

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

JULIANA ZIRGER

**FORMAÇÃO POLÍTICA NA UNIVERSIDADE:
possibilidades a partir de (con)vivências na extensão/UFRGS**

Porto Alegre – RS

2013

JULIANA ZIRGER

**FORMAÇÃO POLÍTICA NA UNIVERSIDADE:
possibilidades a partir de (con)vivências na extensão/UFRGS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Maria Elly Herz
Genro

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e
Prática

Porto Alegre - RS

2013

Z81 ZIRGER, Juliana
Formação política na universidade: possibilidades a partir
de (con)vivências na extensão/UFRGS / Juliana Zirger. –
2013.
147 f. : Il. color. ; 27 cm.
Dissertação (Mestrado) –Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, 2013

1. Formação política 2. Universidade 3. Extensão
4. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. I. Genro, Maria
Elly Herz (Orientadora) II.Título.

Responsável: Michelle Claudino Pires CRB-10/2204.

JULIANA ZIRGER

**FORMAÇÃO POLÍTICA NA UNIVERSIDADE:
possibilidades a partir de (con)vivências na extensão/UFRGS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Maria Elly Herz Genro (Orientadora)

Profa. Dra. Clarice Escott (IFRGS)

Profa. Dra. Denise Balarine Cavalheiro Leite (UFRGS)

Prof. Dr. Ricardo Rossato (FAPAS)

Porto Alegre, 27 de fevereiro de 2013.

*Com todo o meu amor,
dedico esse trabalho ao
Felipe, meu marido, e a
Elvira, minha mãe, pelo
incondicional apoio.*

AGRADECIMENTOS

Durante toda a caminhada percorrida tanto na academia quanto fora dela, conheci diversas pessoas que enriqueceram minha experiência pessoal e profissional. De acordo com Jean Pierre Vernant, as relações que construímos marcam de forma decisiva o nosso percurso. Um ser humano não se encontra separado daquilo que realizou ao longo da vida: suas obras, suas façanhas, sua família e seus amigos fazem parte dele mesmo.

Nem todas as pessoas que fazem parte de mim poderei aqui citar, entretanto algumas tornaram-se imprescindíveis na realização dos meus objetivos e ideais. Dessa forma, agradeço carinhosamente:

À minha queridíssima orientadora e amiga Professora Maria Elly Herz Genro, a quem devo muito durante a minha trajetória da graduação à pós-graduação, mas sobretudo, com quem aprendi uma vida mais solidária e intensamente mais alegre e sorridente.

Aos professores que qualificaram minha proposta de pesquisa e que, gentilmente, aceitaram o meu convite para a conclusão de mais essa etapa: Doutora Clarice Escott, Doutora Denise Leite e Doutor Ricardo Rossato.

Ao DEDS/UFRGS, por ter me recebido de portas abertas para a realização deste trabalho, principalmente a Sandra de Deus, ao Rafael Derois e ao Chico.

À minha amiga do peito Bianca Costa pelo imensurável apoio intelectual e emocional, muito antes de ingressar no Mestrado e imprescindível na realização deste e de muitos outros empenhos.

Às colegas e amigas que conheci enquanto mestranda do PPGEduc e que agora levo no coração: queridas Berenice, Gilvânia, Pâmela e Renata.

À minha mãe Elvira a quem tudo devo, pelo apoio incondicional a cada nova etapa da vida, aquela que segurou minha mão em todos os momentos, mostrando-me que a capacidade de realizar está na vontade e na dedicação em fazer.

À minha querida Tia Dóris pelo seus ouvidos atentos, por suas palavras gentis e cheias de força, pela sopa de ervilha e por todos os abraços apertados e gestos de amor e consideração.

Aos meus amados pai Ferdinando e vó Celita (*in memoriam*) por existirem em mim.

Aos meus irmãos Jonathas e Fernanda com quem compartilhei uma infância cheia de sonhos e brincadeiras. E ao meu querido sobrinho Gustavo por enriquecer meus dias com sua presença encantadora.

Ao meu adorado esposo Felipe por participar com tanto amor e dedicação dos meus projetos, angústias, incertezas e vitórias. Por estar junto comigo no início da minha caminhada rumo à UFRGS e por estar presente agora, em um momento de conclusão de mais uma fase. Mas, principalmente, por sua vontade de participar sempre.

"A área de extensão vai ter no futuro próximo um significado muito especial. No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às actividades de extensão (com implicações no curriculum e nas carreiras dos docentes) e concebê-las de modo alternativo ao capitalismo global, atribuindo às universidades uma participação activa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural."

BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS

RESUMO

Essa pesquisa busca refletir e analisar as possíveis contribuições da extensão para a formação política na universidade. Em um contexto marcado pelo esquecimento da política devido à debilidade dos valores coletivos e exacerbação dos princípios de mercado, faz-se necessário revigorar a credibilidade e a esperança em relação ao político. Para tanto, é imprescindível constituir um espaço público mais vibrante, onde ecoem valores e interesses coletivos advindos de múltiplas vozes que tecem o social. A universidade está sendo pensada a partir da perspectiva de instituição social e, portanto, como espaço no qual circulam demandas e tensões de toda a ordem, constituindo exigências plurais. A partir do recorte da extensão universitária, busca-se compreender de que forma a referida atividade pode contribuir para uma formação mais humana e política no espaço acadêmico, fortalecendo a universidade enquanto um espaço público mais latente. Em caráter qualitativo, lança-se mão de um estudo de caso sobre o Programa Convivências/UFRGS, edição 2011. A partir da realização de entrevistas semi-estruturadas com estudantes participantes do Convivências, objetiva-se conhecer as experiências vividas, bem como as concepções e significados construídos pelos estudantes sobre extensão e as relações desta com a formação acadêmica, política e contribuições à sociedade. O suporte teórico-conceitual encontra-se em Hannah Arendt (para pensar a política e o espaço público), José Dias Sobrinho (para refletir sobre a formação) e Boaventura Santos (para conjecturar sobre a universidade). Os resultados elucidam tensionamentos em relação às concepções de extensão e sobre as suas contribuições sociais. Mas os dados também trazem indícios que permitem pensar uma aproximação da extensão com a formação política na universidade, bem como a qualificação da formação acadêmica a partir das relações entre teoria e prática e do contato com realidades diversas. Dessa forma, a extensão - apesar dos desencontros de definições e dos tensionamentos em relação a sua atuação social, constitui uma experiência potencializadora da formação na universidade a partir do reconhecimento dos saberes plurais. Entretanto, há muito para se avançar na discussão sobre os saberes em extensão e esta pesquisa constitui apenas um passo entre muitos ainda necessários nessa complexa caminhada.

Palavras-chave: Formação Política. Universidade. Extensão.

ABSTRACT

This research aims to analyse and envisage the possible contributions of the extension program for the political education into the university. In a context marked by the obliteration of political understanding due to the feebleness of collective values and exacerbation of the free-market principles, it becomes necessary to renew the credibility and hope for the future. For this, it is indispensable to constitute a more vibrant public space, where common values and interests reverberate in multiple voices who weaves the social. The university has been thought from the perspective of social institution, and therefore as a space where tensions and demands of all magnitude flow, becoming collective appeals. From this patchwork of university extension, one aims to understand how the referred activity can contribute to a more human and political development in the academic universe, strengthening the university as public space. In a qualitative manner, the 2011 edition of the “Convivências/UFRGS” program is used. From semi-structured interviews conducted with students who participate of the “Convivências” program, the intent was to understand the acquired experiences, as well as concepts and context built by the students about the extension and its relationship with the political and academic development, as well as social contribution. The theoretical-conceptual support is based on Hannah Arendt (to perceive politics and the public space), José Dias Sobrinho (understanding development) and Boaventura Santos (to speculate about the university). The results clarify the exertion in relation to the concept of extension and its social contributions. The data also brings clues that indicate proximity of extension and political development in the university, as well as the capability of the academic development from the relationship between theory and practice and the contact with different realities. In this matter, the extension – regardless its misalignment in definitions and exertion in relation to its social presence – constitute a possibility for achievement in the development of the university from the recollection of the collective knowledge. However, there is much to improve in the analysis about the knowledge in extension and this research encompasses just as a step amongst many still required in this complex path.

Keywords: Political Education. University. Extension.

LISTA DE SIGLAS

DEDS – Departamento de Educação e Desenvolvimento Social

FACED – Faculdade de Educação

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Universidades Públicas Brasileiras

LABORS – Laboratório de Observação Social

LDB – Leis de Diretrizes e bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

PNE – Plano Nacional de Extensão Universitária

PROEXT – Pró-Reitoria de Extensão

RENEX – Rede Nacional de Extensão

RGU – Regimento Geral da Universidade

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Estrutura da PROEXT.....	54
Quadro 2: Departamentos que compõe a PROEXT.....	54
Quadro 3: Setores especiais da PROEXT.....	55
Quadro 4: Linhas temáticas do DEDS.....	56
Quadro 5: Programas que compõe o DEDS.....	56
Quadro 6: Ações desenvolvidas pelo DEDS.....	56
Quadro 7: Trajetória do Projeto/Programa Convivências.....	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: localização da Comunidade Quilombola do Limoeiro do Bacupari, em Palmares do Sul-RS.....	72
Figura 02: localização do Bairro Parque dos Anjos, Gravataí.....	73
Figura 03: localização Bairro Arquipélago, Delta do Jacuí, Porto Alegre.....	73
Figura 04: estudantes em campo.....	106
Figura 05: estudantes em encontro com a Comunidade Quilombola	107
Figura 06: estudantes em encontro com a Comunidade Quilombola	107
Figura 07: paisagens diversas da Comunidade Quilombola	108

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
2. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS	22
3. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: TECENDO A FORMAÇÃO POLÍTICA COMO RESPONSABILIDADE SOCIAL	27
3.1 A relação universidade e sociedade	27
3.2 A universidade e o conhecimento socialmente produzido	32
3.3 A formação política tecida como responsabilidade social da universidade	37
4. POLÍTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DO GLOBAL AO LOCAL ..	41
4.1 Um olhar sobre o percurso histórico da extensão na Universidade	41
4.2 O lugar da extensão universitária nas políticas públicas brasileiras	47
4.3 Extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul	51
4.3.1 A Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS	53
4.3.2 DEDS: programas e propostas	55
5. PROGRAMA CONVIVÊNCIAS: O CASO.....	57
5.1 Explorando o significado de “convivência”	57
5.2 A proposta do Programa	58
5.3 Convivências: implementação e caminhos percorridos	63
5.4 Aproximação com o campo de pesquisa	70
5.5 O convite aos estudantes.....	71

6. O MOMENTO DA ESCUTA: CONTRIBUIÇÕES DOS SUJEITOS DE PESQUISA	76
6.1 Motivações dos estudantes.....	76
6.2 Expectativas dos estudantes	80
6.3 Experiências vividas e contribuições para a formação dos estudantes ..	83
6.4 Concepções e objetivos da extensão universitária	90
6.5 Contribuições da extensão à sociedade	95
6.6 Extensão como ação política	98
7. TECENDO RELAÇÕES ENTRE OS DADOS COLETADOS E O REFERENCIAL TEÓRICO	103
7.1 Articulações possíveis.....	103
7.2 Tensionamentos emergentes.....	113
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICES.....	134
ANEXOS	140

1. INTRODUÇÃO

Na vertente de responsabilidade social da universidade, busquei pesquisar as concepções dos estudantes sobre a extensão universitária, embasada nas suas experiências vividas, sendo a extensão regida pelas políticas públicas que amparam os programas na universidade. O universo da pesquisa, lócus da investigação, é o Programa Convivências, do Departamento de Educação e Desenvolvimento Social/DEDS, da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/PROEXT/UFRGS.

Cabe repensar a educação como possibilidade de revigorar uma formação política, em que a universidade possa se fortalecer como uma esfera pública, onde ecoem vozes plurais. A universidade enquanto instituição social (CHAUÍ, 2003) é tecida nesse cenário e permeada pelas diversas demandas e conflitos, atravessada por interesses de toda a ordem. Desafios postos à universidade e que lhe acabam por ressignificar missões, atuações e identidade. A universidade respondeu às demandas de cada época (SOBRINHO, 2009) e como tal, a extensão universitária foi resultado de uma das reivindicações sociais. A Extensão, acerca da concepção de Darcy Ribeiro, é voltada aos problemas sociais e a universidade concebida como a “consciência das comunidades”, sendo portadora de consciência social para se poder fazer avançar o país na renovação social e luta política. (LEITE, 2009). A extensão surgiu a partir da necessidade de revisão das funções da universidade e teve seu sentido discutido desde uma perspectiva de atuação assistencialista a uma perspectiva de aproximação das relações universidade sociedade, pautada pela responsabilidade social da instituição.

Nesse aspecto, críticas não foram poupadas às atribuições delegadas à extensão como responsável pela aproximação universidade e sociedade e pela formação política. Conforme as críticas de Botomé (1996), o que é atribuído à extensão é também papel do ensino e da pesquisa. Ensino, pesquisa e extensão são considerados pelo autor como meios pelos quais se realiza a finalidade da instituição universitária, a saber: produzir e socializar conhecimentos.

O interesse em investigar a extensão universitária constituiu-se gradativamente e, por isso, gostaria de fazer um retrospecto de uma experiência vivida na graduação. Uma das bolsas que tive nos primeiros semestres do curso de Ciências Sociais/ UFRGS, foi no Laboratório de Observação Social/LABORS, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas/IFCH. As atividades das quais participei no LABORS, em 2003, não se caracterizaram como extensão, mas retomo essa experiência porque me senti provocada e tensionada em minha formação inicial.

A tarefa realizada consistia em cadastrar famílias em situação de vulnerabilidade social para o recebimento dos benefícios do Governo Federal, o chamado Cadastro Único. Durante aproximadamente quatro meses, circulei pelas vilas e morros da cidade de Porto Alegre e deparei-me com uma realidade difícil. No final da manhã, quando concluía o meu trabalho e seguia para a universidade, tinha a impressão de estar atravessando fronteiras entre mundos completamente diferentes, mas que, ao mesmo tempo, estavam tão próximos. Lado a lado um dos outros e, no entanto, invisíveis a milhares de olhares.

Durante as aulas pensava nas situações que observava durante a experiência no LABORS. Perguntava-me o que poderia ser feito, como se poderia contribuir para construção de outra realidade, para outra condição de existência, no mínimo, digna. Uma pergunta audaciosa, mas que não deve deixar de incomodar. A inquietação em relação à formação na universidade se intensificou. Qual a função desta instituição frente aos diversos problemas sociais?

Em seguida, atuei como monitora de uma disciplina de Antropologia Social, a partir da qual tive a possibilidade de trabalhar em um Curso de Extensão, promovido pela UFRGS, denominado “Antropologia e Direitos Humanos: Diálogos interdisciplinares”, do qual resultou uma publicação em livro, em 2004. O objetivo do curso foi “inspirar reflexões sobre a definição de políticas públicas, o planejamento de programas e estratégias de formação da opinião pública voltadas para a promoção da justiça social” (p. 9).

Conforme foi reconhecido pelos próprios organizadores do evento, um objetivo audacioso, mas pertinente e necessário. Essa oportunidade me permitiu perceber algumas articulações entre teorias e práticas, entre universidade e grupos como ONGs, integrantes de partidos políticos, movimentos sociais, professores e estudantes universitários envolvidos nas questões acadêmicas e sociais.

Mas ao longo da graduação, o incentivo acadêmico, tanto em sala de aula como pelos cartazes de eventos e bolsas dispostos pelos corredores da universidade, era mais voltado à iniciação científica. A extensão era mais referida como a promoção de atividades culturais e como cursos, como foi o caso do que participei. Obviamente o meu conhecimento raso não é o que justifica a invisibilidade das atividades de extensão universitária. Por traz dessa superficialidade e/ou desconhecimento sobre a extensão há uma política institucional e uma prática acadêmica no que diz respeito à valorização dessas atividades.

Conclui o Bacharelado em 2007 no Campus do Vale e em 2008 iniciei a Licenciatura em Ciências Sociais, cujo lócus é a FACED. Ao trocar de campus, percebi também uma proximidade maior com a divulgação dos programas de extensão. Circulando pelo campus central, cartazes de convocavam estudantes para participarem de diferentes programas, atividades e salão de extensão.

Em novembro de 2009, em uma reportagem intitulada “Dos porões da História” publicada no Jornal da Universidade (UFRGS), a Professora Merion Campos Bordas da Faculdade de Educação/FACED/UFRGS destacou que “a extensão sempre foi o primo pobre da universidade”. Acrescentou a esta posição que, no início, essas atividades eram levadas na base do “olha como nós somos sábios e vocês não”. Entretanto, com o passar do tempo, nas palavras de Bordas, “mudou a maneira de se pensar a extensão”.

Sem desconsiderar a conflituosa trajetória no desenvolvimento do conceito de extensão universitária, conforme o que está disposto no portal eletrônico da Pró-Reitoria de Extensão/PROEXT da UFRGS, temos a

extensão como atividades que somadas à difusão e produção de ações culturais – se constituem como atividades educativas, sociais e inclusivas desenvolvidas por programas que tenham o compromisso de “atuar junto aos movimentos sociais, comunidades tradicionais, educação do campo e das relações étnico-raciais e a formação permanente de professores da rede pública”¹.

Esta é a proposta da UFRGS, que tem como base documentos nacionais – como o Plano Nacional de Extensão/PNE, por exemplo, e a legislação local – como o Estatuto e Regimento Geral da Universidade – sobre o tema. No entanto, esta é uma dentro de um conjunto não consensual de concepções e atuações efetivas da extensão.

Antes de ingressar no Mestrado em Educação/PPGEdu, cursei duas disciplinas, no primeiro e no segundo semestre de 2010, como aluna do Programa de Educação Continuada/PEC, da linha de pesquisa “Universidade: Teoria e Prática”. O tema central em ambas foi a formação política na universidade no contexto de reflexão sobre a relação universidade e sociedade. Discutindo nas disciplinas sobre a formação humana na perspectiva política e ética na universidade e da relação desta com a sociedade que lhe ampara, voltei a pensar na questão da extensão, mas se configurando, desta vez, como o interesse para a efetivação da pesquisa de Mestrado.

A partir do interesse de investigação, entrei em contato com o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social/DEDS da UFRGS, responsável por alguns dos programas de extensão desenvolvidos na universidade. Um desses Programas é o Convivências, cuja proposta é uma prática de extensão que enfatiza as atividades o conviver dos universitários com as comunidades rurais e urbanas. O objetivo principal é promover uma participação mais ativa da universidade no contexto social no qual se insere.

Essa primeira aproximação com as atividades de extensão desenvolvidas pela universidade, principalmente no que diz respeito ao

¹ Conforme informação disponível em <http://www.prorext.ufrgs.br/prorext-1>, acesso em 12/09/2011.

Programa Convivências, permitiu pensar a relação universidade e sociedade e a tríade, considerada – em tese – como a sustentação da universidade pública, a saber: ensino, pesquisa e extensão. Esta última é sugerida, então, como um articulador entre o ensino e a pesquisa, pensando de forma integrada teoria e prática, na perspectiva de ação transformadora das relações universidade e sociedade.

Refletir, analisar e questionar a lógica de produção do conhecimento e de pesquisas até então aceita significa, também, pensar sobre uma perspectiva alternativa de conhecimento, ou seja, de um conhecimento interdisciplinar composto por diálogos entre os diferentes saberes que circulam no cotidiano social, indo ao encontro da ecologia de saberes, proposta por Santos (2004). Dessa forma, a universidade é pensada como um espaço de formação profissional, técnica e científica, mas também de formação humana, ética e política.

Nessa perspectiva, formulei as seguintes questões:

- Como as experiências percebidas pelos estudantes, no contexto das ações de extensão direcionadas pelo Plano Nacional de Extensão Universitária (PNE), no Programa Convivências, contribuem na formação do sujeito político na universidade? Quais os conceitos presentes no PNE sobre extensão, responsabilidade social da universidade e formação política se evidenciam nas percepções dos estudantes?

Os objetivos da pesquisa consistiram em:

Geral: analisar as experiências vivenciadas pelos estudantes no contexto do Programa Convivências – em relação ao PNE e suas contribuições na formação política na universidade.

Específicos:

- Identificar e analisar as concepções desenvolvidas pelos estudantes a partir da experiência vivida na extensão, que se relacionam com os conceitos presentes no PNE;

- Analisar os significados construídos pelos estudantes sobre extensão e suas relações com a ideia de responsabilidade social e política da universidade e suas relações com as definições do PNE;

- Compreender as dificuldades e as contribuições do Programa Convivências para a formação política na universidade, segundo a percepção dos estudantes;

- Identificar as atividades desenvolvidas pelos sujeitos participantes da extensão que podem ser entendidas como ação política.

