se uma necessidade.

Nesse sentido, a universidade é um ator social que deve estar presente no curso histórico de seu povo e que pode ser motorizador da derrubada de certos muros simbólicos. Então, o *outro*, aquele que o imaginário social localiza longe e converte em um sujeito perigoso do qual se deve fugir, começa a ser entendido como parte de um nós, reconhecido em sua ação, em sua história e em sua luta e legitimado em seu relato e na conformação de sua identidade (HUIDOBRO *et al*, 2016, p.101)

Segundo Delors (1998), os espaços educativos devem propiciar contextos de aprendizagem que sobreponham a descoberta de si e do outro, e que privilegiem a interação construtiva, a realização de projetos comuns para se aprender a viver juntos “desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz” (p. 102). Descobrir a si e ao outro são competências básicas para atitudes proativas de vivência cidadã para o enfrentamento dos desafios contemporâneos em busca de uma sociedade mais justa.

A participação em projetos de extensão, enquanto realização de projetos comuns necessários ao reconhecimento de si e do outro defendido por Delors (1998), se apresenta como possibilidade para práticas socioculturais capazes de despertar nos estudantes universitários a consciência solidária e humana, a partir do compartilhamento de experiências e ações coletivas. Sendo nesse sentido, *lôcus* privilegiado para aprendizagens relacionadas ao “aprender a viver” e a “viver junto”

Se queremos construir uma sociedade melhor para todos, acreditamos que a universidade pode e deve contribuir na formação de profissionais solidários, capazes de olhar o *outro*, sem estranhamento ou dificuldade para entender as diversidades e propor, com eles, ações pertinentes que transformem a realidade humana e social. (ALMEIDA; SAMPAIO, 2010, p.40)

Nesse sentido, a última questão do Grupo Focal realizado com os bolsistas de extensão foi a de que destacassem quais práticas socioculturais vivenciaram nestas experiências. Essa questão está relacionada ao objetivo “*Enfatizar a relevância das práticas socioculturais para o “aprender a viver” e o “aprender a viver junto” dos estudantes universitários para o enfrentamento dos desafios contemporâneos sob a ética da (com)vivência*”.

Para análise das narrativas foi utilizado o termo **práticas socioculturais** como categoria referencial, tendo como indicadores “aprender a viver” (descoberta de si) e “aprender a viver junto” (descoberta do outro), como pode ser melhor visualizado na Tabela 4 a seguir:

Tabela 4: Práticas socioculturais para o “aprender a viver” e “aprender a viver junto”

PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS	
APRENDER A VIVER	APRENDER A VIVER JUNTO
Desenvolver o senso crítico (2)	Respeitar as pessoas (5)
Ser humilde (1)	Convivência (4)
Melhorar como pessoa (1)	Fazer a sua parte / responsabilidade social (2)

Crescimento humano (1)	União (1)
	Trabalhar em equipe (1)
Contato com a comunidade (1)	
Aprendizagem constante (1)	
Identificação profissional (1)	

As respostas dadas a este questionamento e presentes na Tabela 4, foram destacadas em outros momentos, principalmente no tocante a *Práticas socioculturais presentes nos projetos de extensão da Universidade de Cruz Alta* (item 4.3.1) e *Conhecimentos/aprendizagens e vivências construídas com/na comunidade* (item 4.3.2). São narrativas que na interconexão de análise expressam a singularidade da experiência vivida - e ao mesmo tempo compartilhada entre os bolsistas durante a edição especial do Café Extensão – e requerem ser retomadas por corresponderem ao tema motivador deste estudo, qual seja, *“O papel das práticas socioculturais em projetos de extensão - para o “aprender a viver” e “aprender a viver junto”, enquanto espaços de vivência e (com)vivência entre os estudantes universitários com os diversos grupos sociais/comunidades – no desenvolvimento da consciência cidadã dos acadêmicos da Universidade de Cruz Alta”*.

Nesse sentido, em uma apreciação geral da Tabela 4, as práticas socioculturais vivenciadas nos projetos de extensão possibilitaram o desenvolvimento do senso crítico, da humildade, favorecendo o crescimento e aperfeiçoamento humano. Características que estão relacionadas à descoberta de si, mas que são indispensáveis para se “aprender a viver junto”.

“Eu destaco como uma prática sociocultural, a própria temática de cada sessão. Eu acho que a partir dessas temáticas é o que desenvolve o senso crítico de cada pessoa. [...] é a partir desse desenvolvimento de senso crítico que a gente consegue levar a sociedade a ser um pouco mais humana”. (Bolsista 10)

O relato desta bolsista - que é acadêmica do Curso de Jornalismo, e que participou de um projeto cujo objetivo principal é o de oportunizar, por meio de sessões de cinema, o debate e a reflexão a respeito de temas relevantes que envolvam questões sociais, ambientais, educacionais e culturais – descreve a importância do projeto para o desenvolvimento do senso crítico (dela e dos demais participantes das sessões do cinema). Pensar criticamente a respeito da conjuntura sociopolítica é de fundamental importância para a tomada de decisão diante da complexidade e diversidade do mundo contemporâneo (MORIN, 2005). E, é também uma aprendizagem destacada pela Bolsista 1:

“[...] o contato com a comunidade [...] poder desenvolver um senso crítico né! E, formar o teu pensamento! Direcionar para qual área tu se identifica mais. [...] Então a identificação profissional, eu acho que é isso que fica”. (Bolsista 1)

A identificação profissional, a partir da realidade vivida - que no caso dessa bolsista em específico, cujo projeto de extensão está relacionado a práticas socioculturais de combate à violência doméstica e de promoção da cidadania das mulheres – possibilitou uma formação para além da compreensão e interpretação técnica dos fatos jurídicos, mas em uma perspectiva de formação humanística. Por outro lado, a vivência e contato com a comunidade são ainda particularidades enfatizadas por ela que vinculam-se tanto ao “aprender a viver” quanto ao “aprender a viver junto”.

Outra característica mencionada nas narrativas que se relaciona a descoberta de si e do outro é a aprendizagem constante.

“[...] de todas as práticas que eu tive, dos atendimentos que eu fiz. [...] o que ficou em mim foi [...] estar em constante aprendizado [...]” (Bolsista 3)

Aprender durante toda a vida é o preceito que transversaliza os quatro pilares para a educação do século XXI, e segundo Delors (1998, p.104) “além de uma adaptação necessária às exigências do mundo do trabalho, é a condição para um domínio mais perfeito dos ritmos e dos tempos da pessoa humana. Somos segundo Freire (1996) seres inacabados, em busca incessante por ser mais. Contudo Freire (1987, p.75) alerta que “esta busca do *ser mais*, porém, não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires”. Nesse sentido, a busca por ser mais não pode desconectar-se do respeito ao outro. Respeitar as pessoas e aprender a conviver são características relacionadas ao indicador “aprender a viver junto” e, que melhor descrevem a vivência sociocultural experienciada pelos bolsistas nos projetos de extensão.

“[...] o maior destaque é RESPEITO. Respeitar, porque do mesmo modo que eu tô ensinando eles, eles também estão me ensinando [...]” (Bolsista 8)

“[...] Aprender a, conviver com as pessoas. Aprender a respeitar o próximo”. (Bolsista 9)

“[...] é o aprender a conviver com o ser humano [...] É melhorar como pessoa. É querer fazer o melhor. [...] aprender a respeitar as pessoas. [...] O respeito ao próximo, indiferente se for velho, se for novo, se for preto [...]” (Bolsista 2)

Delors (1998, p.85) argumenta que “a educação não serve, apenas, para fornecer pessoas qualificadas ao mundo da economia: não se destina ao ser humano enquanto agente econômico, mas enquanto fim último do desenvolvimento”. Nesse sentido, é oportuno observar que as práticas socioculturais presentes nos projetos - e como enfatizados nos relatos anteriores, onde se praticou a compreensão mútua - possibilitaram aos bolsistas o desenvolvimento de capacidades para o fortalecimento da relação consigo mesmo, com o outro, com o grupo do qual fazem parte. Habilidades que contribuem para o desenvolvimento do querer viver junto. Ou seja, de querer participar coletivamente na vida em sociedade, que toma por embasamento a participação responsável a partir do trabalho em equipe.

Trabalhar em equipe fez despertar nos bolsistas participantes desse estudo, o anseio de fazer a sua parte, o sentimento de responsabilidade pessoal e social. “Reconhecer os sujeitos coletivos, os movimentos, as organizações sociais, apóia-se no convencimento de que as transformações sociais somente se levam adiante a partir da organização, da superação do individual no coletivo” (HUIDOBRO *et al.*, 2016, p.65)

“[...] como eu me portar, frente a certas situações, pra que melhore, na sociedade. [...] quanto mais cada um fazer a sua parte, cada um fazer um pouquinho - como a gente tava, tá trabalhando, sempre em equipe - eu acho que melhora bastante na sociedade”. (Bolsista 11)

“[...] a gente cresceu como ser humano, cresceu como pessoas. [...] por essa convivência [...] por respeitar o nosso praticante, por respeitar nossa equipe. Por a gente ser unido [...]” (Bolsista 12)

A triangulação dos dados numa síntese entre essa e as demais categorias revela que os projetos de extensão oportunizam práticas socioculturais que fortalecem aprendizagens para o reconhecimento do outro (aprender a viver junto) e para se viver mais humanamente (aprender a viver) necessárias aos desafios contemporâneos. Os projetos de extensão orientam situações gnosiológicas que favorecem vínculos de ação transformadora, de consciência solidária e humana que perpassam o processo de formação acadêmica em uma experiência que é significativa para os estudantes, enquanto pessoa e membro da sociedade para um novo modelo de desenvolvimento. Desenvolvimento em que o conhecimento científico possa ser utilizado como instrumento de promoção humana, de bem comum.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O progresso científico e tecnológico por si só não tem relação direta com a redução de desigualdades. A universidade, uma das principais promotoras do conhecimento científico, tem sido uma das instituições mais duradouras da história. Possui uma grande capacidade de adaptação e mudança. Surgida à sombra das catedrais esteve mais voltada ao ensino, mais tarde incorporou à pesquisa e à extensão. No século XXI a universidade é considerada como agente social de desenvolvimento local e regional.

A complexa realidade contemporânea tem desafiado a universidade, particularmente o ensino superior brasileiro, a romper e superar seu processo formativo - ainda vinculado ao modo de ser e pensar cartesiano, à supremacia do conhecimento científico e da racionalidade técnica instrumental - que materializa o ser/fazer universitário em práticas disciplinares fragmentadas, e por vezes alienadas e distantes da realidade sociocultural que a circunda.

A realidade sociocultural é rica em saberes e práticas sociais que precisam ser valorizadas e aproveitadas pela educação superior. Para que a Universidade efetivamente exerça seu papel e contribuição social, deverá propiciar aos estudantes universitários experiências pedagógicas, vivenciadas no contexto complexo das práticas socioculturais e das relações comunicativas que se dão no mundo da vida.

Ensino, pesquisa e extensão, articulados de modo indissociável possibilitam a superação da dicotomia imposta pelo paradigma cartesiano de modo a resgatar a base reflexiva da formação profissional, transcendendo-a para além da técnica. Mas como espaço de construção sócio-histórica de saberes, onde estão imbricados conhecimento, homem e mundo. Para um novo olhar, um novo modo de ser e entender o mundo. Entendimento que se estabeleça em uma relação dialógica entre a ciência instrumental e o mundo vivido, como possibilidade de equilíbrio entre o mundo da vida e o mundo sistêmico, por meio de relações sociais que no agir comunicativo são potência para resgatar o sentido da solidariedade, da partilha. Partilhar conhecimento na promoção da formação humana deve ser o processo balizador do fazer universitário.