Na sequência deste trabalho, o 2º capítulo elucida as perspectivas metodológicas sobre as quais a pesquisa foi desenvolvida, justificando o caminho e as técnicas de coletas de dados empreendidos.

O 3º capítulo aborda a formação política tecida na universidade como elemento potencializador da relação universidade e sociedade na perspectiva da responsabilidade social, abordando o conhecimento como socialmente produzido.

O capítulo 4º apresenta as políticas públicas de extensão em nível nacional, como a lei da Reforma Universitária de 1968, o Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Federais e o Plano Nacional de Extensão. Em nível local, refere-se à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bem como apresenta as definições de extensão que constam nos documentos que regem a extensão na instituição, como o Regimento Interno e o Estatuto desta universidade.

Em seguida, no 5º capítulo, o caso é apresentado, a saber: o Programa Convivências. São levantados aspectos da sua proposta e uma síntese da sua trajetória a partir dos documentos coletados no DEDS/UFRGS, assim como as percepções de extensão a partir do depoimento de um dos funcionários do Departamento e igualmente proponente de projetos no referido Programa. Nesse momento também, os sujeitos de pesquisa são apresentados.

O 6º capítulo é o momento de escuta uma vez que corresponde à elucidação dos dados coletados. São apresentadas as motivações e expectativas dos estudantes em relação às experiências vividas no Programa Convivências 2011, bem como as concepções por eles desenvolvidas sobre extensão e a relação desta com a formação na universidade e as suas contribuições à sociedade. São abordadas, ainda, as suas percepções sobre ação política.

No 7º capítulo, é tecida a relação entre os dados coletados e o referencial teórico-conceitual sobre o qual esta investigação sustenta-se. Articulações e tensionamento emergentes entre material empírico e referencial teórico são abordados.

2. PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS

A realização de uma pesquisa científica pressupõe, em um primeiro momento, uma inquietação inicial, a identificação de um problema na vida prática e a formulação de uma pergunta de partida que servirá de base para a construção de um problema teórico frente à realidade a ser investigada (MINAYO, 2007). Definido o problema e os principais conceitos que o compõe, é tempo de pensar qual o caminho metodológico mais adequado para a consecução dos objetivos pretendidos na investigação. Em outras palavras, esclarecer “como” pesquisar.

A presente pesquisa segue a abordagem qualitativa, que – de acordo com André (1983) – traz a vantagem de se poder trabalhar com dados que são de difícil quantificação, o que acontece quando se busca captar os significados que compõe a experiência vivida pelos sujeitos envolvidos na pesquisa, visando compreender as “relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações” (p.66). Para Minayo (2007), a abordagem qualitativa responde a questões que envolvem “o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (p.21). Nesse sentido, pela característica do problema proposto, a pesquisa qualitativa se coloca como o caminho investigativo que lhe corresponde.

A opção por um determinado método, assinala Salles Oliveira (1998), é um dos percursos possíveis do pensamento e da prática na abordagem da realidade e na busca da construção do conhecimento, pelo qual se opta de acordo com as características do objeto em investigação, dos fins pretendidos pelo investigador e ainda relacionado aos seus pressupostos epistemológicos.

Na perspectiva da abordagem qualitativa, o método escolhido é o estudo de caso, sobre o qual esclarece Meksenas (2002) que:

o estudo de caso é definido como um método de pesquisa empírica que conduz a uma análise compreensiva de uma unidade social significativa. Análise compreensiva, pois o significado que os sujeitos pesquisados atribuem a suas vidas, aos fenômenos e às relações sociais são um dos centros de atenção do pesquisador. Que a pesquisa incide sobre uma

unidade social significativa significa concentrar a pesquisa em um objeto circunscrito: estudar determinada escola e não o sistema escolar; estudar determinado grupo de jovens, não a juventude em geral [...] (2002, p. 118 e 119).

O objetivo do pesquisador é entender o seu caso específico por meio de uma pesquisa empírica – tendo um olhar analítico composto por conceitos e teorias construído antes e durante a pesquisa. Ainda, de acordo com o autor, o estudo de caso implica uma pesquisa intensiva, porque aborda relações de modo abrangente, e uma investigação em profundidade, por utilizar vários recursos na obtenção de dados.

André (2008) ao fazer um levantamento sobre as diferentes definições de estudo de caso, cita a conclusão de Merriam (MERRIAN, 1988 *apud* ANDRÉ, 2008) sobre as características de um caso qualitativo: *particularidade* (focaliza uma situação, um fenômeno um programa particular), *descrição* (produto final do estudo como uma descrição densa do fenômeno enfocado), *heurística* (estudo ajuda a iluminar a compreensão do fenômeno investigado e revela novos significados) e *indução* (mais do que verificar de hipóteses, o estudo de caso é um processo de compreensão e de descoberta de novas relações e conceitos).

Para Yin (2001), o pesquisador que opta por trabalhar com o estudo de caso busca desvendar acontecimentos contemporâneos que podem ser encontrados na vida real. Assim, a contribuição deste tipo de estudo está em compreender os fenômenos de cunho individual, organizacional, social e político (p.19).

De acordo com o autor (2001), para desenvolver um bom estudo de caso é recomendável a utilização de várias fontes de evidências, ou seja, documentos, entrevistas, dentre outros. As fontes escolhidas devem ser consideradas igualmente, uma vez que é fundamental que não ocorra a hierarquização das mesmas, pois estas possuem um valor indiscutível e são complementares (p.107).

Ao trabalhar com documentos é necessário compreender o seu contexto, além de levar em consideração quem o produziu e para que o fez. Deve-se buscar conhecer a intencionalidade do documento, para então realizar a reflexão e interpretação do seu evidente a partir do seu conteúdo (p.110).

Yin (2001) ressalta ainda a relevância da “aplicação” de entrevistas já que estas representam fontes fundamentais para a construção do estudo de caso, pois tratam de questões humanas. Para o autor, “respondentes bem-informados podem dar interpretações importantes para uma determinada situação” (p.112-114).

Estudo de caso, portanto, focaliza uma unidade em estudo que, nesse caso, é o Programa Convivências. Busquei resgatar a história de atuação do Programa através de documentos e fotos disponíveis no DEDS/UFRGS; conhecer as concepções de extensão universitária desenvolvidas no Programa; conhecer quais os significados atribuídos pelos estudantes as suas participações nos projetos de extensão; compreender quais os impactos da participação na extensão na formação política dos estudantes que participaram do Convivências 2011.

A especificidade do caso justifica-se por ser um dos programas mais antigos e ainda em vigência no DEDS/PROEXT/UFRGS, apesar de apresentar alguns períodos de interrupção em algumas gestões do Departamento, e pela sua proposta de saídas de campo com o objetivo de vivenciar, durante o período de uma semana, uma experiência em comunidades rurais ou urbanas, no estado do Rio Grande do Sul.

Para conhecer a trajetória do Convivências e suas concepções de extensão, os procedimentos metodológicos para a obtenção dos dados compreenderam: a realização de entrevista semi-estruturada com um funcionário da equipe do DEDS/UFRGS que acompanhou diferentes edições do Programa e também é proponente de projetos; e levantamento dos documentos disponíveis no DEDS/UFRGS referente à trajetória do Programa.

Para conhecer as experiências vivenciadas pelos estudantes no contexto do Programa Convivências e analisar as contribuições deste na formação política na universidade, a técnica de coleta de dado correspondeu a realização de entrevistas semi-estruturadas com quatro estudantes que participaram da edição verão 2011 do Programa.

Para averiguar os conceitos presentes nas políticas públicas sobre extensão, recorri aos seguintes documentos: pressupostos de extensão assumidos pelo FORPROEXT e pelo PNE; Regimento Geral da Universidade/UFRGS; Estatuto da UFRGS; bem como analisar as concepções de extensão presentes na PROEXT e do DEDS, disponíveis no site da universidade.

Os procedimentos analíticos para tratamento dos dados obtidos, na dimensão da abordagem da pesquisa qualitativa, dizem respeito à análise de conteúdo a partir da elaboração de categorias, proposta por Roque Moraes (1998) com a categorização, descrição, interpretação dos dados nas etapas que compõem a análise.

Meksenas (2002) acrescenta que o método é indissociável da prática do investigador e que, portanto, a escolha em relação a um determinado método é também uma opção política e ética, uma vez que envolve as convicções do pesquisador, gestadas em seu contexto histórico e social. Gamboa (2008) salienta que as escolhas teóricas, metodológicas e epistemológicas têm implicações éticas, uma vez que expressam seus pressupostos filosóficos e suas visões de mundo no processo de construção do conhecimento na prática científica.

Em relação às opções teórico-metodológicas do investigador, Wright Mills (1975) enfoca a consonância enriquecedora entre a pesquisa e a biografia do sujeito pesquisador imerso no “artesanato intelectual” que é o processo de investigação. Dessa forma, quando falamos em método estamos falando de uma forma de construir conhecimento, mas este não deve ser reduzido a um conjunto de procedimentos aplicáveis, pois, de acordo com Gatti (2007, p. 54),

os métodos nascem do embate de ideias, perspectivas, teorias, com a prática. Eles não são somente um conjunto de passos que ditam um caminho. São também um conjunto de crenças, valores e atitudes. Há que se considerar o aspecto interiorizado do método, seu lado intersubjetivo [...] são vivências do próprio pesquisador com o que é pesquisado [...].

A busca pela compreensão de um dado fenômeno, através do trabalho investigativo, leva em conta uma gama de procedimentos a serem seguidos para dar uma margem de segurança ao tipo de conhecimento gerado. Entretanto, não deve ser compreendido como uma prática fechada de reprodução de regras e etapas, desconsiderando a mediação do pesquisador e sua capacidade criativa e imaginativa, que segundo Salles Oliveira (1998, p. 19) citando Wright Mills, “é o cultivo da capacidade imaginadora que separa o técnico do pesquisador [...]”.

Não descuidar dos caminhos teórico-metodológicos assumidos é fundamental para garantir consistência, qualidade e objetividade à pesquisa, mas não se pode descuidar da necessidade de “aprimorar a percepção, refinar sensibilidade, ampliar horizontes de compreensão [...]” (SALLES OLIVEIRA, 1998, p.19) frente aos desafios colocados pela prática investigativa, justamente pela riqueza que o campo proporciona.

3. UNIVERSIDADE E SOCIEDADE: TECENDO A FORMAÇÃO POLÍTICA COMO RESPONSABILIDADE SOCIAL

3.1 A relação universidade e sociedade

Este capítulo tem como objetivo refletir sobre a universidade a partir da relação com a sociedade na qual é tecida. A universidade enquanto instituição fundamentada pela tessitura social que a contextualiza é, por sua vez, atravessada pelas relações que constituem a própria sociedade. Dessa forma, cada tempo e cada época social inferiram sobre demandas específicas à educação superior e à universidade, cujas missões foram influenciadas pelas transformações econômicas, sociais e políticas que lhes são contemporâneas (SOBRINHO, 2009).

Por essa perspectiva, a universidade está sendo pensada como instituição social tendo como aporte teórico os estudos de Chauí que apresenta a universidade como

uma instituição social e como tal exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no interior da instituição universitária a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre universidade e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, a universidade pública sempre foi uma instituição social, isto é, uma ação social, uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela (2003, p. 5).

Para a autora, a universidade como instituição social aspira à universalidade, o que significa que a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa – imaginária ou desejável – que lhe permite responder às contradições impostas pela divisão social (CHAUÍ, 2003).

Para Sobrinho (2009), tais necessidades e contradições não são precisas, fato que dificulta a definição de quais são demandas cabíveis à educação e, portanto, quais seriam as respostas adequadas da universidade às exigências que lhe são apresentadas. De acordo com Santos (2004), se a universidade deve levar em conta as demandas e necessidades sociais, é preciso promover um sistema estruturado que a permita tal atuação e isso depende – entre outros fatores – de investimento público. Além disso, diante das demandas difusas remetidas à responsabilidade da universidade, esta instituição não pode deixar de lado sua autonomia e legitimidade para tomar decisões que lhe dizem respeito.

Muitas discussões pertinentes às necessidades que a universidade deve ou não abarcar são travadas em eventos da área, artigos, livros, enfim. Questões que englobam tanto aspectos relacionados às necessidades econômicas da sociedade, buscando uma aproximação com a indústria, tanto como aspectos que dizem respeito a uma relação mais direta e articulada com as comunidades locais, reivindicadas por forças sociais organizadas e que pressionam pela socialização do conhecimento desenvolvido no ensino superior.

Em tempos de globalização e de política econômica neoliberal, a sociedade enfrenta desafios de toda ordem, desde os benefícios proporcionados pela globalização aos avanços do conhecimento, bem como a produção de desigualdades na distribuição dos mesmos, enfraquecimento do estado nacional, estando a educação superior e suas instituições inseridas nessas contradições. A partir da definição de Chauí (2003), de universidade enquanto instituição social, as atividades de pesquisa, ensino e extensão obviamente estão permeadas pelas contradições, tensões, conflitos, valores que constituem a sociedade.

A necessidade do resgate do sentido do político nas relações humanas evidencia-se em um contexto marcado pelos princípios neoliberais, enfraquecimento dos laços de cidadania e do sentimento de coletividade, bem como pela exacerbação do individualismo, pautado pela busca de interesses particulares. A fragilidade do debate público devido à debilidade dos valores

coletivos está imbricada na falta de credibilidade e de esperança com a política. Nesse contexto, urge repensar estratégias e vislumbrar possibilidades de fortalecimento das relações políticas e sociais que não sejam orientadas apenas pela dimensão econômica, por valores mercadológicos e individuais.

Bignoto (2007) ao refletir sobre o esquecimento da política no contexto contemporâneo, referiu-se à situação de isolamento dos homens, na qual o indivíduo não tem defesa e torna-se fragilizado na sua condição de sujeito coletivo, levando ao empobrecimento do espaço público e à destruição da política, conforme a perspectiva arendtiana. Porém, no contexto do individualismo moderno, qual a possibilidade de existência da vida política? A ênfase excessiva nos interesses individuais, segue Bignotto, prejudica a política e esta passa a ser compreendida como exercício da liberdade individual. Para o Bignotto (2007), a fragmentação do indivíduo no mundo atual dificulta o reconhecimento da sua identidade social e, por conseguinte, dificulta sua atuação como sujeito político.

Segundo Dibia (2007), edificamo-nos em nossos próprios tempos individuais e acabamos por nos encerrar em um mundo hermético. Acabamos por somar uma série de atividades desempenhadas, porém sem ligação entre si, entre pessoas. Não partilham seus tempos, constituindo vidas cumulativas e desprendidas da comunidade. E de acordo com Bignotto (2007), a combinação de uma sociedade de consumidores passivos com o sentimento de solidão que os indivíduos enfrentam, implica numa alteração na relação entre vida pública e privada.

A excessiva ênfase na esfera privada anula a esfera dos valores coletivos. E o homem contemporâneo erige-se justamente na sensação de solidão e na ausência de espaço público. Nesse sentido, para Bignotto (2007), houve uma cisão entre público e privado e as virtudes continuam a ser referência pela esfera privada. E, dessa forma, a política passou a ser um espaço do nosso desencantamento. Para Dibia (2007), o esquecimento da política mina a possibilidade de formulação de um projeto político comum, em que a política não seja apenas a atividade desempenhada por técnicos e gestores que se dizem certos sobre os rumos da história. Bignotto (2007)

adverte que não podemos aceitar a apatia e a corrupção como fenômenos naturais. Há brechas que nos possibilitam pensar uma prática política mais significativa e, portanto, de reinvenção das arenas políticas assim, como das condições de atuação na vida pública.

A apatia dos indivíduos pela política, de acordo com Bignotto (2007) pode ser interpretada ou como um sinal de que os “cidadãos estão contentes com o rumo que a vida política tomou” (BIGNOTTO, 2007, p.89), ou com sinal de que os cidadãos não possuem instrução suficiente para participar dos debates políticos, pois na base da democracia estaria um cidadão-consumidor lutando por seus interesses individuais, acarretando o esvaziamento da cena pública. E segundo Dibia (2007), submetida a uma cultura comercial e de comportamento consumista, a educação desvaloriza-se, consolidando uma política do esquecimento. Nesse sentido, cabe repensar a importância da educação como uma forma de revitalizar a esperança na política, em que se construam e fortaleçam valores coletivos.

A lógica de produção do conhecimento e de pesquisas até então aceita orientada pelos valores da ciência moderna – como a neutralidade, fragmentação, racionalidade instrumental vem sendo tensionada pela perspectiva de um conhecimento interdisciplinar, por diálogos entre os diferentes saberes que circulam no cotidiano social, o que pode permitir a passagem de um conhecimento unilateral para um interativo, valorizando a diversidade humana (SANTOS, 2004) e enriquecendo a formação política na universidade.

Santos (2007) faz uma crítica à racionalidade que sustenta o paradigma da modernidade, chamando-a de razão indolente, uma vez que esta se sobrepõe a qualquer outra forma de conhecer, produzindo a lógica da não existência, fortalecendo uma monocultura do saber, que leva o desperdício das experiências sociais. O autor (2007) argumenta que a experiência social em todo mundo é mais ampla e variada do que a tradição científica e filosófica ocidental reconhece e que, portanto, dentro dessa lógica experiências são desperdiçadas. O desperdício da experiência nutre a ideia de que não há

alternativas aos modelos hegemônicos. É, portanto, necessário tornar visíveis tais experiências, dando-lhe credibilidade.

A razão proposta por Santos (2007) é a razão cosmopolita que permita - a partir de uma sociologia das ausências - expandir o presente; de uma sociologia das emergências - contrair o futuro e assim evitar o desperdício da experiência. Bem como o trabalho de tradução - para criar inteligibilidade entre experiências possíveis e disponíveis.

A sociologia das ausências consiste no reconhecimento de que não há saber geral nem ignorância total. É o reconhecimento das incompletudes de saberes, gerando a possibilidade de diálogos entre saberes diversos. Dessa forma, a monocultura do saber científico é substituída pela ecologia de saberes. E, por sua vez, a sociologia das emergências consiste na "investigação das alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas" (SANTOS, 2007, p. 20), pois alargando o presente, contrai-se o futuro e, dessa forma a determinação do futuro é substituída pelo cuidado. A axiologia do cuidado é exercida em relação às alternativas disponíveis e possíveis no campo das experiências sociais. Dessa forma, a sociologia das emergências atua sobre as possibilidades e as potencialidades.

Mas Santos (2007) não deixa de destacar as dificuldades ao propor uma sociologia das ausências, das emergências e do trabalho de tradução como procedimentos sustentados pela razão cosmopolita que viabiliza uma nova epistemologia social, como uma alternativa ao projeto à globalização neoliberal. O autor reconhece que esse é um difícil empenho, uma vez que a extrema fragmentação ou atomização das experiências e seus curtos alcances dificulta conferir sentido à transformação social. E por isso que se faz necessária tanto a utopia e quanto esperança nos projetos coletivos. E nas poéticas palavras de Eduardo Galeano² sobre a importância da utopia, o direito de sonhar é o pai e a mãe de todos os outros direitos.

Ainda que pesquisas sobre o tema da extensão demonstrem a fragilidade de algumas experiências e o desencontro de definições e práticas

² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kcWucAUWQOA>, acesso em 25/01/1013.

(SILVA, 2003; CABRAL, 2012), as atividades relativas à extensão estão sendo ponderadas no presente trabalho como uma possibilidade de potencializar a construção de um conhecimento que deve estar em diálogo com os múltiplos saberes e racionalidades que compõe a diversidade humana. Ou seja, como uma experiência que não deve ser desperdiçada e que, apesar fragmentações, deve ser valorizada.

Dessa forma, para refletirmos sobre as relações que se estabelecem entre a universidade e a sociedade, devemos também ponderar sobre o próprio tipo de conhecimento desenvolvido pela instituição, bem como que modelo de universidade está em pauta. É necessário indagar quais são os pressupostos que sustentam os conhecimentos desenvolvidos na universidade e a forma de relação entre a universidade e a sociedade mais ampla, assim como os modelos de universidade que se desenvolveram historicamente.

3.2 A universidade e o conhecimento socialmente produzido

Para debater a relação universidade e sociedade, as contribuições de Rossato (2005) nos auxiliam a compor um breve panorama da trajetória da universidade moderna, contemplando seus distintos modelos em diferentes contextos sociais. No marco de valorização da ciência e da abertura de caminhos para a formação das universidades modernas, o autor explicita duas importantes revoluções que marcaram a história da instituição.