A extensão universitária se mostra como função acadêmica mobilizadora de práticas pedagógicas que potencializam o pensar complexo. O diálogo em torno da realidade e problemáticas sociais que se dão no mundo da vida, na ecologia de saberes que compõe a sociedade, é potência para que a universidade contraponha-se a reprodução de um academicismo tecnicista. Contudo, mesmo sendo uma experiência ímpar na vida acadêmica, nem todos os estudantes tem a oportunidade de tomar parte dessas vivências, tendo em vista que a participação em projetos de extensão não é considerada uma atividade obrigatória.

Por outro lado, a extensão universitária brasileira é polissêmica, e nisso a dificuldade em lhe atribuir um único sentido. Não obstante, não há, como na pesquisa e no ensino, um marco regulatório e mesmo uma diretriz nacional do como fazer extensão. Dessa forma, cabe a cada instituição o movimento reflexivo sobre seu “que fazer” e sua missão institucional que não deve perder de vista a essência extensionista que precisa ser universalizada em todos os espaços da academia.

Assim, considerando a educação como prática sociocultural libertadora, a universidade estará possibilitando aos acadêmicos uma maior consciência da realidade em que vivem e os mobilizando à participação e engajamento social e contribuindo, ainda, para o fortalecimento da solidariedade, da cooperação e da convivência humana, essenciais e necessários à sociedade contemporânea.

A extensão universitária, por sua característica ontológica de relação com a sociedade é *locus* privilegiado para aprendizagens significativas relacionadas ao “aprender a fazer” (*práxis* inerente ao futuro exercício profissional), o “aprender a ser” e o “aprender a conviver”, e que favorece a partir da consciência cidadã adquirida nessas aprendizagens, a mudança e desenvolvimento social.

A partir dos resultados evidenciados nesta pesquisa, reforça-se a percepção que a participação em projetos de extensão tem contribuído para o desenvolvimento de competências profissionais e humanas, necessárias à formação qualificada, com vista ao desenvolvimento de práticas socioculturais emancipatórias, para outro modelo de desenvolvimento, em que o progresso científico e tecnológico consistiu-se em sinônimo de desenvolvimento social.

Nesse sentido, é importante considerar que a Universidade de Cruz Alta tem oportunizado a seus estudantes espaços de vivência e (com)vivência que favorecem a construção de saberes diferenciados, e, cumprido sua missão institucional para com a formação de cidadãos críticos, éticos, solidários e comprometidos com produção e transformação do conhecimento em mudança social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Luciane Pinho de; SAMPAIO, Jorge Hamilton. Extensão Universitária: aprendizagens para transformações necessárias no mundo da vida. **Revista Diálogos**. Brasília, v.14, n.1, Construção conceitual de extensão e outras reflexões significativas, 2010, p.33-41. Disponível em: < <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/2926/1836>> Acesso em: 28 Nov.2016.

ALMEIDA, Luciane Pinho de. A extensão universitária: processo de aprendizagem do aluno na construção do fazer profissional. In: SÍVERES, Luiz (Org.). **Processos de aprendizagem na extensão universitária**. Goiânia: PUC/Goiás, p.53-74, 2012.

ALVES, Vicente Paulo. Aspecto Pedagógico da Extensão. **Revista Diálogos**. Brasília, v.4 (2004), Ensino e Extensão, 2004, p.12-15. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/1217/1045>> Acesso em: 25 Nov.2016.

AMORIM, Maria Salete Souza de. Cidadania e participação democrática. In: **Anais do II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia**, Florianópolis, UFSC, 2007, p.366-379.

AVRINTZER, Leonardo. Sociedade Civil, Instituições Participativas e Representação: da autorização à legitimidade da ação. **DADOS – Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, Vol. 50, no 3, 2007, p.443 a 464

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. Cultura como práxis. In: **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012, p. 215-303

_____. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013

BECK, Ulrich. **Sociedade de risco: rumo a uma outra modernidade**. Tradução Sebastião Nascimento. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BORDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência:** por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante:** o equívoco da extensão universitária. Petrópolis: Editora Vozes; São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.

BRANDÃO, **Repensando a pesquisa participante.** 3ª edição, 2ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Pesquisar-Participar.* In: _____.(Org.). **Pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1999, p.09-16.

BRASIL. **Constituição Federal da República.** Brasília-DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 18 Out. 2014.

_____. **Decreto nº 19.851 de 11 de abril de 1931.** Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19851-11-abril-1931-505837-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 20 Nov. 2016.

_____. **Lei nº 5540 de 28 de novembro de 1968.** Brasília, DF. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 17 Nov. 2016.

_____. **Lei ° 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 Out. 2014.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014/2024.** Brasília, DF. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em 08 Jul. 2016.

_____. **RESOLUÇÃO CNE/CES Nº 3, DE 7 DE NOVEMBRO DE 2001. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Enfermagem.** Brasília, DF, 2001. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES03.pdf> >. Acesso em 07 Ago. 2016.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CES 4, DE 19 DE FEVEREIRO DE 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Fisioterapia.** Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf>>. Acesso em 07 Ago. 2016.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CES 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2003. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Medicina Veterinária.** Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces012003.pdf>>. Acesso em 07 Ago. 2016.

_____. RESOLUÇÃO N° 7, DE 31 DE MARÇO DE 2004. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Educação Física.** Brasília, DF, 2004a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf> >. Acesso em 07 Ago. 2016.

_____. RESOLUÇÃO CNE/CES N° 9, DE 29 DE SETEMBRO DE 2004. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Direito e dá outras providências.** Brasília, DF, 2004b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces09_04.pdf>. Acesso em 07 Ago. 2016.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012. Estabelece diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília-DF, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 20 Nov. 2015.

_____. Conselho Nacional de Saúde. Norma Técnica n° 001/2013. Brasília-DF, 2013. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/web_comissoes/conep/arquivos/CNS%20%20Norma%20Operacional%20001%20-%20conep%20finalizada%2030-09.pdf>. Acesso em: 20 Nov. 2015.

_____. ENADE 2014 / Ciência da Computação. Portaria Inep n° 238, de 02 de junho de 2014. **Diário Oficial [da] República do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 04 jun.2014a. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2014/diretrizes_cursos_diplomas_bacharel/diretrizes_bacharel_computacao.pdf >. Acesso em 07 Ago. 2016.

_____. **Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância.** Brasília, DF, abril. 2016a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-condicoesdeensino-manuais>>. Acesso em 13 Ago. 2016.

_____. ENADE 2016 / Formação Geral. Portaria Inep n° 294 de 8 de junho de 2016. **Diário Oficial [da] República do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 09 jun.2016b. Seção 1, pág. 12. Disponível em: <

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2016/formacao_geral_portaria_n294_08062016.pdf >. Acesso em 07 Ago. 2016.

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

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação**. Tradução: Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1981.

CICONELLO, Alexandre. A participação social como processo de consolidação da democracia no Brasil. *In: From Poverty to Power: How Active Citizens and Effective States Can Change the World*, Oxfam International, 2008.

COSTA, Aline Aparecida Cezar; BAIOTTO, Cléia Rosani; GARCÊS, Solange Beatriz Billig. Aprendizagem: o olhar da extensão. *In: SÍVERES, Luiz (Org). A extensão universitária como um princípio de aprendizagem*. Brasília: Líber Livro, p.61-77, 2013.

COSTA, Aline Aparecida Cezar; BASSO, Berenice Geschwind; HENTGES, Angelita. O curso de Pedagogia como espaço de (re)significação de saberes. *In: CAMARGO, Maria Aparecida Santana et.al (Org). Pesquisa na Universidade: mosaico de vivências acadêmicas*. Cruz Alta: UNICRUZ, p. 197-216, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Educação Sociológica**, Campinas, vol. 25, n. 88, p. 795-817, Especial - Out. 2004.

_____. **Ensino Superior e Universidade no Brasil**. 2007. Disponível em http://www.densf.xpg.com.br/ensino_superior_e_universidade_no_brasil.doc. Acesso em 13/09/2016.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa. *In: CUNHA, Maria Isabel da (Org). Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES: CNPq, 2010, p.19-34.

DEGASPERI, José Romualdo. Extensão ou Extensionalidade? **Revista Diálogos**. Brasília, v.4 (2004), Ensino e Extensão, 2004, p.112-113. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/1400/1056>> Acesso em: 26 Nov.2016.

DELORS, Jacques (Org). **Educação – um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez,1998.

DE PAULA, João Antonio. A extensão universitária: história, conceito e propostas. **Interfaces – Revista de Extensão da UFMG**. Belo Horizonte, v.1, n.1, Jul/Nov, 2013, p. 05-23.

FÁVERO, Maria de Lourdes Albuquerque. Anísio Teixeira e a Universidade do Distrito Federal. **Revista Brasileira de História da Educação**. Maringá. v. 8, n. 2, n° 17, maio/ago, 2008, p. 161-180.

FELIPPE, Wanderley Chieppe. Posfácio: A extensão universitária como oportunidade de formação acadêmica e profissional criativa e inovadora. *In*: SÍVERES, Luiz (Org). **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Líber Livro, p.171-182, 2013.

_____. [et.al]. **Referenciais para a construção de uma Política Nacional de Extensão nas ICES**. Itajaí: Universidade do Vale do Itajaí, 2013.

FOREXT. **IX Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária e IV Assembléia Nacional**. Florianópolis, 2002. Carta de Florianópolis.

_____. **X Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária e V Assembléia Nacional**. Brasília, 2003. Carta de Brasília.

_____. **XIII Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária e VIII Assembléia Nacional**. Belo Horizonte, 2006. Carta de Belo Horizonte.

_____. **XV Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária e X Assembléia Nacional**. Campo Grande, 2008. Carta de Campo Grande.

_____. **XVI Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária e XI Assembléia Nacional**. Porto Alegre, 2009. Carta de Porto Alegre.

_____. **XVII Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária e XII Assembléia Nacional**. Recife, 2010. Carta de Recife.

FÓRUM NACIONAL DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS. Documento Final do I Encontro de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras, 1987, p.1-18. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/proex/renex/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>>. Acesso em: 16 Nov. 2016.

_____. Política Nacional de Extensão Universitária. Manaus, 2012. Disponível em: <<http://proex.ufsc.br/files/2016/04/Pol%C3%ADtica-Nacional-de-Extens%C3%A3o-Universit%C3%A1ria-e-book.pdf>>. Acesso em: 09 Dez. 2016.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 7ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 24.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica**. 23.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na cultura**. Tradução de Renato Zwick. Porto Alegre, RS: L&PM, 2010

GARCIA, Berenice Rocha Zabbot; BOHN, Leticia Ribas Diefenthaeler; ARAÚJO, Maria Inês Siqueira. Universidade e extensão universitária: uma relação dialógica entre formação profissional e compromisso social. *In: SÍVERES, Luiz (Org). A extensão universitária como um princípio de aprendizagem*. Brasília: Líber Livro, p.171-182, 2013.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2012.

GOHN, Maria da Glória. Aprendizagens em Pedagogias Alternativas: Movimentos Sociais. **Desigualdade & Diversidade** – Revista de Ciências Sociais da PUC-Rio, edição dupla, n.12, jan/dez, 2013, p.13-27

_____. Educação Não Formal, Aprendizagens e Saberes em Processos Participativos. **Investigar em Educação**, Campinas, n.1, p.35-50, 2014.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto; VIEIRA, Carina Silva. Extensão Universitária no período da ditadura: concepções e relações com a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. **Antíteses**, Lodrina, v.8, n.15, jan/jun, 2015, p.269-291.

GURGEL, Roberto Mauro. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação?** São Paulo: Cortez; Autores Associados: Universidade Federal do Ceará, 1986.

HABERMAS, Jürgen. **Agir comunicativo e razão destrancendentalizada**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2012.

HASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

HUIDOBRO, Rodrigo Ávilla [et.al]. **Universidade, território e transformação social: reflexões em torno dos processos de aprendizagem em movimento**. Tradução: Lucas Antônio de Carvalho Cyrino. Passo Fundo: Editora Universidade de Passo Fundo; Buenos Aires: Editora Universidad Nacional de Avellaneda, 2016.