A partir da Revolução Industrial, destaca-se o modelo Humboldtiano como modelo da pesquisa, baseado no contexto de desenvolvimento do capital na era industrial e pós-industrial. Concomitantemente, a Revolução Francesa é assinalada como a tentativa de supressão das universidades medievais europeias, consideradas obsoletas ao desenvolvimento da sociedade moderna nascente.

Embora tenham sido citados mais especificamente os modelos e as influências da universidade da pesquisa (modelo alemão) e da universidade centrada no ensino (modelo francês), não podemos esquecer os

tensionamentos proporcionados pela insurgência das universidades populares e socialistas. Estas, no final do século XIX e início do século XX na Europa, requereram uma educação social estendida ao povo, o intercâmbio de ideias em benefício de todos e a valorização da cultura popular através de educação operária e de adultos.

Entretanto, cabe ressaltar que o objetivo nesse momento não é elencar e discutir os modelos trazidos pelo autor, mas apenas pensarmos sobre como os aspectos econômicos, políticos e culturais que pautam as relações que se constroem entre a sociedade e a universidade. E, também, tensionar a lógica da razão instrumental que sustenta o paradigma da ciência moderna que referencia o conhecimento desenvolvido nos diferentes modelos da universidade moderna, tendo em comum os pressupostos e princípios da racionalidade instrumental, defendida pela filosofia iluminista, como preeminente e como único instrumento capaz de aperfeiçoar a vida humana.

Os critérios de objetividade e de neutralidade da ciência moderna irromperam na fragmentação e na validação do conhecimento científico como veredicto de verdade. Paira uma ideia de que o conhecimento está acima dos interesses de quem o produziu, fruto de pesquisas objetivas e submetidas aos critérios rigorosos de validação da ciência, levando a um distanciamento dos valores humanos que estão em jogo. Há consequências políticas dessa forma de relação construída entre o conhecimento e a sociedade, uma vez que a naturalização dos processos sociais pode inviabilizar ou dificultar a percepção da ação humana como participante na elaboração e na manutenção desse padrão de relação.

A emergência do pensamento científico moderno, fundamentado do uso da razão como fonte de segurança em oposição às explicações dogmáticas da idade média, está entre as marcantes transformações na sociedade dos séculos XVIII e XIX. A partir deste momento configura-se, mais intensamente, um pensar e um agir marcado pelo uso da razão instrumental que não está desvinculado da ascensão econômica e política da burguesia, refletindo ideias, interesses e necessidades dessa classe (GENRO, RUBIN, ZIRGER, 2009).

Para Goergen (2003), o conceito de razão instrumental exerce marcada influência no pensamento contemporâneo, por meio da pesquisa e do ensino. Para esse autor, com base em Adorno e Horkheimer (1985, *apud* GOERGEN, 2003), o paradigma instrumental é um conhecimento marcadamente operacional e técnico. Instrumental no sentido de uma razão calculista e utilitária, pois o conhecimento é reduzido aos critérios matemáticos, conduzido pelo imperativo da previsibilidade e reduzida ao formalismo lógico.

Esse paradigma, segundo Goergen (2003), não está desvinculado de um projeto de nação, que busca um progresso social através de uma fórmula científica. O conhecimento torna-se útil e necessário ao um determinado plano que, nesse caso, é a sociedade capitalista. A valorização de uma gama de conhecimentos considerados como úteis passam a ser concebidos como socialmente relevante, encobrendo as relações de poder, dominação, exploração e exclusão do projeto socioeconômico capitalista.

Nessa perspectiva, “a razão torna-se um instrumento cuja eficiência deve ser otimizada pela eliminação de quaisquer fatores subjetivos, emocionais, éticos e sociais” (GOERGEN, 2003, p. 107). Adorno e Horkheimer (1985, *apud* GOERGEN, 2003) argumentam que essa lógica de valorização unilateral de apenas uma das faces do humano – a saber, a face material e econômica – deixa em segundo plano os temas fundamentais, tais como solidariedade e direitos humanos, provocando um distanciamento do conhecimento dos valores de um mundo ético.

Mas, se em princípio foram citados modelos europeus de universidade, devemos também refletir brevemente sobre a constituição da universidade latino-americana.

A universidade na América Latina constituiu-se historicamente referenciada pelo acervo cultural imposto pelos colonizadores portugueses e espanhóis aos países conquistados. Por longo período, a instituição não interagiu com a cultura e com a sociedade local, fazendo prevalecer os interesses políticos das elites da época. Entretanto, argumenta Aguilar (2006)

isso não a impediu a universidade de construir paulatinamente sua própria trajetória.

Se a universidade foi considerada como um reduto das elites econômicas e religiosas e como uma instituição pouco conectada à sociedade, essa característica passou a ser tensionada por intelectuais de diferentes épocas e por movimentos sociais ao longo da história.

Um movimento significativo no século XX, no contexto latino-americano, foi o dos estudantes da Universidade de Córdoba, em 1918, sobre o qual Tunnermann (*apud* AGUILAR, 2006) argumenta que “depois de 1918 a universidade não se tornou o que deveria ser, mas deixou de ser o que vinha sendo” (p. 1200). Assim, o movimento marcou a luta por uma nova identidade da universidade na América Latina, até então balizada pelas influências do modelo francês de universidade voltada para a formação para ocupação de quadros administrativos e burocráticos do Estado (ROSSATO, 2005).

Nesse sentido, o Movimento Universitário de Córdoba foi um grande momento de contestação e, segundo Rossato (2005), constituiu-se como uma tentativa de mudar a universidade para mudar a sociedade. Um movimento forte, mas que segundo o autor, teve seus efeitos circunscritos ao momento imediato. Mesmo assim, foi a semente da universidade contestada. A universidade na América Latina passou por momentos de contestação com tradição de lutas de caráter popular, como também por momentos de repressão e submissão, a exemplo dos regimes militares.

A tríade ensino, pesquisa e extensão na universidade, muito discutida no contexto global, é também um projeto gestado no contexto latino-americano, influenciado pelo Movimento de Córdoba. O questionamento dos parâmetros e valores que embasavam a universidade significa inquirir em que sentido as relações traçadas entre o ensino, a pesquisa e a extensão podem ser mobilizadas para atender as demandas da sociedade, na perspectiva de construir alternativas às desigualdades e às exclusões sociais. (GENRO, RUBIM e ZIRGER, 2009).

Urge, então, a necessidade de pensar e de buscar o sentido da produção e apropriação do conhecimento no horizonte de uma prática sociopolítica, orientada pelo interesse público e resgatando sua dimensão ética. Devemos apostar na politização das relações sociais, para refletirmos sobre as articulações de poder e de hierarquias imbricadas na dinâmica do desenvolvimento do conhecimento, articulado ao interesse de grupos sociais que legitimam seus interesses particulares como se fossem a aspiração unânime da sociedade. Refletir sobre as práticas produzidas e legitimadas no cotidiano, reforçadores da ideologia hegemônica, é fundamental para se construir alternativas ao projeto socioeconômico vigente.

A demasiada confiança na razão – valorizada como uma única dimensão humana – limita a compreensão das diversas facetas que compõem a condição humana, pensada enquanto subjetividades compostas por contradições, sensibilidades, enfim, aspectos que podem ser potencializados com a valorização de múltiplas racionalidades possíveis. A razão unicamente técnico-científica não abarca, dessa forma, a riqueza de sentidos que compõe as diferentes experiências humanas (GENRO, RUBIM e ZIRGER, 2009).

Nesse sentido, a universidade – tensionada pela extensão – está sendo pensada como um espaço de contraposições e de alternativas à lógica e dos valores de produção do conhecimento, bem como um espaço que é permeado pelas possibilidades de articulação do fazer acadêmico e científico com os demais saberes que circulam na sociedade, na perspectiva da ecologia de saberes de Santos (2004). Elementos de uma educação superior considerada conservadora podem estar mesclados com movimentos de inovação e de articulação da universidade com setores populares da sociedade perpassando as experiências extensionistas.

Assumir a perspectiva de que o conhecimento é socialmente produzido implica trazer à tona os aspectos da dimensão econômica, política e cultural que tecem essas relações que sustentam a produção do conhecimento. A valorização em um determinado campo do saber como o único possível e/ou verdadeiro, encobre as correlações de forças sociais que estão imbricadas nessa dinâmica (APPLE, 1989). Deixar emergir os conflitos e os dissensos

latentes, através de uma educação crítica, possibilita dar visibilidade às ações sociais de sujeitos capazes, não apenas de reprodução da realidade, mas também de resistência, atuação e transformação daquilo que está posto.

3.3 A formação política tecida como responsabilidade social da universidade

Na perspectiva de refletir sobre a formação política como responsabilidade social da universidade, com vistas à potencialização dos seus processos de ensino, pesquisa e extensão na interlocução com a sociedade, questionamos anteriormente a racionalidade instrumental, valorizada como uma dimensão do conhecimento e da educação, sustentada dessa forma por uma lógica quantitativa e produtivista.

O desafio, portanto, é desenvolver na universidade as funções de formação acadêmica e humanística, com parâmetros sociais mais amplos de formação ética, política e estética (Santos, 2004), articulada no processo de ensino e aprendizagem, na pesquisa e na extensão. Para tanto, a educação está sendo pensada, com referência em Sobrinho (2008) como um bem público, juntamente ao lado do conhecimento, da formação e da ética, uma vez que estes são insubstituíveis e primordiais para a convivência humana. Por definição, argumenta o autor, o bem público deve estar disponível a todos, pertencendo à esfera dos direitos sociais no âmbito da democracia.

Porém, enquanto o ensino e a pesquisa possuem uma identidade própria, a extensão é uma dimensão mais nova na universidade e ainda está constituindo seu espaço acadêmico, pensada em princípio como uma possibilidade de resposta e/ou estratégias aos desafios que são colocados a universidade e como uma abertura ao mundo social.

Quando se trata de discutir as funções da universidade, Goergen (2003) chama a atenção para a limitação que é relacionar seu compromisso social apenas à tríade ensino, pesquisa e extensão. Segundo o autor, a extensão é um elemento acrescido à universidade, posteriormente aos

modelos da pesquisa e do ensino, como uma tentativa de reaproximação entre essas duas funções iniciais, visando à busca de um compromisso social para a instituição.

A tese defendida por Goergen (2003) é que a responsabilidade social da universidade deve estar centrada na formação dos estudantes e esta tem de estar presente nas três dimensões da instituição: na pesquisa, no ensino e na extensão. A obrigação da universidade, sendo assim, é o dever formativo. Ao mencionar o conceito de formação, o autor argumenta que este é compreendido “no seu sentido mais amplo e profundo de conscientização e familiarização com grandes temas e problemas que envolvem e preocupam o ser humano na atualidade” (GOERGEN, 2003, p. 102).

O dever formativo como responsabilidade da universidade dentro dessa perspectiva, defende o autor, requer um conceito ampliado de racionalidade, para além da educação instrumental, técnica e operacional. Torna-se necessário um novo projeto social de universidade em face de uma educação superior com vistas a uma formação que não esteja focada apenas em habilidades e competências curriculares e profissionais. Mas, além das habilidades e competências, reconhecer a incompletude de saberes que permeia as experiências humanas, vislumbrando a extensão como um fazer que não esteja deslocado do pensar, da pesquisa e do ensino, reconhecendo-a como uma prática que produz sentidos capazes de enriquecer a formação na universidade.

Severino (2001), em seus escritos sobre a finalidade da educação, vislumbra que

como prática social, a educação se envolve de um tríplice modo com a sociedade: prepara os educandos para a inserção na vida social; realiza-se em si mesma como exercício de sociabilidade; esse exercício também é conteúdo formativo. A educação depende da contribuição do conhecimento, sua atividade específica, também na crítica e superação das impregnações ideológicas. Sem essa vigilância crítica, a intervenção educacional se torna forte instrumento de dominação e de reprodução de relações sociais desumanizadas (SEVERINO, 2001, p. 89).

A formação, enquanto formação humana e política e como constituição dos sujeitos singulares e coletivos ocorre, dessa maneira, no conjunto das relações que se dão historicamente na sociedade. E, ainda, requer uma educação que esteja pautada pela capacidade de desvelar elementos favoráveis à reprodução social, assumindo assim um caráter prospectivo da educação.

Apple (1989), em *Educação e Poder*, esforça-se por “reintegrar o cultural e o político com o econômico ao analisar a educação. [...] colocando a ação humana ao lado da estrutura em sua análise da presente situação na educação e na arena social mais ampla” (p. 08). Pensar a educação como ação humana e política e a sua importância no desenvolvimento de experiências mais democráticas se constitui como a tão valiosa esperança muitas vezes desacreditada pela naturalização dos processos sociais.

O sociólogo em questão pondera sobre a necessidade de se cultivar tendências democráticas dentro e fora da educação e, para tanto, a necessidade de repensar o seu compromisso social da educação para que possa se configurar como uma prática transformadora, ou seja, como a ação política. Nessa perspectiva, podemos retomar os estudos de Hannah Arendt (2010), sobre a ação como a atividade política por excelência.

Na obra *A Condição Humana*, Arendt (2010) diferenciou as atividades do labor, do trabalho e da ação humana. Nesta última é colocada a potencialidade de se criar algo realmente novo no mundo, constituindo o conceito de natalidade. Se o labor e o trabalho são atividades humanas necessárias à existência e à reprodução biológica dos seres humanos, a ação eleva os homens acima da luta diária pela sobrevivência. A ação acontece entre os homens, sem a mediação do mundo das coisas, e é uma atividade que se constitui apenas em relação ao outro e, dessa forma, diz respeito à construção de um mundo compartilhado, sendo, portanto, um mundo político.

Arendt (2010) defende a liberdade como o sentido da política. Política como liberdade refere-se justamente à faculdade da ação, uma vez que esta nos permite sair do nível da reprodução e adentrar um nível de criação, seja de

ideias, valores ou possibilidades, ou seja, de outras formas de existência e de comunidade.

A perspectiva arendtiana de política enfrenta um desafio, pois a política tal como está sendo encarada hoje, identifica-se mais com os princípios do liberalismo econômico, do individualismo e da democracia representativa, compreendida no senso comum como atividade profissional, técnica e vinculada a interesses de grupos determinados (Chauí, 2007). Para avançar sobre essa definição limitada, podemos apostar na educação enquanto ação política com compromisso com o mundo coletivo. Devemos, portanto, assumir a educação como um bem público.

Para tanto, precisamos repensar a educação, seus objetivos e finalidades. Refletir sobre os múltiplos aspectos econômicos e culturais que perpassam o contexto social que a referencia, a fim de que o compromisso político, no sentido arendtiano, tenha possibilidade de se concretizar. Isso significa tensionar a educação como processo formativo com sentido ético-político em direção de experiências mais democráticas, tanto nas escolas e universidades, como em outros contextos da vida plural.

A educação como possibilidade de formação do sujeito político, que assume sua responsabilidade enquanto agente também responsável pela construção da realidade ganha força no espaço da universidade. Refletimos, portanto, sobre a formação para além do ensino técnico e profissionalizante, comprometido também com a formação ética e política na vertente da responsabilidade social da universidade.

4. POLÍTICAS DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: DO GLOBAL AO LOCAL

4.1 Um olhar sobre o percurso histórico da extensão na Universidade

Para compreender o processo de construção e reconstrução do conceito de extensão universitária, optei pelo caminho que leva em conta a historicidade do conceito.

Para Rocha (2001), a extensão universitária remonta às universidades medievais europeias, ainda que as práticas desenvolvidas não fizessem referência direta ao nome “extensão”. As atividades eram, de modo geral, de cunho religioso, caracterizando-se como missão ou ação filantrópica, com experiências em campanhas de saúde, assistências às populações carentes, realização de teatro em praça pública. Já no contexto da América Latina, no período colonial, os Colégios Jesuítas desempenhavam ações educativas estendidas à comunidade.

No século do Iluminismo, na Europa, em contraposição ao dogmatismo da Idade Média, houve uma acentuada valorização da racionalidade, da ciência como critério de verdade. Obviamente, essa mudança de pensamento foi acompanhada de grandes transformações materiais, alterando os padrões e estruturas da sociedade. Mudanças que também se refletem no espaço da universidade e a extensão aparece como ação revolucionária e ligada a libertação das nações latino-americanas.

Na última metade do século XIX, na Inglaterra, com forte influência do ideário positivista, das ideias libertárias, dos questionamentos referentes às estruturas sociais vigentes, as chamadas Universidades Populares ganham destaque. Estas são ligadas à ideia de extensão das práticas universitárias, relacionadas ao movimento do operariado, realizando críticas à Universidade de então.

Por volta da mesma época, na Espanha, a Universidade de Oviedo estabeleceu alianças com setores populares, oferecendo cursos livres em diferentes turnos de estudos, envolveu-se com as questões sociais dos trabalhadores e preocupou-se com a difusão cultural. A referida universidade exerceu grande influência na extensão, pois suas ideias espalharam-se pela Europa e chegaram aos Estados Unidos.

Naquele país, porém, a experiência de extensão universitária ganhou força sob forma de prestação de serviços, realização de cursos profissionalizantes, entre outros. Já nas universidades latino-americanas, a experiência de extensão surge associada a programas de desenvolvimento das nações.

Essa concepção exerceu influência no Brasil, em que a Escola Nova, foi considerada uma das precursoras da extensão na década de 30 do século XX no país, com sua proposta de desenvolvimento progressista do país via educação popular. Muito embora, anteriormente – por volta de 1911 – a Universidade Popular ligada à antiga Universidade São Paulo, realizou algumas atividades como cursos e conferência, que podem ser compreendidas como uma concepção restrita de extensão (NOGUEIRA, 2001).

Mas retornando às contribuições da Universidade de Oviedo para a extensão universitária na Latino-América, esta instituição constituiu-se como um “núcleo de apoio à articulação de experiências [...] de extensionismo na Argentina, iniciando fortemente a construção do conceito de Extensão do Movimento de Córdoba” (ROCHA, 2001, p. 18). Este é considerado o mais simbólico movimento estudantil do século XX, no ano de 1918, reivindicando a independência da universidade frente às amarras da “dominação monárquica e eclesiástica” da sociedade argentina da época, conforme o Manifesto de Córdoba³.

De acordo com Leher, em relação ao Manifesto, este é

um texto vigoroso, ousado na defesa da insurreição estudantil e da luta heróica, dotado de pinceladas anti-imperialistas,

³ Disponível em <http://manifestodecordoba1918.blogspot.com/>, acesso em 20/08/2012.

contundente na crítica à imobilidade e ao autoritarismo da hierarquia fossilizada da universidade, ácido na crítica ao espírito de rotina e de submissão da grande maioria dos professores que concebia a ousadia intelectual como um anátema. É um texto enfático no anticlericalismo e luminoso na concepção latino-americanista (2008, p. 52).

No contexto latino-americano, influenciado principalmente pelo Manifesto de Córdoba, foi gestada a tríade ensino, pesquisa e extensão. Esta última é colocada em evidência, buscando maior amplitude da articulação da universidade com a sociedade numa perspectiva de transformação da ordem social opressora. Esse Movimento teve expressiva contribuição na construção do conceito de extensão na América Latina, em que a extensão se intensifica num movimento político de luta por justiça social.

O movimento estudantil no Brasil também representou um aporte significativo para a extensão. Na década de 60, a União Nacional dos Estudantes/UNE, agilizou um centro popular de cultura, desenvolveram atividades extensionistas nas chamadas universidades populares. Rocha (2001) destaca que esse modelo de universidade já existia no país desde final de 30 e início de 40, mas se fortaleceu apenas com movimento estudantil com seu viés de luta cultural e política, mesmo sem conceito de extensão formalmente definido.

No período intermediário entre os anos 60 e 70, houve significativa discussão sobre o caráter da extensão universitária na América Latina e o conceito de extensão surge como “componente de um processo de mudança social e de difusão cultural”, encarada como “missão social” (ROCHA, 2001, p. 21).

Especificamente no contexto brasileiro, a construção/reconstrução do conceito de extensão ganha força com as contribuições de Paulo Freire. Extensão ou comunicação, indaga Freire (2001), na época, exilado no Chile, em 1968. Seu esforço é de compreensão de uma educação com caráter progressista, crítica e política, com vistas à transformação da ordem social injusta.

O autor analisa criticamente o termo “extensão”, assinalando as limitações do conceito. Este é concebido como ato de estender conhecimentos e caracterizado pela insuficiência de diálogo entre os sujeitos, pela imposição cultural, pela transmissão de conhecimento marcando uma relação de dominação.

Em contraposição a essa concepção, Freire (2001) assume a expressão “comunicação” para defender uma educação não bancária, em que haja intercâmbio entre o saber sistematizado, ou seja, acadêmico e o saber popular. É uma perspectiva de incorporação da comunicação na chamada prática extensionista universitária.