IANNI, Octávio. **A sociedade global**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

IMPERATORE, Simone Loureiro Brum; PEDDE, Valdir; IMPERATORE, Jorge Luis Ribeiro. Curricularizar a extensão ou extensionalizar o currículo? Aportes teóricos e práticas de integração curricular da extensão ante a estratégia 12.7 do PNE. *In: XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU: Desafios da Gestão Universitária no Século XXI, Mar del Plata. Anais... Argentina: 2015, p.1-16.*

JANTKE, Regina Vasquez Del Rio; CARO, Sueli Maria Pessagno. A extensão e o exercício da cidadania. *In: SÍVERES, Luiz (Org). A extensão universitária como um princípio de aprendizagem*. Brasília: Líber Livro, p.97-108, 2013.

JEZINE, Edineide. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. *In: 2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, Belo Horizonte. Anais... 2004 p. 1-6 Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrext/Gestao/Gestao12.pdf>> Acesso em: 26 Out. 2016.*

KINZO, Maria D'Alva G. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. *SÃO PAULO EM PERSPECTIVA, São Paulo, v.15, n.4, Out/Dez, 2001, p. 03-12. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000400002>. Acesso em: 05 Fev. 2017.*

LEITE, Denise; MOROSINI, Marília. Universidade no Brasil: a Idéia e a Prática. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.73, n.174, maio/ago, 1992, p.242-254.

LONGHI, Armino José. **A ação educativa na perspectiva da teoria do agir comunicativo de Jürgen Habermas: uma abordagem reflexiva**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP: 2005. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000361246&fd=y>> Acesso em: 03 Fev. 2017.

LÜCHMANN, Lígia Helena Hahn. A representação no interior das experiências de participação. **Lua Nova**, São Paulo, ano 7, número 70, 2007, p.139-170.

_____. Associativismo e democracia no Brasil contemporâneo. **Em Debate**, Belo Horizonte, v.3, n.4, dez. 2011, p.44-51.

_____. Modelos contemporâneos de democracia e o papel das associações. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 20, n. 43, out. 2012 p. 59-80

MARTINS, Carlos Benedito. A formação do sistema nacional de pós-graduação. *In*: SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord). **A educação superior no Brasil**. Informe do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Porto Alegre, 2002, p. 69-87.

MENEZES, Ana Luisa Teixeira. Extensão: por uma concepção de um conhecimento biocêntrico. **Revista Diálogos**. Brasília, v.14 (2010), Construção conceitual de extensão e outras reflexões significativas, 2010, p.08-15. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/2923/1833>> Acesso em: 27 Nov.2016.

MIRANDA, José Valdinei Albuquerque; COSTA, Gilcilene Dias da. Reconfigurações do saber científico e implicações para o ensino superior. **Educação**, Porto Alegre, impresso, v. 37, n. 2, p. 288-296, maio-ago, 2014.

MOLINA, Rinaldo [et.al]. Extensão universitária e formação profissional: a expressão de estudantes universitários. *In*: SÍVERES, Luiz (Org). **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Líber Livro, p.245-260, 2013.

MORAES, Maria Cândida. Prefácio. *In*: MENEZES, Ana Luiza Teixeira de; SÍVERES, Luiz (Org.). **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES)**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p.09-16, 2011.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emilio Roger, MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem o erro e na incerteza humana**. Tradução: Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne sawaya. 3 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MÜHL, Eldon Henrique. **Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo**. Passo Fundo: Editora UPF, 2003.

_____. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out.-dez. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 18 Jan.2016.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta. A estrutura e o funcionamento do ensino superior no Brasil. *In*: SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord). **A educação superior no Brasil**. Informe do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Porto Alegre, 2002, p. 38-68.

_____. Desafios da educação superior. **Sociologias**, Porto Alegre, Ano 9, Nº 17, jan/jun. 2007, p.14-21. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a02n17.pdf>>. Acesso em: 19 Out. 2014.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. **Políticas de extensão universitária brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

_____. Extensão universitária no Brasil: uma revisão conceitual. *In*: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p.57-72

OLEGÁRIO, Fabiane; MUNHOZ, Angélica Vier. A escrita que vaza: conexões e entrelaçamentos com a experiência. **Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais**, Santa Maria, Nº9, 2012, p.01-11. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/6329/3889>>. Acesso em: 19 Fev. 2017.

OLIVEIRA, Alysson André Régis de; LEITE FILHO, Carlos Alberto Pereira; RODRIGUES, Cláudia Medianeira Cruz. **O Processo de Construção dos Grupos Focais na Pesquisa Qualitativa e suas Exigências Metodológicas**. *In*: XXXI Encontro da ANPAD, Rio de Janeiro, Anais... 2007, p.1-15.

OLIVEIRA, Paulo César de. A ética da ação comunicativa em Jürgen Habermas. **Revista Estudos Filosóficos**. São João Del Rei. N. 01, 2008, p. 14-22. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/revistaestudosfilosoficos/art2-rev1.pdf>>. Acesso em: 03 Fev. 2017.

OLIVEIRA, Raimunda Nonato da Cruz. O agir comunicativo no contexto das práticas de educação em saúde pública: um estudo à luz da teoria da ação comunicativa de J. Habermas.

Serviço Social e Sociedade. São Paulo. N. 106, abr./jun. 2011, p. 267-283, Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ssoc/n106/n106a05.pdf>>. Acesso em: 03 Fev. 2017.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. *In:* SOARES, Maria Susana Arrosa (Coord). **A educação superior no Brasil.** Informe do Instituto Internacional para a Educação Superior na América Latina e no Caribe IESALC – Unesco – Caracas. Porto Alegre, 2002, p. 24-37.

ORTIZ, Rozélia Vasques. Contribuições de Kant e Habermas para a formação dos educadores. **CADERNOS DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO - EDUCAÇÃO EM CONSTRUÇÃO.** Passo Fundo, Universidade de Passo Fundo, ano 2, n.5, p.09-21, julho/dezembro 2003.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade:** conceito e distinções. 3. ed. Caxias do Sul: EducS, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Docência no Ensino Superior.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

RABEL, Luciane Coelho. Os sujeitos envolvidos no fazer da extensão universitária. *In:* SÍVERES, Luiz (Org.). **Processos de aprendizagem na extensão universitária.** Goiânia: PUC/Goiás, p.37-52, 2012.