Porém, os anos 60 e 70 corresponderam ao período dos regimes políticos ditatoriais na América Latina e nesse contexto, o movimento estudantil de significativa expressão política na universidade foi combatido. Com a repressão do movimento, houve também uma reconfiguração da concepção de extensão. Esta teve seu caráter político enfraquecido e ganhou ares de prestação de serviços à sociedade. Entretanto, as experiências extensionistas focadas nos estudantes, como o Projeto Rondon⁴ e o Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária/CRUTAC, foram mantidas (ROCHA, 2001, p. 21).

Apesar da repressão, o Governo Militar no Brasil foi o responsável pela institucionalização da extensão na universidade, criando as estruturas da sua organização e administração, construindo cargo de Pró-Reitor de Extensão e instituindo departamentos específicos. No período ditatorial brasileiro iniciado a partir do golpe de 1964, com o intuito de manter a ordem, os militares buscaram alinhar a educação aos seus interesses. Neste contexto ocorreu a reestruturação do sistema de educação do país evidente por meio das Reformas de Ensino, no qual se destacava a criação da Lei 5.540 que implantava a Reforma Universitária de 1968⁵.

⁴ Maiores informações sobre o Projeto Rondon estão disponíveis em <http://www.projektorondon.org.br>. Acesso em 15/01/2012.

⁵ Para maiores informações sobre a Reforma Universitária de 1969, ver: (COSTA, 2009).

A partir da leitura desta lei nota-se que o destaque da Educação Superior estava na indissociabilidade do ensino com a pesquisa, que deveria ser desenvolvida no país, pois de acordo com os interesses governamentais, fazia-se necessário formar profissionais de nível universitário⁶ (Cap I, Art.1º e 2º).

A Lei deixa claro que as universidades e os estabelecimentos isolados de educação superior poderiam ter as seguintes modalidades de cursos: de graduação, pós-graduação, especialização e extensão (Cap I, Art. 11º, a,b,c,d). A extensão estaria aberta aos candidatos que satisfizessem os requisitos exigidos pela IES. No artigo 25ª esta questão é reforçada quando afirma que os cursos de especialização, aperfeiçoamento, extensão e outros ocorrerão quando os seus planos forem traçados e aprovados pelas próprias instituições. (Cap I, Art. 25ª). É importante observar que na escrita da lei nenhum dos requisitos necessários foram citados ou explorados.

Um dos itens desta Reforma que chama atenção, é o que afirma que as IES, sendo estas universidades ou estabelecimentos isolados, “estenderão à comunidade, sob forma de cursos e serviços especiais, as atividades de ensino e os resultados da pesquisa que lhes são inerentes” (Cap I, Art. 20º). No trecho acima observa-se que apesar de não haver referência direta às atividade de extensão, o ensino e a pesquisa devem estar vinculados com a sociedade.

No capítulo III da Lei, referente ao corpo discente, observa-se que as IES, “por meio de suas atividades de extensão, proporcionarão aos corpos discentes oportunidades de participação em programas de melhoria das condições de vida da comunidade e no processo geral do desenvolvimento” (Cap III, Art. 40º, a). Nota-se que a visão de extensão explícita vincula a ideia de que a atividade de extensão beneficia os grupos da sociedade. Não há referência aos “ganhos” que uma experiência deste tipo traria para os sujeitos vinculados às IES.

⁶ Não se pode esquecer que durante o governo militar houve um forte investimento e interesse pelo desenvolvimento do ensino de nível técnico, pois era necessário formar mão de obra para o país.

Nos anos 80, os movimentos sociais ressurgem com mais vigor. Lutava-se pela redemocratização do país e na universidade buscava-se a autonomia da instituição. Os responsáveis por programas e projetos de extensão em nível nacional reclamam poder para criá-los, planejá-los e executá-los. Os resultados desse posicionamento, de acordo com Rocha (2001), foram a diferenciação das práticas de extensão em todo o país.

Nesse processo, retomou-se a crítica da extensão como ação assistencialista, buscando-se uma reconfiguração da extensão que realmente estivesse articulada ao ensino e a pesquisa, conforme o Plano Nacional de Extensão/PNE⁷,

esse tipo de extensão, que vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos (cursos, conferências, seminários), prestação de serviços (assistências, assessorias e consultorias) e difusão cultural (realização de eventos ou produtos artísticos e culturais) já apontava para uma concepção de universidade em que a relação com a população passava a ser encarada como a oxigenação necessária à vida acadêmica.

Por sua vez, o final de 1980 e os anos 90 foram palco de uma intensa movimentação das universidades na América Latina, representando um fortalecimento da discussão sobre a extensão universitária. Houve atuação em rede das universidades da América Latina com a realização sistemática de encontros e debates. Foram expostas as experiências de extensão vividas e foi assumida a necessidade de um projeto participativo entre universidade e comunidades. Defendeu-se um programa latino-americano integrado de extensão, sendo esta concebida como uma atividade de projeção social dos diferentes países.

Em nível nacional, em 1987, foi criado o Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras/FORPROEX, o objetivo produção e socialização do conhecimento, intervenção e ações coletivas entre universidade e sociedade, de realização de encontros,

⁷ Disponível em http://www.extensao.ufba.br/arquivos/inextensao/plano_nacional_de_extens%E3o_universitaria.pdf. Acesso em 05/01/2013.

seminários, publicação de estudos e de normatização das práticas extensionistas. Constitui-se como um marco legitimador da extensão no Brasil.

Com o intuito de conhecer o panorama dos caminhos percorridos pela extensão na universidade em diferentes momentos históricos, é possível perceber as tensões que perpassam a construção do conceito. Temos desde a concepção associada à prática assistencialista, passando pela compreensão de uma ação de comunicação focada no diálogo entre os sujeitos que aprendem-ensinam / ensinam-aprendem (FREIRE, 2001) em uma dimensão mais política da extensão.

Cabe ressaltar que na base dessa questão está calcada outra discussão de fundamental importância, a saber: que concepção de universidade está em jogo. Falar sobre o lugar que a extensão ocupa na universidade é sem dúvida questionar os projetos de universidade e de sociedade que se está buscando. E, a partir dessas concepções, procedimentos e medidas irão direcionar as políticas públicas que estão no bojo das práticas desenvolvidas pela instituição universitária e, por sua vez, irão incidir na sua relação com a sociedade na qual é tecida.

4.2 O lugar da extensão universitária nas políticas públicas brasileiras

A extensão é considerada como uma das três funções essenciais da universidade, junto do ensino e à pesquisa, mais ainda assim, foi institucionalizada tardiamente na Educação Superior brasileira, que teve sua origem e seu desenvolvimento marcado pela função do ensino (SILVA, 2006).

As funções sociais da extensão universitária desenvolvida no Brasil ao longo da história, como foi visto anteriormente, sofreram influência do modelo oriundo nas práticas extensionistas das universidades dos Estados Unidos e das universidades populares europeias. Mas o movimento mais emblemático que marca a discussão sobre a função da universidade na América Latina e o papel da extensão junto ao ensino e à pesquisa é Movimento de Córdoba, nos

primórdios do século XX. Isso em relação às experiências e discussões sobre a temática.

Em termo de legislação em nível nacional, a primeira referência legal, de acordo com Nogueira (2001), é feita pelo Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto nº 19.851/31, correspondente à Reforma Francisco de Campos, definindo que

a extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da universidade, dando maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias, que concorrerão, de modo eficaz, para elevar o nível de cultura geral do povo (NOGUEIRA, 2001, p. 58).

Dessa maneira, a extensão constitui-se como uma maneira de expor suas atividades para a sociedade, e não como interlocução entre elas. A promoção de cursos surge como a sua primeira manifestação, divulgando o que para a Educação Superior era considerada importante, sem preocupação com os interesses da sociedade (TAVARES, 2006). Para Nogueira (2001), embora o decreto faça referência à extensão como ação que beneficia tanto a comunidade universitária quanto o povo de modo geral, efetivamente o que ocorre é que esse último continua afastado das instituições de ensino superior. Fato que marca o distanciamento entre concepção e prática efetivada.

A extensão universitária foi também referida rapidamente na Lei nº 4.024 de Diretrizes e Bases da Educação/LDB de 1961. Nela a prática extensionista aparece como cursos ministrados por docentes a um público já frequentador da universidade, com ênfase na elevação do nível cultural do povo. Posteriormente, a LDB/61 foi modificada pela Reforma Universitária de 68.

A extensão como ação institucional associada ao ensino e à pesquisa, no contexto das universidades públicas brasileiras, como foi visto do capítulo anterior, está prevista na Lei 5.540 da Reforma Universitária de 1968. No artigo 20 da lei, consta que as universidades e as instituições de ensino superior devem estender à comunidade suas atividades de ensino assim como os

resultados das pesquisas realizadas, na forma de promoção de cursos e serviços especiais.

Na análise de Nogueira (2001), a lei transparece justamente as concepções de extensão originária das universidades europeias com a promoção de cursos, e das universidades americanas com a prestação de serviços à sociedade, o que acaba por enfatizar a ideologia desenvolvimentista do Governo Militar brasileiro⁸.

Posteriormente, veio a promulgação da primeira política de extensão universitária do Brasil, em 1975, pelo Ministério da Educação/MEC, a saber: Plano de Trabalho de Extensão Universitária. No plano, que resultou de tensas relações ideológicas entre o MEC e as universidades brasileiras, consta no Plano que

a extensão é a forma através da qual a Instituição de Ensino Superior estende sua área de atendimento às organizações, outras instituições e populações de um modo geral, delas recebendo influxo no sentido de retroalimentação dos demais componentes, ou seja, o ensino e a pesquisa (MEC/DAU, 1975 *apud* NOGUEIRA, 2001, p. 66).

Nesse sentido, a extensão aparece como a relação da universidade com organizações sociais de modo geral, como um elemento articulador entre ensino e pesquisa e como conhecimentos acadêmicos que são estendidos aos segmentos populares.

Mas é na década de 80 que o conceito e as concepções de extensão nas universidades brasileiras tomam novos rumos. O Fórum de Pró-Reitores de Universidades Públicas Brasileiras/FORPROEX, instituído em reunião na Universidade de Brasília em 1987, marca um novo paradigma da extensão em caráter nacional, visando coordenação das estratégias de ação e de propostas. Ele é resultado de uma ação articulada entre universidades públicas de todo o país que vinham discutindo a relação da instituição com a sociedade.

⁸ Nogueira (2001), referindo-se ao Projeto Rondon e ao CRUTAC como iniciativas do Regime Militar, esclarece que “após o golpe militar, o Governo utilizou várias das propostas estudantis em sua orientação de institucionalização da Extensão Universitária, em uma atuação assistencialista junto às comunidades mais carentes – uma proposta claramente incorporada ao ideal de desenvolvimento e segurança, em que os alunos eram apenas executores” (p.60).

Uma das conquistas do FORPROEX foi o Plano Nacional de Extensão/PNE, em 1998, consagrando um conceito de extensão ampliado (OLIVEIRA, 2004) e que vai orientar as práticas extensionistas nas universidades públicas brasileiras. O PNE é uma iniciativa com vistas a articular com mais precisão o conceito de extensão universitária e vai se constituir como o documento legal que referencia as ações de cunho extensionista no país. Nele, a extensão universitária é definida como

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. A extensão é uma via de mão dupla com trânsito assegurado à comunidade acadêmica que encontrará na sociedade a oportunidade de elaboração da práxis do conhecimento científico. No retorno à universidade, docentes e discentes trarão um aprendizado que submetido à reflexão teórica, será acrescido àquele conhecimento. (FORPROEX, 2001, p. 29-30)⁹

Segundo o PNE, a extensão passou a ser considerada para além da compreensão de disseminação de conhecimentos, tais como cursos, conferências, seminários. Ou como prestação de serviços, como assistências, assessorias e consultorias. E ainda, para além da ideia de extensão como difusão cultural, com a realização de eventos artísticos e culturais.

Dessa forma, as políticas públicas de Educação Superior, na dimensão da Extensão Universitária como função da Universidade, referem-se à dimensão social desta instituição, que tem por função a tarefa de realizar a socialização do conhecimento visando a atender às necessidades da sociedade (SILVA, 2006).

A intenção é que a produção do conhecimento, por meio da extensão, fosse feita com base na “troca” de saberes acadêmicos e populares, objetivando a democratização do conhecimento resultante do encontro de múltiplos saberes e possibilitando a participação da comunidade na atuação da universidade, em tese.

⁹ Disponível em <http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em 05/01/2013.

Ainda que a identidade da extensão universitária, suas concepções e práticas estejam sendo discutidas e avaliadas institucionalmente, tanto em nível de execução quanto em nível de abrangência coletiva, o conceito de extensão remete a uma iniciativa de intensificação da relação universidade e sociedade e de responsabilidade social e cidadã da universidade. Cabe ressaltar que, nem sempre, está explícito o que está sendo compreendido por responsabilidade social e por cidadania, fragilizando a base teórica que sustenta o debate sobre a temática.

4.3 Extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A construção da extensão na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS é marcada por um longo caminho, de acordo com Silva (2003), em sua tese de doutorado sobre concepções e práticas de extensão no Estado. Mas especificamente no que tange a determinação legal, o marco é a Lei 5540/68 e a implementação efetiva da extensão ocorre, em 1971, a partir da instituição do Regimento Geral da Universidade/RGU.

Para Dalla Zen (1980), a institucionalização da extensão na UFRGS é caracterizada por um esforço em garantir para a extensão um espaço dentro das funções da universidade, em uma articulação entre docentes, discentes e toda a estrutura universitária. Porém, de acordo com a autora, isso não foi o suficiente para garantir a motivação da comunidade acadêmica na participação nas práticas extensionistas e nem as condições administrativas necessárias para garantir a execução dos projetos.

Em 1976 foi criada a Pró-Reitoria de Extensão/PROEXT, dentre as demais mudanças resultantes da Reforma Universitária de 68. A PROEXT tornou-se a responsável pela execução da política de extensão, nas formas de difusão artístico-cultural, extensão na área de ensino e prestação de serviços, conforme consta no Projeto de Políticas de Extensão da UFRGS. Ou seja, uma perspectiva de extensão que foi doravante revista, tanto internamente pela UFRGS quanto nacionalmente pelo FORPROEX.

Atualmente a Constituição Federal de 1988, a LDB/1996, o Plano Nacional de Extensão, os princípios contidos nas orientações do FORPROEX, o Estatuto e Regimento Geral da UFRGS, regem as ações de extensão nesta universidade, dentro da instância administrativa da PROEXT.

De acordo com esses documentos, são apresentadas, sucintamente, as seguintes definições e regulamentações da extensão na UFRGS.

No Estatuto da UFRGS¹⁰, em seu 3º artigo, está prevista a “indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. E no artigo 68 conta “a Extensão, realizada pela interação entre a Universidade e a sociedade, visa o desenvolvimento mútuo, através de atividades de cunho científico, tecnológico, social, educacional e cultural”.

No Regimento Geral¹¹, temos no artigo 160, §1º, que “as atividades de extensão deverão estabelecer interação da Universidade com setores diversificados da comunidade e, ao mesmo tempo, ampliar, desenvolver e realimentar o ensino e a pesquisa”. No §2º consta que “as atividades de Extensão serão avaliadas quanto ao mérito pelas Comissões de Extensão e seguirão as normas gerais estabelecidas pelo CEPE”.

As normas gerais para o desenvolvimento das atividades de extensão universitária, conforme Resolução nº 26/2003 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão/CEPE, define, no artigo 1º,

a extensão, como atividade fim da Universidade, é o processo educativo, cultural e científico que articula, amplia, desenvolve e realimenta o ensino e a pesquisa e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. Este contato com a sociedade, que visa o desenvolvimento mútuo, estabelece a troca de saberes e tem como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade nacional e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria e

¹⁰ Podendo ser consultado em <http://www.ufrgs.br/consun/estatuto.pdf>. Acesso em 19/12/2012.

¹¹ Podendo ser consultado em <http://www.ufrgs.br/consun/regimento.pdf>. Acesso em 19/12/2012.

prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social¹².

De modo geral, a extensão aparece nesses documentos como indissociável do ensino e da pesquisa, como um tripé que sustenta a universidade, como relação de mão dupla entre universidade e sociedade, como elemento articulador entre universidade e sociedade, enfim. Entretanto, essas perspectivas acabaram se tornando “senso comum” no mundo acadêmico e alvo de críticas devido à dificuldade de efetivação tal qual como foi prevista legalmente.

Da busca por dissertações e teses, no Portal da Capes, redigidas sobre a temática da extensão universitária, resultou o trabalho de doutorado de Silva abordando as concepções e práticas de extensão em universidades do Rio Grande do Sul. E, de acordo com Silva (2003), as investigações e os estudos desenvolvidos sobre a atuação efetiva da extensão no mundo acadêmico e social, apontam uma ausência de consonância entre os pressupostos da extensão presentes nas políticas públicas que lhe dizem respeito e as ações extensionistas colocadas em prática.

Entretanto, o debate em relação ao lugar da extensão nas universidades, desde a realização de Salões de Extensão, Fórum, Encontros que vão do local, passando pelo nível nacional e estendendo-se para o espaço da América Latina, constitui-se tanto como uma busca pelo avanço da extensão na universidade quanto uma iniciativa de superação das limitações das concepções e práticas extensionistas.

4.3.1 A Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS

A PROEXT/UFRGS é a responsável pela execução da política de extensão desta universidade. Cabe a ela instituir as “relações sociais e culturais com diferentes segmentos da sociedade, compondo uma parte da grande tarefa educativa confiada à Universidade, a partir do processo formativo

¹² Disponível em <http://www.ufrgs.br/cepe/legislacao/Res26-03.htm>. Acesso em 019/12/2012.

integral dos estudantes”, conforme o site. E, a partir da proposta de efetivação do diálogo entre comunidade e universidade, busca conhecer as demandas sociais e a busca de resposta a esses anseios, visando à garantia dos valores democráticos de igualdade, desenvolvimento social e inclusão.

A extensão, conforme é apresentada pela PROEXT , é uma

possibilidade de propor e executar projetos interdisciplinares, inspirados na solidariedade e na inclusão dos setores marginalizados, de modo que a tarefa política profunda da Universidade consista em seu aporte no crescimento de diferentes setores sociais¹³ .

As competências da Pró-Reitoria em questão consistem na elaboração do diagnóstico das questões relativas à Extensão na Universidade; elaboração das propostas de política de atuação em Extensão e coordenação das atividades dos órgãos responsáveis pela sua execução; a coordenação dos programas de fomento, bolsas, intercâmbios e divulgação da Extensão; e por fim a articulação das unidades acadêmicas para o desenvolvimento de atividades multi e interdisciplinares.

A PROEXT está organizada da seguinte maneira, conforme o quadro a baixo:

Quadro 1: Estrutura da PROEXT

ESTRUTURA PROEXT	Assessoria Técnica
	Secretaria Administrativa
	Departamentos
	Setores Especiais

Quadro 2: Departamentos da PROEXT

DEPARTAMENTOS DA PROEXT	Departamento de Difusão Cultural (DDC)
	Departamento de Educação e Desenvolvimento Social (DEDS)

¹³ Disponível em http://www.proext.ufrgs.br/proext-1/copy_of_a-pro-reitoria-de-extensao-proext. Acesso em 05/08/2012.

Quadro 3: Setores Especiais da PROEXT

SETORES ESPECIAIS PROEXT	Museu
	Planetário
	Salão de Atos

Fonte: SITE UFRGS

A PROEXT/UFRGS para desenvolver ações de extensão na área de cultura, de educação e de inclusão, conta – em sua estrutura administrativa – com assessoria, secretaria, departamentos e setores especiais. Um desses departamentos chama-se Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, sendo este o responsável pelo planejamento e execução do Programa Convivências, lócus da presente proposta de investigação.

4.3.2 DEDS: programas e propostas

O Departamento de Educação e Desenvolvimento Social/DEDS foi criado em 1992, responsável por programas e cursos de extensão marcados pela interdisciplinaridade. Suas atividades são pautadas pelo “compromisso da universidade pública em promover e garantir os valores democráticos de igualdade de direitos, de educação na cidadania e na diversidade sócio-cultural”¹⁴.

De acordo com o quadro abaixo, a organização do Departamento corresponde às seguintes linhas temáticas, programas e ações:

¹⁴ Disponível em <http://paginas.ufrgs.br/deds/o-deds>. Acesso em 05/08/2012.

Quadro 4: Linhas Temáticas que compõem o DEDS

DEDS: LINHAS TEMÁTICAS	Tempos e Territórios
	Educação na Diversidade
	Fronteiras no Desenvolvimento Social
	Memória e Patrimônio Cultural

Quadro 5: Programas do DEDS

DEDS: PROGRAMAS	Programa Conexões de Saberes
	Programas Convivência
	Programa Educação Antirracista no Cotidiano Escolar e Acadêmico

Quadro 6: Ações desempenhadas pelo DEDS

DEDS: AÇÕES	Arquivo e Banco de Imagens DEDS
	Conversações Afirmativas
	Cursinho Pré-vestibular Popular Restinga
	Curso Procedimentos didático-pedagógicos aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira
	Linha Editorial: Etnicidade, Identidade, Territorialidade

Fonte: SITE UFRGS

Através da institucionalização administrativa e acadêmica das suas atividades, o DEDS busca desenvolver medidas e procedimentos que possam integrar docentes, estudantes e técnico-administrativos da Universidade com as organizações comunitárias, movimentos sociais e instituições governamentais. Por intermédio dos seus programas e projetos, o departamento visa por intermédio da extensão, atualizar a pesquisa e fortalecer o ensino no horizonte da intensificação da articulação da instituição com a sociedade.

5. PROGRAMA CONVIVÊNCIAS: O CASO

“A arte de viver é simplesmente a arte de conviver... Simplesmente, disse eu? Mas como é difícil!”
Mário Quintana

5.1 Explorando o significado de “convivência”

Para Vygotsky (1987), o significado é um componente essencial da palavra, mas também é um ato de pensamento. Ao longo do tempo, os grupos humanos vão construindo os significados com base nas suas relações entre si e entre estas e o mundo físico e social. Por resultar e mediar as interações humanas, os significados estão em constante transformação. Através dos significados construídos, o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele (VYGOTSKY, 1987).

Buscando um primeiro significado para o termo *convivência* que dá nome ao Programa de Extensão em foco, encontra-se em um dicionário da Língua Portuguesa a seguinte definição: “s.f. Ato ou efeito de conviver, convívio”. *Conviver* “v.t. Viver em comum com outrem em intimidade, em familiaridade” (Aurélio, 1988).

Embora as palavras tenham um significado formal estabelecido, como o presente no dicionário, justamente por ser socialmente alcançado, um significado pode ser ressignificado com o passar do tempo e/ou com as variações das interações humanas. Dessa forma, portanto, o pensamento, a palavra e a ação encontram-se em estreita relação, assim como convívio humano, mundo partilhado e construção de significados. A questão, então, é compreender quais os sentidos que a experiência no “Convivências” permite construir e/ou reconstruir sobre o agir político do estudante universitário.

Arendt (2008) destaca que a política está embasada na pluralidade humana e, quando nos referimos à política, não devemos falar em *homem* no sentido singular, mas nos referirmos a *homens*, uma vez que nos constituímos como tal em uma existência plural. Assim como a política refere-se de maneira imprescindível à pluralidade humana na perspectiva arendtiana, Severino

(2001) argumenta que a educação acontece no convívio com/entre pessoas, e, portanto, a educação é resultado da interação subjetiva e tem por finalidade tornar o homem capaz de intervir no mundo e transformá-lo. Dessa forma, a educação como experiência tecida entre sujeitos concomitantemente singulares e plurais adquire um sentido de ação política.

Porém, prossegue Severino (2001), se um dos compromissos da educação é a inserção dos indivíduos na vida social, o que está em pauta é a relação intersubjetiva e surge a dificuldade de objetivar múltiplas subjetividades.

A convivência humana, deste modo, permite a constituição enquanto pessoas singulares e coletivas, assim como a construção de significados que orientam nossas ações, possibilitando nossa existência do mundo político.

Certa vez, Rachel de Queiroz afirmou que nascemos e morremos sós e, talvez seja por isso mesmo, escolhemos e precisamos viver acompanhados. Mas, nas poéticas palavras de Quintana, conviver não é tão simples assim.

5.2 A proposta do Programa

O Programa Convivências, de acordo com as informações obtidas no site da UFRGS e com base em documentos coletados, é um dos mais antigos programas desenvolvidos pelo DEDES e consiste em permitir ao estudante universitário a convivência em uma comunidade, urbana ou rural, durante o período de uma semana. Em princípio, são realizadas duas edições por ano, uma durante as férias de inverno e a outra nas férias de verão. A cada edição são executados três projetos submetidos à seleção a partir de um edital. São propostos e coordenados por professores e/ou técnico-administrativos da UFRGS, recebendo apoio da PROEXT para a execução das atividades.

Cada projeto é desenvolvido com a participação de dez estudantes provenientes de diferentes cursos, uma vez que o Convivências caracteriza-se pela interdisciplinaridade. Os estudantes interessados inscrevem-se em uma

das três propostas, apresentando por escrito uma justificativa para o seu interesse. Cada coordenador seleciona os alunos que participarão da execução do projeto.

Selecionada a equipe, antes de ir a campo, há um momento chamado de pré-vivência, no qual todos os integrantes se conhecem pessoalmente e discutem a proposta e os objetivos de trabalho. O pré-vivências consiste na realização de dois encontros: o primeiro é coletivo, ou seja, as equipes dos três projetos são colocadas em contato; no segundo momento, reúnem-se separadamente. Embora as propostas de projetos já tenham sido aprovadas e estejam sendo apresentadas às suas equipes, há possibilidade de colaboração de ideias, de contribuições às atividades que serão desenvolvidas em campo, revisando coletivamente a metodologia prevista.

Conforme o documento elaborado pelo DEDS/UFRGS e enviado por e-mail aos coordenadores de projetos (anexo 02), o pré-vivência tem por principais objetivos:

- reunir todos os estudantes e membros da equipe coordenadora num mesmo tempo-espço, possibilitando, assim, o primeiro contato entre os participantes;
- apresentar os princípios que regem o Programa Convivências;
- apresentar os territórios, metodologias e principais objetivos específicos de cada Projeto;
- proceder a formalização das atividades a serem realizadas durante o período do Convivências.

A prerrogativa é que todos os participantes do Programa possam interagir e desenvolver suas aprendizagens a partir das múltiplas perspectivas que se nesse primeiro encontro, valorizando a interlocução de saberes, colocada como uma das premissas do Programa Convivências. Outro aspecto elencado no citado documento é a "crescente preocupação, no âmbito do DEDS/PROEXT, referente à discussão do arcabouço teórico-conceitual do

Programa, no intuito de valorização do mesmo enquanto proposta afinada com a política extensionista da UFRGS" (p. 01).

A perspectiva metodológica do Programa consiste em considerar as diversas contribuições que os participantes vão desenvolver ao longo da realização das ações de extensão. Tentando, dessa forma, evitar uma metodologia fechada e para que se possa viabilizar um trabalho coletivo, outra diretrizes do Programa. De acordo com o documento elaborado de DEDS/UFRGS, "será a partir da negociação subjetiva entre o sentido individual e o coletivamente construído que emergirá o protagonismo do sujeito convivente" (p. 02).

Como já foi dito, o pré-vivência é estruturado em dois momentos. O primeiro encontro visa a apresentação dos membros de cada projeto, coordenadores e alunos; a apresentação formal do Programa buscando articular um diálogo entre os princípios orientadores do Programa e as expectativas anunciadas pelos participantes. E, para finalizar uma reunião fechada com o grupo de trabalho de cada projeto.

Após um mês de intervalo, é realizado o segundo encontro, entre as equipes referentes aos três projetos para entrega de material de campo (camisetas, blocos de notas, etc) e avisos gerais. Em seguida, é realizada uma reunião fechada com o grupo de trabalho de cada projeto para os preparativos finais.

Em alguns projetos ainda pode acontecer um terceiro encontro: uma visita ao campo, antes da efetivação do projeto em si. Esse foi o caso da ação desenvolvida na Comunidade Quilombola Limoeiro do Bacupari, em Palmares do Sul-RS, em 2011.

A saída de campo de cada equipe pode ter organizações diferentes. Em alguns casos, os coordenadores e estudantes ficam uma semana convivendo na comunidade de destino, residindo na casa dos próprios moradores. Em outras situações, quando a comunidade é mais perto de Porto Alegre/UFRGS, e/ou a comunidade não tem condições de receber muitos

estudantes, a UFRGS disponibiliza o ônibus que faz o traslado diário, durante uma semana, das equipes. Este último caso não é frequente, pois a ideia principal é que os estudantes permaneçam em campo.

Em relação à verba para manutenção dos estudantes em campo, cada um recebe uma bolsa no valor equivalente a uma bolsa trabalho ou de pesquisa. O valor recebido destina-se a contribuir com despesas de alimentação e, nos casos que a equipe permanece em campo por sete dias, metade da quantia é oferecida à família que recebe o estudante para ajudar nos custos da estadia.

Em relação à proposta do Programa Convivências, esta caracteriza-se por uma metodologia participativa na constituição de conhecimentos, objetivando:

promover a mediação do conhecimento nas diferentes realidades, provocar a troca entre o saber acadêmico e o popular permitindo, como preceito da extensão universitária, a formação dos estudantes e dos que vivem nas comunidades envolvidas, possibilitando que todos participem da construção e das transformações tanto da Universidade, como da nossa sociedade.¹⁵

O Programa, dessa forma, busca envolver estudantes, professores e técnicos no “viver” e “conviver” com comunidades em uma prática que intenciona a mediação do conhecimento nas diferentes realidades, possibilitando o encontro entre os saberes múltiplos e diferentes saberes, sendo este o princípio da extensão universitária, segundo as políticas públicas que a embasam.

De acordo com as concepções do próprio Programa, o Convivências vem ao encontro da concepção de parceria entre a academia e os demais segmentos que compõe o todo social, constando entre as suas finalidades, a contribuição do Programa para a formação acadêmica, profissional e cidadã,

¹⁵ Essas informações podem ser consultadas em: <http://paginas.ufrgs.br/deds/teste/programas-e-acoes/programas-convivencia-2011>. Acesso em 11/08/2012.

através das experiências vivenciadas pelos alunos junto à comunidade interna e externa à universidade¹⁶.

Concluídas as ações previstas nos projetos, é realizado um encontro de avaliação das atividades. No caso do Convivências 2011 o campo foi realizado no mês de janeiro. Em março do mesmo ano, houve um encontro com todos os participantes dos projetos, coordenadores e estudantes, que compuseram o Programa Convivências daquela edição. Esse encontro é denominado pós-vivência e tem a finalidade de avaliar o Programa a partir das experiências realizadas.

Cada estudante participante das atividades deve elaborar um relatório individual e alguns são lidos no pós-vivência. O somatório dos relatórios são entregues aos coordenadores para que, juntamente com os elementos discutidos na reunião, seja elaborado um relatório final de cada projeto. Os estudantes devem focar alguns pontos na elaboração dos seus relatórios, tais como:

- descrever a experiência ao estilo diário de campo com uma reflexão daquilo que mais marcou individualmente;
- apontar quais eram as expectativas ao iniciar as ações e relacioná-las com o que de fato aconteceu;
- considerar quais foram as contribuições do Programa para a formação acadêmica e individual, bem como na relação universidade e sociedade;
- críticas e sugestões para melhorar a continuidade das edições futuras.

Dessa forma, o processo de avaliação compreende diferentes fases e procedimentos, de reuniões a elaboração de relatórios individuais e coletivos. As três equipes encontram-se na UFRGS e compartilham suas experiências e

¹⁶ Essas informações podem ser consultadas em: <http://paginas.ufrgs.br/deds/teste/programas-e-acoes/programas-convivencia-2011>. Acesso em 11/08/2012.

suas fotos, discorrem sobre as potencialidades e as dificuldades sentidas durante o desenvolvimento das atividades. Embora as atividades em uma comunidade sejam pontuais, quer dizer, a intervenção é planejada por um período específico de tempo, as sugestões são bem recebidas em relação a possibilidades de realização de futuras ações, ainda que em outra comunidade.

5.3 Convivências: implementação e caminhos percorridos

Para conhecer os primeiros passos do Programa Convivências, fui ao DEDS/PROEXT/UFRGS, consultar as fontes disponíveis. Tive acesso ao Arquivo Histórico do Departamento e coletei as informações disponíveis. Por ser um das ações mais antigas do DEDS/UFRGS imaginei que encontraria algum material já organizado ou compilado sobre a sua trajetória. Mas não foi o que aconteceu. Entre pastas, arquivos de imagens e documentos, coletei os dados disponíveis, desde fotografias a propostas de ação para implementação, assim como alguns relatórios das atividades realizadas. Para obter mais informações sobre a proposta, trajetória e a concepção de extensão do Programa Convivências, um técnico-administrativo que atua do Departamento foi entrevistado. Este mesmo funcionário foi proponente de projetos no referido programa.

O Programa Convivências é definido como uma ação de extensão de cunho permanente. Mas antes de se consolidar como tal, era um projeto inserido em outro programa do DEDS, o Programa UNIAÇÃO. Este por sua vez articulava três projetos: “Trabalhadores Rurais”, “Trabalhadores Urbanos” e “Extra-Muros”, envolvendo comunidades urbanas e rurais em situação de vulnerabilidades social na cidade de Porto Alegre, região Metropolitana e interior do Estado. Por volta de 1995 e meados de 1996¹⁷, o UNIAÇÃO é reformulado e passa a dispor de mais um projeto, o Convivências.

De acordo com o documento consultado, “Memória, Relatos e Imagens/período 2002-2004”, disponível do arquivo do DEDS/UFRGS, a

¹⁷ As duas datas, 1995 e 1996, foram encontradas nos documentos pesquisados no DEDS/UFRGS.

reformulação do UNIAÇÃO corresponde a um novo período marcante na extensão das universidades públicas brasileiras, a saber, a tentativa de superação da concepção assistencialista que marcava a extensão e a revitalização da proposta de relação da extensão com o ensino e com a pesquisa enquanto produção de conhecimentos.

É, segundo o documento, uma perspectiva de articulação dos diferentes saberes – a acadêmico e popular – na expectativa de promover a sua democratização e socialização dos conhecimentos. Caracteriza-se como uma tentativa de estabelecer uma dinâmica de participação entre as comunidades e a vida universitária, contribuindo para “repensar a formação dos estudantes considerando as especificidades das diferentes áreas do conhecimento” (p. 04).

De acordo com o funcionário do DEDS/UFRGS, a origem do Programa Convivências mistura-se com a própria origem do Departamento. O entrevistado relatou que havia uma mobilização política muito mais forte naquele período histórico, o que julgou como uma característica distinta da época atual. Isso por que era início dos anos noventa, poucos anos depois da década de 80. Esclareceu ainda que "havia uma demanda dos movimentos sociais via universidade muito mais intensa." Mas nesse período, o Convivências não era um projeto formalizado. Em 2002, ocorreu a sua institucionalização como Programa em caráter permanente.

Com o objetivo de apoiar e fomentar projetos e atividades de extensão, o Programa caracterizou-se por atender demandas de comunidades em contexto de áreas urbano, rural e promoção de ações de saúde. De acordo com o relato do técnico-administrativo, a peculiaridade do Programa Convivências é que este possibilita um deslocamento não apenas físico, mas, principalmente, cognitivo. Esse deslocamento cognitivo se estabelece a partir do encontro com o outro, com a alteridade.

O entrevistado esclareceu que a proposta de extensão do Programa Convivências é:

"(...) colocar a universidade para além de seus muros. Às vezes tu tem eventos de extensão que fazem a sociedade mais ampla entrar na universidade, transpor os muros, e esses muros muitas vezes são extremamente altos, se for para pensar no ponto de vista simbólico, de acesso, dependendo de qual é a comunidade, ou o grupo que em questão. Então é o movimento contrário de colocar a universidade dentro de comunidades específicas".

Explicou, também, que para a atuação do corpo discente universitário há um recorte conceitual, caracterizando-se como postura protagonista do estudante. O objetivo é possibilitar uma relação a partir de diálogo e de troca entre estudantes e comunidade. Durante um período breve de convivência o Programa visa uma experiência que possa permitir que a universidade estabeleça uma relação de maior proximidade com as comunidades muitas vezes afastadas da universidade. Assim como, acrescentar algo na vida dos estudantes, em seu pensamento e em sua formação.

De acordo com o entrevistado, o objetivo do Convivências em relação à formação do estudante é:

"formar alunos que de alguma forma tenham um comprometimento social mais amplo. Não a partir de conceitos colocados na cabeça desse aluno, mas a partir de uma experiência vivida. Então tem uma questão processual no sentido de se viver uma experiência para se produzir conhecimento, permitir uma convivência, um diálogo. (...) O Convivências ele visa pela coletividade, uma forma de estabelecer a produção do conhecimento que se faz na horizontal entre os alunos, dialogando com uma outra possibilidade de vida, uma outra experiência social".

Em relação aos estudantes, acontece algumas vezes que eles acabam levando a experiência de extensão vivida no Convivências para as suas trajetórias acadêmicas: "a pessoa não necessariamente vai fazer sua dissertação de mestrado em cima daquela comunidade, mas às vezes aquela é uma semana que pode ser determinante para as escolhas que vai ter no futuro".

E em relação as contribuições das ações extensionistas do Convivências à sociedade, esclareceu:

"de alguma forma a universidade se torna material e simbolicamente presente na vida das pessoas, ou seja, se aproxima. Porque quando tu vai numa comunidade quilombola por exemplo, se quebra o distanciamento. Se humaniza muito essa questão que é distanciada".

Porém, ressalta o entrevistado, o Programa tem como característica ser pontual, ou seja, dura o período de uma semana. Volta-se à comunidade para dar um retorno das atividades elaboradas em campo, entregar fotografias que foram feitas à comunidade. Há um compromisso com a comunidade, mas o programa não é contínuo e não tem uma contribuição, necessariamente, direta. O entrevistado observa que apesar de se ter objetivos traçados nas ações de extensão, não necessariamente eles serão atingidos tais como foram planejados, para não se perder a experiência. E que, inclusive, dependendo das dinâmicas, podem ocorrer algumas vantagens para a universidade frente às comunidades.

Entretanto, prossegue o técnico-administrativo, as ações possibilitam um convívio extra-cotidiano na vida das pessoas da comunidade:

"a própria estima dos membros da comunidade acaba sendo afetada, porque muitas vezes elas são abandonadas totalmente. Nós não vamos lá fazer um culto da estética da pobreza ou algo assim, mas muitas vezes as pessoas estão distanciadas dessa vida da universidade. (...) As pessoas mostram interesse, se apegam afetivamente, e daí se começa a traçar redes, um leva o colega para visitar o outro, e as pessoas gostam muito disso."

Em relação ao perfil do estudante que procura o Programa Convivências, o entrevistado relatou que há uma variedade muito grande, desde estudantes em semestres iniciais até formandos. Assim como estudantes das ciências exatas e das ciências humanas, de cursos que aparentemente no seu dia a dia não convivem. Dessa forma, a extensão, a partir da proposta convivente, possibilita o encontro e o diálogo entre distintas áreas de formação e de atuação.

O entrevistado esclareceu que há um elemento de caráter até político na postura dos estudantes ao procurarem as atividades do Convivências, uma vez que ele abre mão de uma parcela de suas férias para participar de um

projeto, buscando conviver, atuar, aprender. Não há obrigação na vivência, esclareceu:

"esse cara está querendo mudar a si e ao mundo. Existe algo instigando ele. Eu acho bonito pensar que o programa permite que pessoas dividam uma aspiração ou uma inspiração semelhante, caracterizado pela diversidade de opiniões, num espaço de troca. E de alguma forma, tu está mudando a vida das pessoas, tu está mudando a ti mesmo. Tu está criando novos pressupostos para pensar o mundo, uma outra realidade".

O técnico-administrativo disse considerar a participação no Programa uma atuação política, "porque tem a ver um pouco com a atuação do homem no mundo". Esclareceu ainda que nem toda política necessariamente tem que estar sob um corpus ideológico doutrinário. E que um comportamento apático em relação a política não deixa de ser político, uma vez que já denuncia uma forma de atuação. E no momento em que o estudante tensiona os pressupostos de reflexão sobre o mundo, ele tem a possibilidade de atuar de outra forma.