ROSSATO, Ermelio. **A expansão do ensino superior no Brasil: do domínio público à privatização.** Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2006.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de história.** 2.ed. Passo Fundo: UPF, 2005.

SAMPAIO, Jorge Hamilton; ALMEIDA, Luciane Pinho de. Aprendizagens para o compromisso social: contribuições da extensão universitária. *In:* SÍVERES, Luiz (Org.). **Processos de aprendizagem** na extensão universitária. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012, p.145-169.

SAMPAIO, Jorge Hamilton; NASCIMENTO, Patrícia Limaverde. Editorial. **Revista Diálogos.** Brasília, v.14, n.1, Construção conceitual de extensão e outras reflexões significativas, 2010, p.01-02. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/2930/1840>> Acesso em: 27 Nov.2016.

SAMPAIO, Jorge Hamilton; SIVERES, Luiz. Construção conceitual de extensão na Universidade Católica de Brasília – UCB. **Revista Diálogos.** Brasília, v.14, n.1, Construção

conceitual de extensão e outras reflexões significativas, 2010, p.73-82. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/2934/1844>> Acesso em: 30 Nov.2016.

SAMPAIO, Tânia Mara Vieira. O movimento da vida e seus desafios à Extensão Universitária. **Revista Diálogos**. Brasília, v.14, n.1, Construção conceitual de extensão e outras reflexões significativas, 2010, p.25-32. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/2925/1835>> Acesso em: 27 Nov.2016.

SANTOS, Boaventura de Souza; AVRINTZER, Leonardo. Introdução: para ampliar o cânone democrático. *In*: _____.(Org.). **Reconhecer para libertar, os caminhos do cosmopolitismo cultural**. Coleção saber e imaginar o social. Porto: Afrontamento, 2004, p.01-53

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. A Extensão no século XXI (Entrevista). **Revista Diálogos**. Brasília, v.4 (2004), Ensino e Extensão, 2004, p.08-11. Disponível em: <<https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RDL/article/view/1216/1044>> Acesso em: 24 Nov.2016.

_____. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Pedro Floriano; SANTOS, Caio Floriano. A história da extensão universitária no Brasil e o Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias. *In*: MENEZES, Ana Luiza Teixeira de; SÍVERES, Luiz (Org.). **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES)**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p.206-227, 2011.

SCHWARTZMAN, Simon. **CIÊNCIA, UNIVERSIDADE E IDEOLOGIA: a política do conhecimento**. Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais: 2008. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/polcon.pdf>> Acesso em: 03/10/2016.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23.ed. São Paulo: Cortez: 2007.

SILVA, Aurélio Rodrigues da. **A contribuição da extensão na formação do estudante universitário**. P.96, 2011. Dissertação (Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Universidade Católica de Brasília). Brasília/DF: Universidade Católica de Brasília.

SÍVERES, Luiz. **Universidade: Torre ou sino?** Brasília: Editora Universa, 2006.

_____. Princípios estruturantes da extensão universitária. *In:* MENEZES, Ana Luiza Teixeira de; SÍVERES, Luiz (Org.). **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES)**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, p.26-50, 2011.

_____. (Org.). **Processos de aprendizagem na extensão universitária**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

_____. (Org.). **A extensão universitária como um princípio de aprendizagem**. Brasília: Líber Livro, 2013.

SÍVERES, Luiz; MENEZES, Ana Luiza Teixeira de. A mística da extensão nas fronteiras da sociedade. *In:* _____.(Org.). **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES)**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p.253-269.

SOUZA, Inez Maria Fornari de; ALMEIDA, Luciane Pinho de. Desafios da extensão universitária para a erradicação da miséria e para humanização do ser humano. *In:* MENEZES, Ana Luiza Teixeira de; SÍVERES, Luiz (Org.). **Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES)**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p.228-252.

TATAGIBA, Luciana; TEIXEIRA, Ana Cláudia Chaves. Participação e democracia Velhos e novos desafios. **Civitas** – Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 6, n. 1, jan.-jun. 2006, p.223-240.

TREVISOL, Marcio G. A ação comunicativa e pedagogia: alguns apontamentos sobre educação e mídia. **V CINFE, Congresso Internacional de Filosofia e Educação**, Caxias do Sul-RS, maio/2010, p.01-12. Disponível em: <http://www.uces.br/ucs/tplcinfe/eventos/cinfe/artigos/artigos/arquivos/eixo_tematico7/Acao%20comunicativa%20e%20pedagogia%20alguns%20apontamentos%20sobre%20educacao%20e%20midia.pdf>. Acesso em: 03 Fev.2017.

UNICRUZ. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2013-2017**. Disponível em: <<https://www.unicruz.edu.br/index.php>> Acesso em: 11/11/2016.

_____. **Projeto Pedagógico Institucional 2014-2017** Disponível em: <<https://www.unicruz.edu.br/index.php>> Acesso em: 11/11/2016.

_____. **Estatuto Universidade de Cruz Alta** Disponível em: <https://www.unicruz.edu.br/publicacoes_tipos.php?gruposId=18&tiposId=9> Acesso em: 15/11/2016.

_____. **Regimento Geral Universidade de Cruz Alta** Disponível em: <https://www.unicruz.edu.br/publicacoes_tipos.php?gruposId=18&tiposId=9> Acesso em: 15/11/2016.

_____. RESOLUÇÃO 08/2014. **Regulamento Interno da Comissão Permanente de Extensão - COPEX**. Disponível em: <https://www.unicruz.edu.br/publicacoes_tipos.php?gruposId=5&tiposId=1> Acesso em: 15/11/2016.

_____. RESOLUÇÃO 07/2015. **Regulamento do Gabinete de Projetos**. Disponível em: <https://www.unicruz.edu.br/publicacoes_tipos.php?gruposId=5&tiposId=1> Acesso em: 15/11/2016.