Em relação a trajetória de execução de projetos e ações, desde o período da primeira execução da ação de extensão vinculado ao então Projeto Convivências inserido no Programa UNIAÇÃO/DEDS, até o ano 2012 – período da última ação realizada no período que compreende esta pesquisa, temos as seguintes informações organizadas na forma de um quadro, lembrando que são previstas duas edições por ano – verão e inverno – e podendo ser em comunidades rurais e/ou urbanas:

Quadro 7: Trajetória do Projeto/Programa Convivências

ANO	CONTEXTO	EDIÇÃO	LOCAL
1996	rural	verão	Encruzilhada do Sul
1996	rural	inverno	Capela de Santana
1996	urbano	verão / inverno	Informação não encontrada em relação à execução ou não das ações.
1997	rural	verão	Encruzilhada do Sul
1997	urbano	verão	Cachoeirinha
1997	urbano	inverno	Cachoeirinha e Guaíba
1998	rural	verão	Encruzilhada do Sul, Hulha Negra e Veranópolis
1998	urbano	verão	Porto Alegre, Cachoeirinha, Guaíba
1998	rural / urbano	inverno	Informação não encontrada em relação à execução ou não das ações.
1999 2000 2001	rural / urbano	verão / inverno	Informação não encontrada em relação à execução ou não das ações.
2002	urbano	inverno	Projetos executados, mas informação não encontrada sobre a localidade das ações.
2002	rural	inverno	Projetos executados, mas informação não encontrada sobre a localidade das ações.
2002	rural / urbano	verão	Informação não encontrada em relação à execução ou não das ações.
2003	Sem informação	verão	Projetos executados, mas informação não encontrada sobre a localidade das ações.
2003	rural / urbano	inverno	Não realizado.
2004	Sem informação	verão	Tramandaí
2004	Sem informação	inverno	Não realizado.
2005 2006 2007	rural / urbano	verão / inverno	Informação não encontrada em relação à execução ou não das ações
2008	rural	verão	Tavares
2009	urbano	inverno	Porto Alegre
2010	rural e urbano	inverno	Porto Alegre e Casca-RS
2011	rural	verão	Palmares do Sul.
2011	urbano	verão	Porto Alegre, Gravataí e Palmares do Sul.
2012	urbano e rural	inverno	Porto Alegre e Município de Gravataí.

Fonte: ACERVO DEDS

Organizador: ZIRGER/2013

A partir das informações arroladas, podemos perceber que a continuidade das ações do Convivências não foi ininterrupta. Há período que apesar de previstas duas edições, apenas uma foi realizada. Em outros casos, o Programa não foi executado em nenhuma das duas edições. O caso mais

significativo é o período que compreende 2005 a 2007, pois não foram encontrados registros sobre a realização ou não das atividades de extensão.

Referindo-nos às temáticas e atuações relacionadas ao Convivências, temos o chamado “Convivências Saúde”, que em 2002, estabeleceu uma relação de parceria com o Grupo Hospitalar Conceição de Porto Alegre/RS, no qual participaram estudantes e professores das Unidades de Saúde (Medicina, Farmácia, Enfermagem, Psicologia, Nutrição, Biociência).

No mesmo período, o chamado “Convivências Rural” articulou ações de extensão com comunidades de agricultores, pescadores e quilombolas. Em 2009, houve uma edição especial denominado “Convivências MST”, no assentamento Santa Rira de Cássia.

Em relação à modalidade do “Convivências Urbano”, este por sua vez, articulou propostas interdisciplinares em que as atividades desenvolvidas envolveram diferentes Unidades e Departamentos da UFRGS. Em 2002, foi colocado em prática um projeto envolvendo moradores de ruas frequentadores do Restaurante Popular de Porto Alegre.

Dentro das áreas temáticas dos projetos propostos e executados temos a ênfase na saúde, educação, direitos humanos, justiça. Em diferentes momentos, o Programa contou com parcerias com Institutos, Unidades, Programas de Pós-Graduação da UFRGS, bem como com ONGs (Fundação Solidariedade) e também com organizações governamentais, como o Comitê Gaúcho de Ação pela Cidadania do Rio Grande do Sul. Parcerias com outras instituições de ensino superior também foram articuladas.

Em relação ao número de estudantes participantes nos projetos, temos a informação de que a primeira edição, em 1995, contou com a presença de oitenta e seis estudantes, conforme um dos relatórios disponíveis no Programa.

A edição de 2011 contou com a atuação de aproximadamente trinta estudantes, sendo dez para cada um dos três projetos. Naquele ano, a procura foi de mais de cento e cinquenta alunos inscritos para as trinta vagas, conforme relato do funcionário do DEDS/UFRGS. A divulgação compreendeu o envio de

convites com a proposta do Programa para via mala direta para as COMGRADs, o uso de cartazes pela universidade, *flyers* distribuídos na fila no restaurante universitário. Na última edição, em 2012/02 a procura não foi tão intensa. De acordo com o entrevistado, isso depende da amplitude da divulgação.

5.4 Aproximação com o campo de pesquisa

Concomitante ao meu interesse de investigação sobre as experiências dos estudantes participantes do Programa Convivências, fui convidada a participar, como colaboradora pedagógica, em um dos três projetos¹⁸ propostos na edição de janeiro de 2011. O convite partiu de um antigo colega da graduação e atualmente técnico-administrativo, funcionário no DEDS/PROEXT.

Neste período, então, fui a campo no projeto intitulado “Limoeiro: ações interdisciplinares em comunidade remanescente de quilombo”. A ação em questão foi coordenada pelo DEDS/PROEXT e constituiu-se como uma iniciativa interdisciplinar através da articulação de diferentes eixos, como a área da saúde, da etnobiologia, da educação física e da cultura.

O projeto objetivou o fortalecimento das relações entre universidade e comunidade local, o estímulo ao protagonismo dos sujeitos quilombolas por intermédio das ações desenvolvidas em parceria e despertar no público universitário a consciência em relação às questões de políticas de reconhecimento e de regularização fundiária dos povos remanescentes de quilombos, conforme informações disponíveis do site do DEDS.

A saída de campo ocorreu durante os dias 17 e 23 de janeiro de 2011, na Comunidade Quilombola de Limoeiro do Bacupari, município de Palmares do Sul/RS. Junto a uma equipe formada por estudantes extensionistas de

¹⁸ Os outros dois projetos intitulam-se “Quem sujou a minha água – percebendo o ambiente ao meu redor, transformando meu ambiente interior” e “Promoção de saúde: vivências e sentidos no trabalho com a comunidade”.

diferentes cursos, coordenadores proponentes do projeto e demais colaboradores, passamos uma semana em campo. Ficamos hospedados entre as residências de familiares que se dispuseram nos receber.

A Comunidade conta com uma associação que serviu como ponto de encontro para os moradores e a equipe universitária, onde foram organizadas e realizadas algumas das atividades. Mas as famílias também dispunham atenciosamente suas residências para encontros de confraternização.

5.5 O convite aos estudantes

Os três projetos de extensão executados no mês de janeiro de 2011, no Programa Convivências, envolveram a participação de trinta estudantes da UFRGS de variadas graduações. Dez estudantes para cada projeto. A pretensão inicial era entrevistar três estudantes de cada projeto, o que não se efetivou nesta investigação, por questões de tempo e de manifestação de interesse e/ou disponibilidade dos participantes.

Ao dar início essa investigação todos os integrantes das ações de extensão foram, via e-mail, convidados a participar, contribuindo com o seu relato sobre a experiência vivida. Entretanto, o retorno foi de apenas sete voluntários, representativo apenas de dois projetos entre os três realizados. O retorno de quatro, entre os sete voluntários, foi imediato ao convite e representavam distintas áreas de formação. A variedade de graduações era um critério de seleção. Esses estudantes, foram portanto, os selecionados como sujeitos colaboradores desta pesquisa. Os demais estudantes manifestaram-se alguns meses posteriormente ao convite e representavam repetidas áreas de formação.

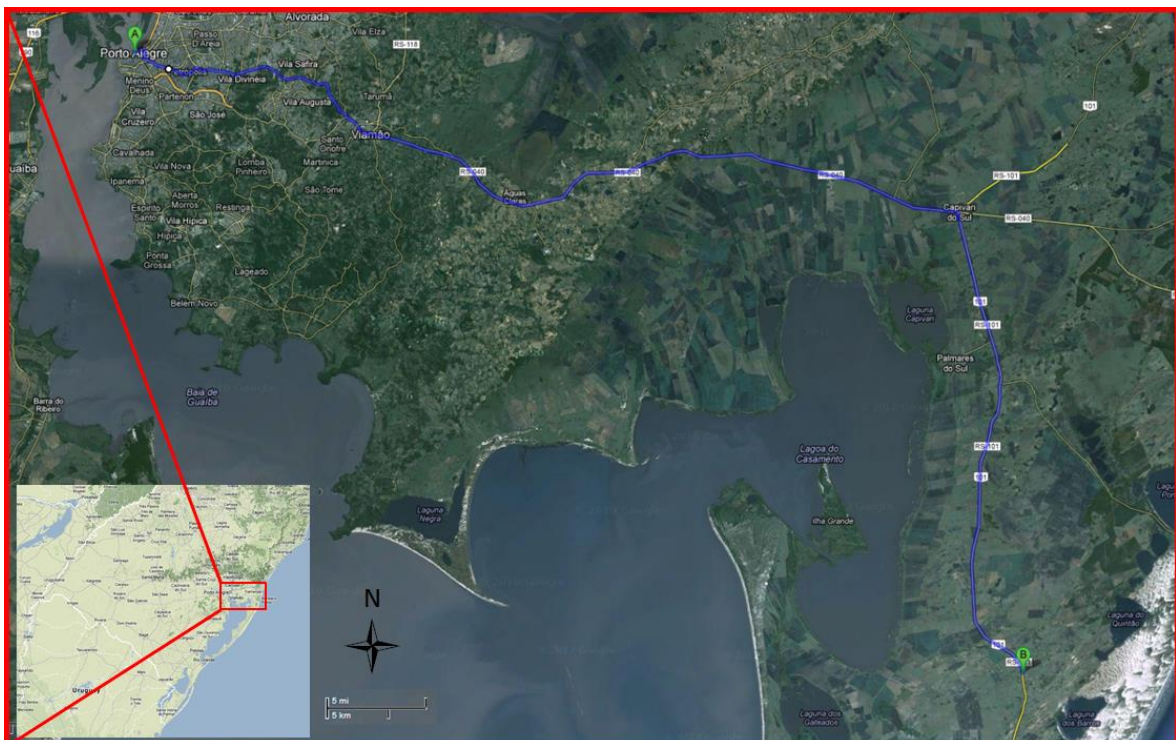
O retorno maior veio daqueles estudantes que integraram o projeto que esta pesquisadora participou enquanto observadora, a saber: "Limoeiro: ações interdisciplinares em comunidade remanescente de quilombo", em Palmares do Sul, conforme mostra a figura 01. Contamos, nesta investigação, com a representação de três participantes do referido projeto. Na ação intitulada

"Promoção de Saúde: vivências e sentidos no trabalho com a comunidade", realizada no bairro Parque dos Anjos na cidade de Gravataí, conforme figura 02, contamos com a participação de uma estudante, a única que se voluntariou. Os participantes da terceira ação, "Quem sujou a minha água - percebendo o ambiente ao meu redor, transformando meu ambiente inteiro", realizada no Bairro Arquipélago no Delta do Jacuí, em Porto Alegre, conforme figura 03, não se manifestaram.

As entrevistas semi-estruturadas foram presenciais, individuais e efetuadas nos espaços da universidade. A coleta de dados ocorreu um ano e quatro meses findada a experiência no Programa Convivências - edição verão 2011. Entretanto, um dos estudantes, ao ser entrevistado, havia recentemente participado da edição inverno 2012, no mesmo Programa.

Os participantes responderam a seis questões que organizaram o roteiro. Porém, quando necessário, outras questões foram sendo levantadas aos estudantes ao longo das entrevistas.

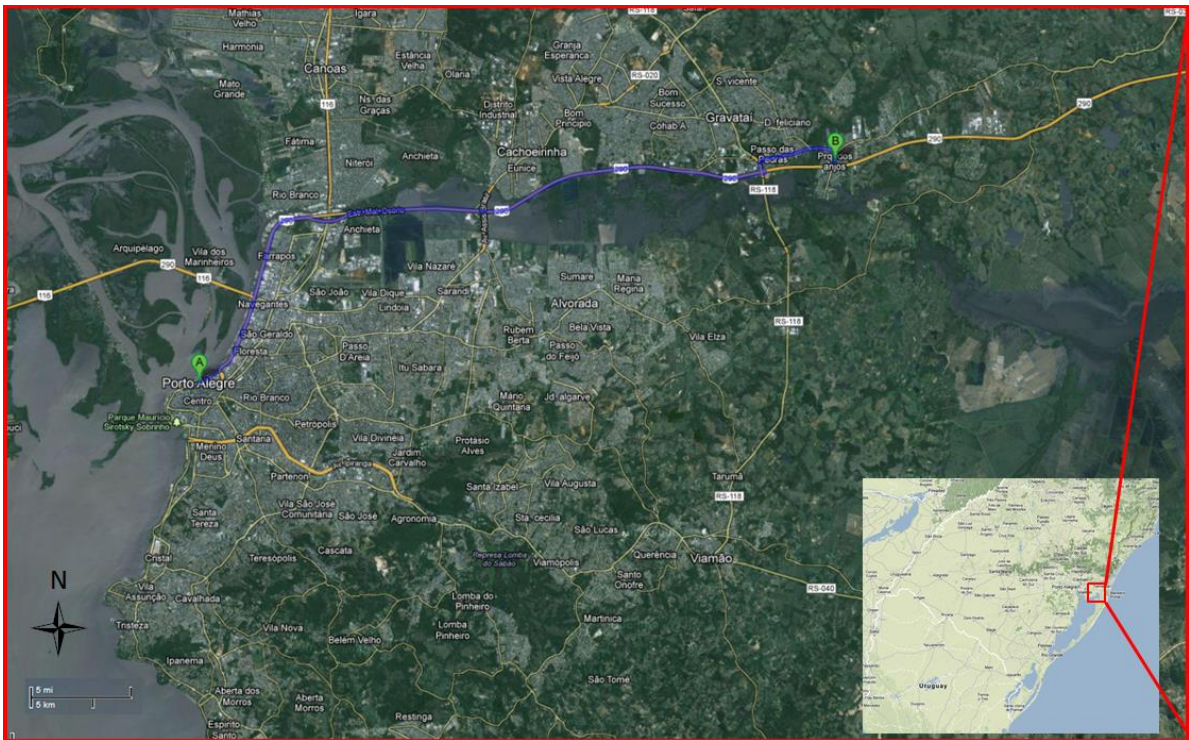
Figura 01: Localização da Comunidade Quilombola do Limoeiro do Bacupari, Palmares do Sul - RS.



Ponto A: Porto Alegre

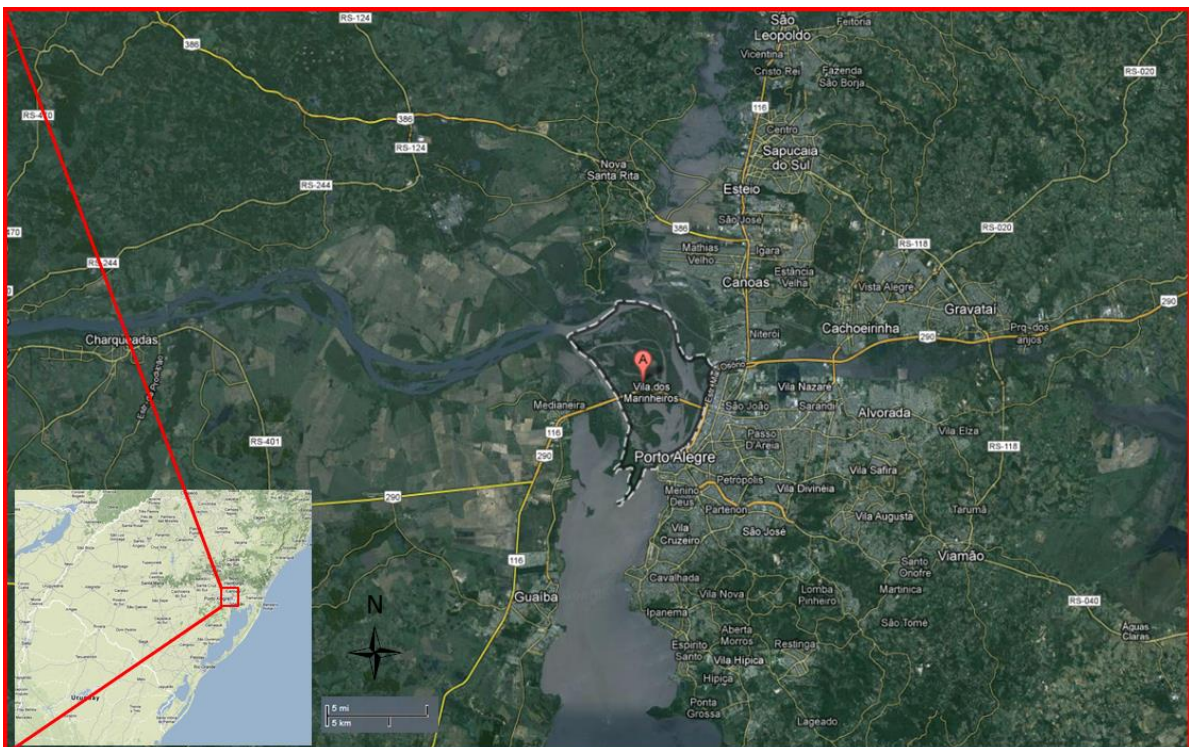
Ponto B: Comunidade Quilombola, Palmares do Sul.

Figura 02: Localização do Bairro Parque dos Anjos, Gravataí- RS.



Ponto A: Porto Alegre
Ponto B: Bairro Parque dos Anjos, Gravataí.

Figura 03: Localização do Bairro Arquipélago, no Delta do Jacuí, Porto Alegre - RS.



Ponto A: Bairro Arquipélago, Delta do Jacuí, Porto Alegre.

5.6 Apresentando os sujeitos de pesquisa

Limoeiro é o nome da comunidade remanescente de quilombos, localizada no município de Palmares do Sul, no Estado do Rio Grande do Sul. É preciso esclarecer que esta pesquisa não trata da questão quilombola e não envolve a cultura dos descendentes de africanos. Mas como o projeto realizado na comunidade Limoeiro contou com a maior representatividade dos sujeitos nesta investigação, as denominações fictícias atribuídas aos estudantes são nomes africanos. Passamos à apresentação.

Ayana, graduanda de Enfermagem, tem vinte quatro anos. Anteriormente frequentou, sem concluir, a Faculdade de Biomedicina, na UFRGS. Seu primeiro contato com a extensão deu-se quando participou da ação "Promoção de Saúde", do Programa Convivências 2011, em Gravataí. Estava, então, no término do segundo semestre da graduação atual. Como aluna na universidade, teve bolsa do Laboratório de Micologia e, na época da entrevista, estava trabalhando na COMGRAD da Odontologia.

Husani tem 24 anos de idade, graduando da Faculdade de Letras com ênfase em Licenciatura em Português-Espanhol. Sua primeira participação em atividades de extensão deu-se no sexto semestre do curso, na ação realizada no Limoeiro, pelo Programa Convivências 2011. A segunda participação, naquele mesmo programa, aconteceu durante o nono semestre da faculdade. Como aluno da UFRGS, teve bolsa de iniciação científica em um projeto sobre narrativa medieval, trabalhou no Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos/ DECLAVE e foi monitor no Programa de Apoio à Graduação/PAG. Quando foi entrevistado, tinha uma bolsa no Programa de Iniciação à Docência/PIBID e, recentemente, havia participado de mais uma edição do Programa Convivências 2012.

Bahati, vinte e seis anos, é aluna de Teatro. Ao participar como extensionista no Programa Convivências 2011, na ação Limoeiro, estava no quarto semestre da graduação. Seu primeiro contato com a extensão foi anterior ao Convivências e deu-se no Programa Conexões de Saberes. Na universidade, teve bolsa-trabalho em três bibliotecas da instituição e atuou, também, no Diretório Central dos Estudantes/DCE. Na época da entrevista,

estava estagiando na Secretaria de Cultura da Prefeitura de Porto Alegre/PMPA.

Tedros é aluno de Psicologia e tem vinte quatro anos de idade. Estava no nono semestre da graduação quando participou pela primeira vez de uma atividade de extensão. Seu contato inicial foi no Programa Convivência, projeto Limoeiro. Em seguida, participou como extensionista no Programa de Educação pelo Trabalho, na temática "Saúde Mental - Álcool e outras Drogas". No momento da concessão da entrevista, tinha uma bolsa de extensão no Projeto Desencadeia.

6. O MOMENTO DA ESCUTA: CONTRIBUIÇÕES DOS SUJEITOS DE PESQUISA

A partir das seis principais questões abordadas no desenvolvimento das entrevistas, foram constituídas as categorias *a priori*, e respostas foram sendo agrupadas conforme critérios de aproximação e de diferenciação entre os elementos apontados pelos sujeitos, constituindo dessa forma os desdobramentos dos dados.

6.1 Motivações dos estudantes

A primeira categoria trata das motivações que levaram os estudantes a se inscreverem em uma atividade de extensão e mais, especificamente, uma ação do Programa Convivências. Os sujeitos relataram que as motivações foram: a necessidade de um vínculo maior com sua área de formação, bem como a busca de uma experiência diversa do seu contexto corriqueiro e de contato com outras realidades e, também, a busca de um entendimento social que o curso de graduação por si só não proporciona.

Ayana interessou-se em participar de uma ação de extensão a partir de um convite feito pela sua professora no departamento onde trabalhava, na Odontologia. Como motivações que a levaram a inscrever-se no Programa Convivências, ela relatou que precisava "tomar novos rumos, (...) porque precisava ter um vínculo, mais com a área, e pelo dinheiro".

Os estudantes que foram selecionados para efetivar sua participação em alguns dos projetos executados pelo Programa Convivências, ganha uma bolsa integral para realizar a convivência durante uma semana. Mas, além da necessidade de um vínculo mais estreito com sua formação e da necessidade financeira, Ayana acrescentou que:

"um ano lá no curso de Enfermagem tu não vê muita coisa, tu fica basicamente na parte teórica. Só que a gente fica ansiando para uma coisa mais prática, a campo. E é uma coisa que tu possa viver, até que possa ver se é isso mesmo que tu quer, que tu espera. Então, foi isso que eu esperei encontrar lá. E eu encontrei algumas respostas. E algumas coisas me foram úteis até para outras disciplinas que eu fiz depois em outros semestres". (Ayana)

O relato da estudante demonstra que na extensão ela buscou satisfazer o seu anseio pelo desenvolvimento da prática, uma vez que na sua percepção o curso de graduação enfatiza a teoria. E a efetivação da prática em campo seria, então, uma maneira de ter mais segurança em relação aos caminhos profissionais seguidos. A experiência na extensão contribuiu também para o desempenho em outras disciplinas, como ressaltou a estudante.

Husani, por sua vez, contou não ter ideia do que seria a extensão, até começar a receber e-mails do seu departamento convidando para o Programa Convivências. A proposta lhe chamou a atenção, pois

"foi essa ideia de conviver com pessoas de uma realidade diferente da minha, com perspectivas diferentes. Me interessou. Até porque eu procurei sempre, desde o início da graduação, participar de todos os projetos que a universidade tinha e que eu pudesse me adequar. Então, eu procurei viver intensamente esse período da UFRGS. Já na minha segunda participação, o que me motivou foi a participação no primeiro projeto. Foi essa sensação de encantamento, de perceber que o conhecimento não vai em uma linha só, em apenas uma direção, ele ocorre sempre em duas. Entrar em conflito é pensar sobre a vida, pensar sobre o que a gente está fazendo. Será que o que eu estou aprendendo realmente vai ser útil para a sociedade? Realmente você é um agente transformador? Como sempre é imposto quando a gente vai estudar educação, principalmente eu que quero ser professor. Então, todas essas questões parecem que se misturam. E o fato, também, de conviver com pessoas de outros cursos só abre esse leque de expectativas que o Convivências apresentam e que eu considero tão rico." (Husani)

Husani buscou desfrutar, enquanto graduando, das múltiplas atividades proporcionadas pela universidade. Participou duas vezes de projetos de extensão desenvolvidos pelo Programa Convivências, suas únicas experiências extensionistas. A proposta de conhecer realidades diferentes da sua e, portanto, proporcionando o aprendizado de diferentes perspectivas, foi o

que lhe motivou. A possibilidade da experiência foi percebido pelo estudante como um potencializador das suas expectativas.

A segunda participação foi motivada pela sensação de encantamento provocada pela primeira experiência. O encantamento por perceber que o processo de construção do conhecimento é algo que se dá no coletivo. As participações, conforme o seu relato, fizeram-no entrar em conflito, mas sentido como algo positivo, uma vez que o fizeram questionar-se sobre sua vida e sua formação acadêmica, sobre suas finalidades enquanto educador e sujeito que se pretende transformador.

Já Bahati, demonstrou ter uma participação mais efetiva com a extensão universitária. Contou que passou por diversos vestibulares antes de ingressar na universidade e que morava na periferia da cidade. A extensão teria sido, segundo a estudante, as primeiras possibilidades de aproximação com o universo acadêmico. Ao ingressar no Teatro, no primeiro semestre de 2009, inscreveu-se no eixo "Ações Afirmativas: oficinas em escolas sobre ações e permanência", do Programa Conexões de Saberes, onde visitava as escolas da periferia contando sobre sua experiência na universidade. Relatou que a vivência extensionista lhe provocou um certo conflito:

"entrei em choque com o meu discurso nas escolas e com o que eu passava dentro da universidade, porque eu era destes dois mundos. Eu era aluna da periferia que entrou na universidade e eu era aluna da universidade que ia na periferia falar da UFRGS, dizendo 'bom, se vocês passarem, vai ter como permanecer, porque tem bolsa e assim, assado'. Mas eu, aluna aqui (na universidade), tinha todas as dificuldades do mundo. (...) E até que ponto a gente tem que dizer que é difícil? Mas, (eu dizia): 'gente não desista, tente'. Porque se a periferia não tiver dentro da universidade, as coisas não vão mudar para a periferia." (Bahati)

Nessa fala, a estudante além de relatar o tensionamento de seu próprio discurso a partir da extensão, trouxe uma concepção de universidade que é capaz de transformar a realidade social na qual se insere.

Em relação à proposta do Programa Convivências, Bahati leu os cartazes afixados pelos arredores do campus central da universidade. E lhe pareceu interessante:

"a ideia de estar num outro contexto que, às vezes, nem é tão outro, e estar lá com o meu conhecimento específico (...). É, foi por isso, foi para conviver que eu, sem uma grande expectativa, fui com a pretensão de estar. E, também com o Convivências no Limoeiro, era uma questão dos quilombolas, de me procurar. Procurar a minha árvore, a minha história mesmo." (Bahati)

A estudante demonstrou a vontade de realizar atividades que mobilizassem seus conhecimentos específicos em um contexto diverso daquele proporcionado pelo dia-a-dia na universidade. Assim como foi motivada por uma busca de sua trajetória pessoal, uma vez que relatou que suas origens familiares remontam aos quilombos.

Mas além da experiência na extensão, a Bahati contou que teve interesse em participar das atividades de pesquisa na universidade, entretanto não foi selecionada. Quando tem algum assunto que lhe interessa e a provoca dúvidas, ela busca por si seus caminhos:

"eu nunca tive bolsa de pesquisa, mas eu me sinto uma pesquisadora (...). (Buscar investigar os assuntos de meu interesse) me faz pesquisadora e quando eu vou para a extensão eu levo esse conhecimento que eu fui atrás, mas oficialmente eu nunca tive um professor me orientando. E eu tenho necessidade disso, mas ao mesmo tempo, eu nunca fui aceita. (...) Tem muita coisa que eu me interessei e não fui selecionada e, então, paciência. Mas eu não me sinto menos pesquisante." (Bahati)

E como já tinha contato com as propostas do DEDS, isso aguçou a sua vontade de participar do Programa Convivências: "tinha me despertado algum entendimento que as minhas disciplinas, que o meu curso, não oferecia, que era um entendimento social, que o meu curso não oferecia". Por isso continuou seguindo o caminho da extensão.

Tedro teve, primeiramente, bolsa de iniciação científica. Depois de sua primeira participação no Convivências, envolveu-se em mais dois programas de extensão. O que lhe motivou a inserir-se na extensão, pela primeira vez, foi a proposta do Convivências recebida por e-mail:

"quando eu li a respeito do programa, gostei muito da proposta dele, de pegar e se aproximar de fato de outra realidade, de

outra comunidade. Conseguir tentar, então, se integrar a ela e vivenciar alguma coisa com elas (pessoas da comunidade quilombola). Eu não sei, eu acredito que sempre este tipo de coisa traz um crescimento muito importante para se colocar em lugares diferentes e aprender com outras pessoas." (Tedros)

As motivações do estudante remetem a busca de uma vivência exterior ao contexto diretamente acadêmico, aproximando-se de outras comunidades com vivências diferentes das suas, fato que, segundo seu relato, proporcionam crescimento ao sujeito ao integrar-se a experiências múltiplas.

6.2 Expectativas dos estudantes

A segunda categoria trata das expectativas dos sujeitos em relação a participação nas ações de extensão, especificamente no Programa Convivências. Dentre as expectativas, três estudantes disseram ter tido uma experiência que supriu o esperado, em contraposição a opinião de uma das participantes. As respostas indicaram: a busca de um conviver que perpassasse os muros acadêmicos, um conviver com o diferente, a descoberta de estar como aluna.

Ayana contou que tinha a expectativa de conviver, tal qual a proposta do Programa, mas ressaltou que a ação da qual participou foi diferenciada dos demais projetos. As atividades da "Promoção de Saúde" não incluíam a estadia dos estudantes na comunidade local. As tarefas planejadas foram realizadas em apenas um turno, durante três dias da semana.

"Não foi por falta de vontade que o projeto não deu muito certo. Mas a gente tinha toda uma programação (...) e eu achei muito interessante, englobava várias áreas, a das gestantes, dos pacientes acamados e mesmo da parte da Odonto, que não entra muito a minha parte, mas era um dos focos do nosso projeto. (...) Mas eu posso dizer que não foi atingido tudo que eu esperava. Acho que em função do tempo não foi um Convivências que nem os dos outros projetos, que nem o Limoeiro que tu fica uma semana convivendo dorme no local e tu vive com aquelas pessoas, com as mesmas famílias. Esse

projeto a gente foi segunda, quarta e sexta e a gente participava um turno só." (Ayana)

Husani, por sua vez, destacou efetivação das suas expectativas:

"o meu (primeiro) contato com extensão foi através de salões ou do que me chegava através de e-mails. Me mostrava que extensão era aquilo que eu produziria dentro da universidade, mas que perpassa o muro acadêmico e contribui para o crescimento da nossa sociedade. E em relação ao Convivências, as expectativas do Convivência, eu posso dizer que não só que elas superam o esperado, com também parece que o feito dela é sempre assim." (Husani)

Bahati, demonstrou satisfação em relação ao que esperava, mas a partir de uma justificativa que envolve mais a sua trajetória pessoal:

"como eu já participava de outras atividades antes de ser aluna, era a minha expectativa de estar como aluna, como componente das coisas. E para mim, assim, foi super supridas (as expectativas). (...) Então, o Limoeiro também foi o meu processo, que ao descobrir minha história eu descobri uma história de Bahati, de quilombola, de negra, de mulher, de artista, de várias coisas. Então, neste sentido a minha expectativa foi suprida. Não sei se as pessoas que conviveram comigo supriram as suas expectativas." (Bahati)

Tedros, por sua vez, deu ênfase à busca de experiências diversas daquelas até então vividas na universidade, mas assim como Bahati, a justificativa de Tedros envolveu uma busca pessoal:

"eu queria colocar em questão o meu quadro referencial de valores participando de uma coisa e viver uma coisa que realmente não tinha conhecimento algum. Por mais que eu estivesse ouvido falar alguma coisa, por mais que eu tivesse lido os textos a respeito da comunidade, mas eu sabia que eu iria me surpreender em simplesmente ter uma vivência que simplesmente não fazia parte das experiências que eu tinha. E, nesse sentido, eu acho que se efetivou e muito." (Tedros)

Nesse depoimento, o estudante ressaltou a busca por rever seus valores a partir de experiências desconhecidas por ele, como o contato com comunidades onde nunca havia estado. Uma necessidade de tensionamento das suas referências já instituídas. E, conforme Tedros, a tarefa empreendida surtiu os efeitos imaginados.

Ainda em relação às expectativas, das respostas emergiram as seguintes concepções: de uma universidade como responsável pelo crescimento do indivíduo e de uma extensão como um caminho para se entender o humano.

De acordo com Husani, a vivência na extensão durante a graduação o fez considerar a universidade como uma instituição para além do ensino e da pesquisa, segundo ele, os pontos mais incentivados na faculdade.

"(...) É pensar, talvez, a universidade como o crescimento do indivíduo, com uma emancipação. (...) Então, o Convivências supriu minhas expectativas." (Husani)

Sobre a sua conceituação de emancipação, o estudante esclareceu que:

"(...) acho que a emancipação do indivíduo ela se dá de várias maneiras, tanto na instância de tu te transformar em uma pessoa questionadora frente a algumas questões que tu enfrenta cotidianamente. Mas, no caso do Convivências, é saber que as pessoas são diferentes, mas essa diferença não é negativa. Tu pode viver com o diferente ou com o que pensa diferente tranquilamente desde que haja respeito e que tu entenda por que aquela pessoa pensa daquela maneira." (Husani)

Dessa forma, Husani destaca uma concepção de universidade como instituição que deve visar a emancipação, mas entendida por ele como individual no sentido de transformar-se em um sujeito questionador. O relato demonstrou, também, a valorização da diferença que leva a compreensão e ao respeito pela diversidade humana.

Tedros, por sua vez, também destacou que a extensão, através da proposta do Convivências, é uma possibilidade de estar junto à diversidade humana, e dessa forma, um meio de se compreender o outro:

"eu acho que o que eu pensava era... Tem uma fala do Young, bom, sou aluno da psicologia, que eu acho muito bacana que diz que a nossa função no caso enquanto psicólogos, é lançar luz às trevas do humano. E outra fala dele diz que uma coisa meio semelhante: 'a forma mesmo de se entender o humano quanto de se lidar com ele é se aproximando dele'. Não é

fazendo estudos teóricos ou qualquer coisa, mas é estando junto." (Tedros)

O estudante reforçou que embora admire muito esse pensamento, até o momento do curso no qual se encontrava, nono semestre, ainda não tinha tido a possibilidade de efetivá-la, apenas no momento que dedicou-se à extensão universitária.

6.3 Experiências vividas e contribuições para a formação dos estudantes

A terceira categoria trata das experiências vividas na extensão e suas contribuições para a formação acadêmica. Relativo a esse tópico os estudantes ressaltaram algumas dificuldades sentidas ao longo do desenvolvimento das atividades. As dificuldades referem-se a: diferença entre o planejamento e a demanda social local, juntamente à impossibilidade de execução plena do planejamento, assim como a pontualidade e ausência de continuidade das ações realizadas.

Ayana ressaltou, também, um outro ponto: dispersão e a falta de comprometimento por parte de alguns estudantes que compuseram a ação de extensão intitulada "Promoção de Saúde".

"Seria interessante se o grupo fosse mais unido, mais responsável. Porque ali, o que eu percebi, é que ficou disperso e como eram só três dias e as pessoas já tinham recebido seu respectivo dinheiro, aí cabia a consciência de cada um ir lá e participar." (Ayana)

Sobre a pontualidade das ações, sublinhou que:

"a gente vai (à comunidade), a gente faz o nosso trabalho, a gente passa o que tem que ser passado, a gente aprende também com eles...só que a gente vai embora sem poder contribuir com algo a mais. Sempre no final do dia a gente fazia uma discussão, uma reunião comentando sobre o dia, o que a gente tinha visto, o que a gente podia contribuir (...) E, nesse sentido, eu vejo que ficou faltando e que eu fiquei com essa sensação de ter ido lá... foi importante, eu ver de perto uma realidade que, de repente, a gente não vê tão cedo na universidade, só que pouco a gente pode fazer depois por aquelas pessoas." (Ayana)

Tedros também enfocou a incapacidade de dar continuidade às ações:

"eu acho que a gente chegou com algumas ideias de uma continuidade maior, de um registro maior e, talvez, a gente tenha perdido. Mas eu acho que os efeitos dessa construção, talvez de uma forma mais individualizada, elas fossem muito marcantes, só que elas se perderam em grande parte, pois elas tinham muito mais potencial do que aquilo que foi aproveitado (...) a gente poderia ter levado muito adiante."
(Tedros)

Sobre a questão da pontualidade das atividades de extensão, cabe ressaltar que o Programa Convivências, conforme a entrevista dada por um dos coordenadores de projeto de extensão e também funcionário do DEDES, não tem por princípio ações de continuidade estendida a longo prazo. E, antes da saída de campo, é realizado o chamado "pré-vivências", momento esse de encontro entre todos os estudantes selecionados e os coordenadores de projetos. Nessa etapa são esclarecidos sobre a proposta e sobre os objetivos das ações, e também, se dá início ao planejamento das atividades construído coletivamente. Entretanto, os depoimentos dos sujeitos de pesquisa, demonstram uma angústia em relação ao curto alcance das atividades direcionadas à comunidade.

Ao mesmo tempo, um dos sujeitos, Ayana, assinalou que as ações desenvolvidas na extensão resultaram em trabalhos apresentados nas disciplinas do seu curso, bem como na elaboração de artigos levados a congressos e seminários. O que, segundo a estudante, é importante para se continuar discutindo as questões pertinentes às comunidades e à extensão, embora considere insuficiente como retorno social.

Recorrente na fala dos sujeitos, como pontos positivos da experiência para a formação universitária, destacou-se: o exercício da prática, a importância do contato fora da universidade e com outras realidades, um momento de reflexões sobre o desenvolvimento pessoal e profissional e a contribuição da interdisciplinaridade proporcionada pela extensão. A experiência vivida pelos estudantes também trouxe outro elemento que se destacou: como sendo esta uma atividade que modifica tanto o estudante quanto a sua pesquisa.

Bahati contou que ficou alojada em uma das casas na comunidade que tinha o maior número de crianças e, por ser estudante de Teatro, isso enriqueceu a sua experiência no Limoeiro:

"(...) a gente ia conversando e criando narrativas das histórias que as crianças contavam. Daí elas me contavam das lendas e corporalmente elas iam criando aquelas imagens. Então, neste sentido, é o que eu digo, não gerei um produto, mas eu sei que o meu conhecimento estava posto em prática, ali, ao abrir aquele espaço para ouvir aquelas histórias." (Bahati)

Quando a estudante salientou que não gerou um produto de sua experiência, apesar de ter colocado seus conhecimentos em prática, estava se referindo ao produto como a elaboração de uma peça de teatro propriamente dita. E, além de sentir que o trabalho artístico foi efetuado durante as atividades de extensão, Bahati acrescentou que:

"(...) chegando lá (em campo), e com a família que eu estava, eu me dei conta de que para que serve - que é bem como tem nos painéis - de para que serve meu conhecimento nesse contexto? Ali tanto fazia eu conhecer os grandes teóricos do teatro, isso não era importante de uma forma acadêmica. Mas os meus conhecimentos de teatro foram postos em prática." (Bahati)

A experiência extensionista além de possibilitar a vivência prática dos conhecimentos desenvolvidos na universidade, também provocou um momento de tensionamento do conhecimento propriamente acadêmico, como demonstrou o relato acima. Isso não significa preterir os conhecimentos formais, uma vez que Bahati acrescentou que ansiava por viver seus conhecimentos específicos em um contexto não acadêmico.

A fala de Bahati, em diferentes momentos da entrevista, demonstrou uma preocupação com a finalidade social de sua formação. Na sequência da explanação sobre suas motivações, falou sobre suas necessidades, emergindo mais uma vez a questão social, buscada e encontrada na extensão:

"(...) senti necessidade de sair da toca, não só da toca da universidade, mas da toca Arte. Mas arte para que? Eu estou com esta inquietação (...) eu estou entendendo cada vez mais que eu não quero fazer arte para artista, eu não quero fazer arte no sistema protegido das artes, em um sistema hierárquico

e conceitual onde as pessoas já te vêem com um manual de 'isto é, isto não é (arte)'. Eu quero fazer arte para as pessoas. E estas outras atividades, estas outras extensões, me facilitam em ter este contato, como eu disse, não necessariamente um produto finalizado que eu apresente como 'olha, este momento é arte', mas como um conviver que é artístico, um modo de conviver que é arte." (Bahati)

Dessa forma, a busca pela experiência de extensão, foi motivada pela necessidade de expandir seus horizontes e a extensão lhe proporcionou algumas compreensões em relação à sua atuação enquanto profissional.

Nesse sentido, em relação à prática dos conhecimentos aprendidos na universidade e a atuação profissional, a fala de Ayana pode corroborar:

"é importante ver lá no início (do curso)... tu ter um contato fora da universidade. E eu estou indo para o 4º semestre, mas a gente não teve muito contato... acho que o meu contato maior mesmo com comunidade foi essa semana no Convivências (...). E para mim o que ficou, eu acho que foi importante, é ter esse contato com a comunidade logo no início da faculdade, pois não adiante tu estar lá na metade do teu curso e daí tu te depara com uma coisa que, de repente, não é nada do que tu espera." (Ayana)

A colocação de Ayana traz mais uma vez a necessidade de uma vivência prática, mas agora com uma preocupação de encontro profissional: 'será que é isso que quero fazer?'. Nesse ponto, o depoimento de Husani também elucidam uma preocupação com o futuro profissional:

"parece que a minha tarefa enquanto graduando ela foi cumprida participando do Convivências. Eu estou me formando agora e parece que um círculo está se fechando e o Convivência contribuiu nesse sentido também de refletir um pouco sobre o que eu quero para o meu futuro, o que eu posso levar desse contato para mim enquanto pessoa, enquanto profissional." (Husani)

Nesse aspecto, a experiência na extensão também foi o caminho escolhido pelos estudantes para a busca e para o encontro de respostas sobre sua formação acadêmica, pessoal e profissional.