_____. RESOLUÇÃO 55/2015. **Regulamento do Programa de Acompanhamento de Projetos**. Disponível em: <https://www.unicruz.edu.br/publicacoes_tipos.php?gruposId=5&tiposId=1> Acesso em: 15/11/2016.

ZITKOSKI, Jaime José; GENRO, Maria Elly Herz; CAREGNATO, Célia Elizabete. Democratização da Educação Superior: apontamentos para a valorização de experiências alternativas no contexto latino-americano. **Revista de Ciências Humanas – Educação**, Frederico Westphalen, v.16, n.27, dezembro, 2015, p. 56-71.

APÊNDICES

APÊNDICE A - CARTA AUTORIZAÇÃO REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Cruz Alta, 24 de novembro de 2015.

Magnífica Reitora

Ao cumprimenta-la cordialmente, apresento a mestranda Aline Cezar Costa do Programa de Pós-Graduação em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ, que está realizando a Pesquisa intitulada **PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS NO MUNDO DA VIDA: EXPERIÊNCIAS DE CIDADANIA ENTRE ESTUDANTES DA UNICRUZ ATRAVÉS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA** como Trabalho de Conclusão de Curso e para efetivação de sua pesquisa a mestranda necessitará coletar dados nesta Instituição.

Para tal solicitamos a autorização de Vossa Senhoria para que a mesma possa coletar os referidos dados.

Na certeza de sua compreensão e colaboração, agradecemos antecipadamente, colocando-nos a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente.


Prof^ª Dr. Solange Beatriz Billig Garces
Orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso

Magnífica Reitora
Patrícia Dall'Agnol Bianchi
Reitora da UNICRUZ

De acordo!

UNIVERSIDADE DE CRUZ ALTA
Prof^ª Dr^a Patrícia Dall'Agnol Bianchi
Reitora
27.11.15

APÊNDICE B – MODELO CONVITE PARTICIPAÇÃO NO GRUPO FOCAL

Caros(as) Bolsistas :

A Coordenação de Extensão tem a honra de convidá-los(as) a participar do Café Extensão que será realizado em 02/06/2016 , as 16:00. Este encontro tem por objetivo promover a discussão e a troca de experiências sobre as práticas sociais vivenciadas por vocês no âmbito dos projetos de extensão em que participaram no período correspondente ao ano de 2015.

Nessa oportunidade, os resultados desse diálogo serão registrados para uso na pesquisa intitulada: PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS NO MUNDO DA VIDA: EXPERIÊNCIAS DE CIDADANIA ENTRE ESTUDANTES DA UNICRUZ ATRAVÉS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta, tendo como pesquisadora responsável, a mestranda Aline Aparecida Cezar Costa, sob a orientação da Dr^a. Solange Beatriz Billig Garcês e co-orientação da Dr^a. Patrícia Dall’Agnol Bianchi.

Desde já agradecemos sua participação, e solicitamos a **confirmação de sua presença** que poderá ser feita pelo e-mail extensao@unicruz.edu.br até dia **27/05/2016**. Após sua confirmação, enviaremos novo e-mail informando o local onde será realizado o encontro.

Caso precise tirar alguma dúvida nos colocamos a disposição.

Certa em contar com sua colaboração.

Atenciosamente.

Aline Cezar Costa
Coordenadora de Extensão
Mestranda em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social pela UNICRUZ

APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____, estou sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa: **PRÁTICAS SOCIOCULTURAIS NO MUNDO DA VIDA: EXPERIÊNCIAS DE CIDADANIA ENTRE ESTUDANTES DA UNICRUZ ATRAVÉS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA** que tem por **objetivo** analisar as práticas socioculturais vivenciadas pelos acadêmicos da UNICRUZ, no “mundo da vida”, a partir de sua participação em projetos de extensão e o favorecimento da consciência cidadã para o “aprender a viver” e o “aprender a viver junto”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Práticas Socioculturais e Desenvolvimento Social da Universidade de Cruz Alta.

A minha participação no referido estudo se dará por minha presença durante a realização do Grupo Focal, e pelo preenchimento de um questionário ao final do mesmo.

Foi-me informado que os riscos e desconfortos que podem ser provocados pela pesquisa são mínimos. E caso sinta qualquer desconforto, tenho o direito de não continuar a pesquisa, sem que isso leve a qualquer penalidade.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo quando da apresentação dos resultados em publicação científica ou educativa.

Também fui informado(a) de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento. E se, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo no que se refere a minha relação com os pesquisadores ou com a Universidade de Cruz Alta.

Enfim, tendo sido orientado(a) quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. E caso tenha qualquer dúvida quanto a informações e esclarecimentos adicionais sobre esse estudo, posso manter contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (55) 9996-7626 ou (55) 96317095, ou pelo e-mail acezar@unicruz.edu.br e sgarces@unicruz.edu.br. Ou mesmo com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UNICRUZ) através do telefone (55) 3321-1618 e/ou e-mail comitedeetica@unicruz.edu.br.

Declaro ainda ter recebido uma via de igual deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Cruz Alta, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do pesquisado

CPF:

RG:

Assinatura do pesquisador responsável

Solange Beatriz Billig Garces

Fone (55) 96317095

APÊNDICE E –ROTEIRO DE QUESTÕES DO GRUPO FOCAL

Questão Inicial:

1. O projeto de extensão contribuiu com a ampliação de seus conhecimentos? Que tipos de conhecimentos você obteve nessa participação?

Questões Centrais:

2. Esses conhecimentos estão relacionados a sua a formação profissional? Ou não? De que forma?

3. Da experiência vivenciada no projeto de extensão, o que foi importante para a tua formação pessoal? Esse aprendizado foi possibilitado por quem (comunidade, colegas, professores)?

4. Se você não tivesse participado desses projetos, você teria tido a oportunidade de obter esses mesmos conhecimentos em outras situações. Em quais?

5. Você poderia dizer que teve aprendizagens de práticas sociais fora dos projetos de extensão durante sua trajetória acadêmica? Quando? Em que momentos e/ou oportunidades?

6. O que fica de aprendizado a partir da vivência nos projetos de extensão.

Questão Final

7. Destaque quais práticas socioculturais você vivenciou nestas experiências.

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ACADÊMICOS BOLSISTAS NO FINAL DO GF

Questionário²⁴

Identificação²⁵

Nome:
Idade:
Sexo:
Curso:
Semestre:

1. Já foi bolsista e/ou acadêmico voluntário de pesquisa e/ou extensão anteriormente a esta bolsa.

2. No ano de 2015 além de bolsista participou como acadêmico voluntário de outro(s) projeto(s) de pesquisa e ou extensão?

3. Se sim (para as perguntas 1 e 2) o que traz de experiência desses projetos?

4. O que o motivou a participar de projetos de extensão?

5. Para você o que é extensão?

6. Quais foram as aprendizagens que você construiu no projeto de extensão?

²⁴ Adaptado de Síveres (2013).

²⁵ A identificação tem apenas a finalidade de facilitar o cruzamento de informações na fase de análise de dados. Especificamente entre as informações levantadas no Grupo Focal (registradas em áudio e planilhas de relatoria) com as respostas apontadas no questionário. Contudo, a identificação das informações adquiridas de cada sujeito (tanto os relatos do GF quanto as respostas do questionário) será substituída por letras. Salvaguardando o sigilo e confidencialidade dessas informações.

7. Dentre essas aprendizagens quais foram as mais importantes? Por quê?

8. O que aprendeu com a participação no projeto de extensão que você tem certeza que jamais aprenderia se tivesse ficado somente em sala de aula?

9. O projeto de extensão o qual você participou contribuiu para o exercício da sua cidadania? Por que e/ou como?

10. Você considera que a participação em projetos de extensão contribuirá com o seu desempenho profissional futuramente? Por quê? De que forma?

11. Como, onde e com quem você aprendeu a fazer extensão?

12. Você acredita ser necessário uma fundamentação teórica sobre o que é extensão antes do acadêmico partir para a prática? Por quê?

APÊNDICE H – MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORIAS	INDICADORES	QUESTÕES	INFORMAÇÕES
1. Aprofundar a discussão sobre os conceitos epistemológicos que perpassam os processos de produção do conhecimento na sociedade contemporânea e embasam as práticas de educação emancipatória.	<ul style="list-style-type: none"> • Conceitos epistemológicos • Produção Conhecimento • Sociedade contemporânea • Práticas emancipatórias • Educação emancipatória 			
2. Investigar quais são as práticas socioculturais presentes nos projetos de extensão da Universidade de Cruz Alta que favorecem o desenvolvimento da consciência cidadã dos acadêmicos.	<ul style="list-style-type: none"> • Projetos de extensão • Práticas socioculturais • Consciência cidadã • Cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> • aprendizagem • saberes • práticas 	1GF: O projeto de extensão contribuiu com a ampliação de seus conhecimentos? Que tipos de conhecimentos você obteve nessa participação?	
			4GF: Se você não tivesse participado desses projetos, você teria tido a oportunidade de obter esses mesmos conhecimentos em outras situações. Em quais?	
			5QUES: O que aprendeu com a participação no projeto de extensão que você tem certeza que jamais aprenderia se tivesse ficado somente em sala de aula?	
			6QUES: O projeto de extensão o qual você participou contribuiu para o exercício da sua cidadania? Por que e/ou como?	
3. Analisar a articulação entre as aprendizagens profissionais e vivenciais construídas nas (inter)relações com as comunidades como princípio para o desenvolvimento social dos estudantes.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagens • Articulação entre aprendizagens • Relação com comunidade • Desenvolvimento social 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagens importantes • Projetos de extensão 	6GF: o que fica de aprendizado a partir da vivência nos projetos de extensão.	
			7QUES: Quais foram as aprendizagens que você construiu no projeto de extensão?	
		8QUES: Dentre essas aprendizagens quais foram as mais importantes? Por quê?		
		2 GF: Esses conhecimentos estão relacionados a sua a formação profissional? Ou não? De que forma?		
		<p>Formação/aprendizagem Profissional</p> <p>Conhecimentos e saberes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formação/aprendizagem vivencial • Formação/aprendizagem pessoal 	9QUES: você considera que a participação em projetos de extensão contribuirá com o seu desempenho profissional futuramente? Por quê? De que forma?	
			3GF: Da experiência vivenciada no projeto de extensão, o que foi importante para a tua formação pessoal? Esse aprendizado foi possibilitado por quem (comunidade, colegas, professores)?	
4. Identificar aprendizagens	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagens construídas 	<ul style="list-style-type: none"> • Saberes/conhecimentos do mundo da 	5GF: Você poderia dizer que teve aprendizagens de práticas sociais fora dos projetos de extensão durante sua trajetória acadêmica? Quando? Em	

importantes construídas no percurso da trajetória acadêmica relacionada a práticas sociais, bem como saberes/conhecimentos apreendidos no “mundo da vida” que contribuem para a formação da cidadania.	<ul style="list-style-type: none"> • Trajetória acadêmica • Práticas sociais • Saberes e conhecimentos • Formação cidadania 	<ul style="list-style-type: none"> • vida/academia • Práticas sociais 	que momentos e/ou oportunidades?	
			10QUES: Já foi bolsista e/ou acadêmico voluntário de pesquisa e/ou extensão anteriormente a esta bolsa?	
			11QUES: No ano de 2015 além de bolsista participou como acadêmico voluntário de outro(s) projeto(s) de pesquisa e ou extensão?	
			12QUES: Se sim (para as perguntas 10 e 11), o que traz de experiência desses projetos?	
5. Enfatizar a relevância das práticas socioculturais para o “aprender a viver” e o “aprender a viver junto” dos estudantes universitários para o enfrentamento dos desafios contemporâneos sob a ética da (com)vivência.	<ul style="list-style-type: none"> • Práticas socioculturais • Desafios contemporâneos • Ética da convivência • Formação para a cidadania 	<p>Aprender a viver</p> <p>Aprender a viver junto</p>	7GF: Destaque quais práticas socioculturais você vivenciou nestas experiências.	