De modo geral, a experiência vivida na extensão apareceu, com certa frequência, como um momento de encontro com o outro, referindo-se àquele

que vive num contexto sociocultural diverso daquele até então experienciado pelos estudantes, a exemplo de Bahati:

"a extensão é a coisa mais importante para mim dentro da universidade, é o momento que eu entendo o porque de tudo o que eu faço, porque é a prática em relação ao outro, em relação aos que não estão inseridos nesse contexto." (Bahati)

Seu posicionamento elucidou a experiência no programa como um momento de compreensão da sua prática e vislumbrou a extensão como o contato com o outro que não é acadêmico. Mas outros dois sujeitos indicaram que a vivência das ações de extensão constituíram uma oportunidade de encontro com um outro que é acadêmico, ou seja, com estudantes das demais áreas de conhecimento que compõe a universidade.

Husani destacou que a experiência foi um momento de reflexão sobre o conhecimento desenvolvido no seu curso ao encontrar "o outro" por meio da interdisciplinaridade:

"acho que (a extensão) é refletir sobre todo o conhecimento que se construiu ao longo da graduação. Não através de um resultado de prova ou um trabalho, mas através de gestos, do pensar e do escutar o outro. Tu pensar alguma coisa ou construir determinadas questões com uma pessoa que é de uma área totalmente distinta, em uma etapa diferente da tua. (...) Acho importante e acho fantástico em tu poder pensar e refletir sobre um determinado ponto com pessoas com perspectivas totalmente diferente, porque a gente não pode pensar que as coisas são disseminadas da mesma maneira. O ponto de vista cria o objeto, já dizia Saussure, que é um pensador da Letras. Eu acho que isso faz totalmente sentido quando a gente pensa em uma problemática vista por diferentes estudiosos. E tu confronta isso com uma pessoa da área da saúde, uma da humanas, outro da exatas, é repensar tudo. É pegar um pouquinho do que cada um traz e criar um outro conceito, uma nova maneira de se refletir, pensar." (Husani)

O posicionamento de Husani foi reforçado por Tedros, quando este último explicitou que:

"esse tipo de programa de extensão, e como foram alguns os projetos que eu participei até agora, me trouxeram uma coisa muito forte: (a extensão) é o pé da universidade que mais pauta a seriedade. E pauta mesmo, não só em palavras, mas pelo caráter interdisciplinar das práticas. Esse é um outro

potencial muito importante. No projeto (Limoeiro) isso foi muito visível, porque eram áreas muito diferentes. No primeiro momento, a gente pensou muito de uma maneira disciplinar, até que a gente começou a construir um espaço que em um momento foi mais transdisciplinar mesmo, de conseguir abarcar um espaço novo, construindo na interface dessas outras áreas. (...) E, infelizmente, a extensão não é tão estimulada quanto poderia. De todas as áreas da universidade é a mais prima pobre mesmo. É aquilo que é mais deixado de lado." (Tedros)

Husani esboçou a experiência extensionista como um momento de se refletir sobre os conhecimentos construídos na universidade. E, nesse ponto, tal posicionamento nos remete aos depoimentos anteriores de Bahati e Ayana, de uma extensão como tensionamento dos conhecimentos construídos ao longo da graduação e confrontados em contextos não acadêmicos, enriquecendo, assim, as reflexões sobre sua formação acadêmica e também para o pensar e o fazer profissional.

Mas Husani enfocou também a experiência vivida na extensão como um momento de pensar e de escutar, um momento de encontro com o outro, mas um outro acadêmico. O seu depoimento trouxe a interdisciplinaridade proporcionada pela extensão como uma possibilidade de criação do novo, tanto de um novo conceito como de uma nova forma de pensar diferentes objetos e/ou situações.

Nesse sentido, Tedros realçou em sua fala a seriedade da extensão entendida como práticas interdisciplinares, embora em um primeiro momento os planejamentos das ações foram forjados de uma forma mais disciplinar, ao seu ver. Mas, vencida a dificuldade inicial, a interdisciplinaridade constituiu-se também como um espaço de criação, de constituição do novo na interface com outras pessoas. Ou seja, o estudante ressaltou o caráter coletivo na construção do conhecimento e da novidade posta ao mundo. Porém, lamentou o pouco incentivo dado à extensão no interior da universidade.

Sobre a importância da experiência vivida na extensão e o incentivo destinado à ela no universo acadêmico, Bahati observou que:

"(...) para mim é bem estranho entender porque - embora não se queira dizer isso oficialmente - a gente sabe que tem uma hierarquia entre a extensão e a pesquisa. Só que para que essa pesquisa?" (Bahati)

As palavras da estudante demonstram uma inquietação em relação à hierarquia, que em sua concepção é velada, entre pesquisa e extensão e tensiona essa diferença de patamares quando questiona a finalidade das pesquisas desenvolvidas na universidade. Essa inquietação pode ser pensada justamente pela sua trajetória na universidade, marcada unicamente pela inserção na extensão, uma vez que não foi aceita nos projetos de iniciação científica nos quais concorreu.

Em relação à experiência na extensão como algo que modifica tanto o estudante quanto a sua pesquisa, Bahati elucidou que "(...) a extensão também nos tira certas proteções num sentido bom, porque quem vai e descobre outras coisas que daí vão modificar sua pesquisa".

Tedros, por sua vez colocou a experiência na extensão como a modificação do próprio estudante:

"não dá para fazer esse experimento e sair disso de uma boa. Isso mobiliza muito e modifica. Tu passa por aquilo, a gente volta diferente. Eu não consigo agora ver com tanta naturalidade as coisas que eu via antes. O que é uma coisa que na minha área faz todo o sentido, mas que não é muito fácil de se repassar pelas prática de ensino da universidade. E, em algumas partes, é até meio barrado isso, por mais que seja tri importante para gente enquanto metodologia como enquanto proposta. A gente tem uma ideia de fazer uma clínica meio asséptica (na universidade) e não dá. A experiência mostra muito, embora eu já acreditasse nisso, mas agora isso é muito mais enfatizado, de que não só não dá, mas como é extremante contraproducente se propor a isso". (Tedros)

A extensão é sentida como uma experiência que modifica o estudante e se reflete na sua pesquisa. De acordo com Tedros, ela desconstrói um olhar naturalizado sobre as situações. E essa modificação é concebida como importante para a sua área de formação, a Psicologia, e que nas práticas de ensino na universidade é uma questão mais difícil de ser trabalhada. O estudante argumenta que a experiência demonstrou a contraproducência de determinadas práticas na universidade, como por exemplo, o que ele chama de clínica asséptica, ou seja, uma teoria que se constrói um tanto desconectada da experiência, do contato diretamente humano.

6.4 Concepções e objetivos da extensão universitária

A quarta categoria diz respeito às concepção e objetivos da extensão. Das respostas em relação à concepção de extensão construída pelos estudantes ao longo de suas experiências universitárias, emergiram desdobramentos que serão apresentados a seguir.

O primeiro é a concepção de extensão como humanização da prática acadêmica, como conhecimentos produzidos na interface com pessoas, como configuram as seguintes falas dos sujeitos:

"Principalmente para a área da saúde é importante esse aspecto da humanização. E se tu está só em um ambiente fechado, tu não consegue, muitas vezes, enxergar isso. Tu até aprende lá na teoria o que tu tem que fazer, só que quando tu sai, tu tem que saber lidar com isso. Por isso eu acho importante a extensão, "(...) A gente vê coisas que, às vezes, são omitidas na faculdade. A questão do sistema de saúde, por exemplo, a gente aprende muito a parte teórica, como funciona. Ali (em campo) a gente vê que muitas vezes a realidade é mais dura do que se aprende." (Ayana)

"Seria muito importante que todos os cursos das universidades se engajassem em alguma proposta de extensão. A UFRGS, que sempre se coloca como uma universidade com esse teor humanizante, enfim, com esse conhecimento diferenciado, mas que ela realmente fosse o que ela se diz ser. E hoje eu digo que não é, que se vende algo que não é verdade, na minha opinião." (Husani)

Os depoimentos acima configuram uma concepção de extensão como sendo uma contribuição às práticas universitárias, proporcionando um caráter humanizante das relações estabelecidas no mundo acadêmico. A extensão mais uma vez é evocada, assim como nas categorias anteriores, como o estabelecimento de um vínculo necessário entre as teorias estudadas no espaço acadêmico e as práticas relativas ao presente universitário, proporcionando uma relação de proximidade também entre as pessoas em si. Nesse aspecto, a concepção de Tedros sobre os objetivos da extensão veio a corroborar:

"objetivo (da Extensão) é construir coisas diferentes, construir conhecimento nessa interface entre pessoas, situações e

tempos que são muito diferentes, sem nenhuma ordem hierárquica, mas que podemos construir saberes, propostas, ideias no encontro. Para mim, essa é minha idéia de extensão."
(Tedros)

Nesse aspecto, a extensão tem seu caráter reforçado como a possibilidade de estabelecimento de relações de proximidade. E aparece, não pela primeira vez, como uma construção coletiva de conhecimentos, de saberes construídos no encontro.

Outro desdobramento que emergiu foi a extensão como questionamento dos conhecimentos construídos na universidade. De acordo com a fala de Husani:

"extensão para mim é tu pegar e questionar o que tu construiu de conhecimento até um determinado momento e confrontar com as demandas da sociedade. Não no sentido de oficinas levando cidadania ou oficinas para acrescentar conhecimento, mas no sentido de despertar questões de ação política e reflexões sobre a vida, sobre futuro, enfim. Eu vejo isso como definição de extensão." (Husani)

O fragmento acima demonstrou a extensão definida como um momento de tensionamento dos conhecimentos desenvolvidos ao longo da graduação, algo que já havia aparecido anteriormente, na categoria experiência vivenciadas. Entretanto, nesse momento o questionamento é feito a partir do "confronto" de tais conhecimentos com as demandas sociais. Husani esclareceu que a contribuição social da extensão não se constitui como um retribuir com oficinas ou atividades do gênero, mas como a construção de um conhecimento provocativo, compreendido como o despertar de ações políticas, definido pelo estudante como uma reflexão sobre a vida e o futuro. Tanto as contribuições da extensão à sociedade quanto as concepções de política explicitadas pelos estudantes, serão retomadas nas categorias que lhes são próprias.

Outro desdobramento relativo às concepções de extensão, foi que esta emergiu mais uma vez como um contato exterior a universidade e como uma contribuição à prática, conforme demonstram os relatos abaixo:

"o objetivo é complementar o que a gente vive aqui na universidade, complementar principalmente a prática. Tu poder aprender aqui e aplicar lá fora, mas não de uma forma assim 'eu aprendo aqui, chega lá e imponho meu conhecimento'. É como se fosse uma troca com o meio. A extensão serve para isso. Eu acho importante porque o aluno não pode ficar só dentro da universidade, com aquela mentalidade, porque se tu sai daqui muito fechado, tu vai trabalhar de uma forma fechada." (Ayana)

"É um convite para o entorno entrar na universidade, mas depende das extensões. As extensões dessas áreas de humanas e das artes está claro que é para um público externo. Tanto no Teatro, os projetos de extensão são os espetáculos. E é o momento que tu mostra uma produção, a tua pesquisa artística para o público. Então eu acho que estas duas coisas aliadas, a pesquisa e a extensão, são fantásticas. (...) Eu creio que na formação do indivíduo, do sujeito como profissional de qualquer área, a extensão é essencial. Eu não consigo imaginar a minha formação sem algum contato externo." (Bahati)

"Eu acho que é proporcionar ao aluno a experiência de poder entrar em contato com uma realidade que, às vezes, parece tão distante, que parece que esquecemos quando saímos do ônibus ou do carro e entramos na sala de aula. (...) Há mais coisas fora do que dentro da sala de aula (...). (A extensão) é um espaço além da sala, é (um espaço) de vida. É de tu escutar alguma coisa e parar para pensar." (Husani)

Os três depoimentos denotam repetidamente a extensão como qualificação da formação acadêmica, como um contato necessário com a realidade com a qual se vai trabalhar em um futuro profissional. Ayana destaca um processo de aprendizagem que leva em conta uma "troca com o meio", concebendo a extensão como um complemento da prática e como uma possibilidade de ampliar seus conhecimentos a partir desse contato.

Por sua vez, Bahati coloca a extensão como um contato externo à universidade que é essencial à formação acadêmica e profissional em qualquer área de conhecimento, e não apenas como um complemento conforme Ayana havia dito. Porém, o depoimento de Bahati agrega um outro aspecto à concepção de extensão em relação àquelas desenvolvidas por Ayana e Husani: extensão emerge na voz de Bahati como um convite ao entorno. Na fala dessa última estudante emerge, de maneira muito tímida, a concepção de

que a universidade deve ser acessível a um público que não seja apenas de estudantes.

Ou seja, a extensão primeiro aparece nos depoimentos de Ayana e de Husani como um contato do estudante universitário com realidades externas aos muros acadêmicos (um movimento de ida dos estudantes a campo) e, posteriormente, no depoimento de Bahati, como uma abertura da universidade a realidades distintas (movimento de vinda de pessoas externas à universidade). Tais concepções elucidadas pelos três estudantes citados podem denotar uma relação de troca de saberes, frequentemente evocada nas propostas de extensão e nos diferentes documentos que lhe dão suporte legal. Entretanto, esse termo sofre críticas devido ao sentido de verticalidade que pode remeter as relações estabelecidas entre universidade e sociedade.

Porém, Tedros traz uma concepção de extensão que abarca esses dois sentidos do movimento, o movimentos de ida e de vinda ao mundo acadêmico, embora expresse ligeiramente esse aspecto.

"Bom, quando a gente estava lá (na Comunidade do Limoeiro), a gente fez uma vez um comentário de que a extensão era quando a universidade se coçava. O que eu acho mesmo é que a extensão é quando a universidade de desencastela e vai ao mundo. Ou, pelo menos, que ela vai ao mundo de uma forma diferente, quando ela vai ao mundo sem salto alto. Não que aconteça sempre em todos os projetos (de extensão), mas eu acho que o Convivências, nesse sentido, ele é notório. (...) E o que eu acredito, assim, por função da extensão mesmo é cumprir um papel que, para mim eu acho que a Universidade deveria ter em outros espaços e não só na extensão - mas que ela cerceia para acontecer quase que só na extensão - que é estar aberta aos lados de fora dos muros dela. E, nesse sentido, eu acho que foi isso mesmo. Foi conseguir escapar um pouco desses prédios, desses muros e trazer um pouco daquilo para cá. O que eu acho que funcionou muito bem."
(Tedros)

O estudante esboçou uma concepção de extensão como uma atividade que desacomoda a universidade, refletida na ideia de que a faz "se coçar". Uma extensão que tem uma prática modificada pelo contato extramuro, mas que também traz para dentro de seus espaços acadêmicos aquela realidade vivida na extensão. Tedros faz uma crítica à universidade, colocando que essa

é uma postura que deveria ser incentivada não só na extensão, mas igualmente no ensino e na pesquisa.

O último desdobramento trouxe outra concepção: extensão como uma prática deslocada do universo acadêmico, como uma atividade não tão científica como a pesquisa, como refletem os depoimentos a seguir.

"Então, na realidade, eu não tinha dimensão do que era extensão universitária (até participar do primeiro projeto). O projeto ao qual eu participei (anteriormente), que era o PIBID, um Programa de Iniciação à Docência, ele (PIBID) não é considerado extensão, porque a produção, digamos assim, há produção científica dentro dele. Nós produzimos metodologia e depois se aplica em oficinas." (Husani)

Husani expressou uma concepção de extensão que não se configura como uma atividade científica, pois esclareceu que o científico tem uma relação direta com uma metodologia aplicada. E, ainda, em relação à extensão desenvolvida no Programa Convivências, o mesmo sujeito acrescentou que:

"ao mesmo tempo em que (o Projeto Convivências) parece um projeto totalmente deslocado do universo acadêmico, ele parece tão próximo (...). Na realidade, quando a gente vai pensar um projeto de bolsa ou alguma coisa assim, a primeira coisa que a gente pensa é no CNPQ, numa iniciação científica. Eu acho que aqui dentro da universidade, aqui dentro da UFRGS, há uma ênfase muito grande em produção acadêmica, tipo artigo e apresentações, enfim, de pesquisas. (...) É aquele tipo de conhecimento acadêmico, por mais que, às vezes, a gente questione se ele realmente é importante para a sociedade ou para quem vai receber. Enfim, eu acho que ele (Programa Convivências) se encontra deslocado nesse sentido. Se a gente pensa em universidade isolada, talvez ele seja totalmente deslocado. Mas agora, se tu pensa que a universidade serve como emancipação, como transformação, como acréscimo de quando o indivíduo pensar também a tua profissão e pensar sobre si, eu acho que ele (Convivências) se torna totalmente presente na proposta da universidade." (Husani)

Husani, ao fazer uma crítica à ênfase dada à pesquisa, colocou-a mais uma vez como sendo a produção acadêmica e científica realizada na universidade. E nesse sentido, a proposta de extensão do Programa Convivências lhe parece deslocada, ou seja, não se configura como algo acadêmico. Entretanto, esclareceu que se a universidade for pensada a partir

de um referencial de emancipação pessoal e profissional, então dessa forma a proposta extensionista de conviver estaria bem alocada, ou seja, próxima à universidade e sua proposta acadêmica.

Por sua vez, Bahati também colocou sua percepção em relação a hierarquia sentida na universidade entre pesquisa e extensão:

"sinto como se a extensão não fosse tão científica quanto a pesquisa (na universidade). Quanto ao método, às vezes, não se tem como se fazer uma extensão com certos parâmetros."
(Bahati)

A estudante, ao referir-se ao caráter não tão científico da extensão, primeiramente está fazendo uma crítica à hierarquia entre extensão e pesquisa. Sua percepção é de que a extensão, no mundo acadêmico, não é sentida como científica. Entretanto, acaba reforçando em seu depoimento esse caráter não científico da extensão quando, no término na frase, referiu-se à metodologia como a "fragilidade científica" da extensão universitária.

6.5 Contribuições da extensão à sociedade

A quinta categoria trata das contribuições da extensão à sociedade. Das respostas emergiram dois desdobramentos. Um deles diz respeito a elementos trazidos pelos estudantes que indicam as contribuições sociais da extensão como "acalurar" a universidade, proporcionar humanização e cuidado e proporcionar a escuta, construindo uma brecha para trabalhar a problemática social. Um segundo desdobramento, trouxe as contribuições sociais da extensão como a própria formação do estudante na universidade.

Para compreender o primeiro desdobramento, passamos as falas dos sujeitos.

"Me parece, de certa forma, que a extensão tem essa força de colocar coisas em perspectiva, é o que a universidade tem bastante dificuldade em fazer. Então, em geral, a gente tem uma postura meio de uma pesquisa fria com a sociedade ou de uma intervenção fria. E a extensão traz uma proximidade de novo que faz, pelo menos, a gente ver o quão nocivo muitas

das nossas práticas são. E não só práticas, mas mesmo como a cultura universitária pode ser. O que eu vejo é que a extensão dá uma acalourada na universidade, ela pode trazer (a universidade) para próximo, para mais perto, perceber que a maior parte das intervenções é feita muito unilateralmente ou com um pensamento muito parcializado (...). É produzir conhecimento de uma outra forma (diferente) do que aquela que a gente faz, pois a universidade ela está, atualmente e infelizmente, muito desvinculada do mundo. Ela é uma instância muito esquizofrênica, muito fora da realidade. E a extensão, acho que é um pouco da parcela saudável dela. (A Extensão) traz essa proximidade à sociedade que é extremamente útil para a gente enxergar... eu penso um pouco como uma metáfora, que é aquela do médico em que tu entra na sala para falar os problemas e ele nem olha para tua cara e usa um calhamaço de conhecimento para prescrever uma coisa genérica e ele não vai saber de uma continuidade do que está acontecendo contigo a partir daí. Eu acho que a extensão te impede de ter essa postura, impede institucionalmente a universidade. (...) Eu vejo mais como ela (extensão) dá um freio ético, em parte. Não só no parar, mas também em estabelecer um ritmo de ação que não seja tão descuidado." (Tedros)

Na fala de Tedros, mais uma vez a extensão aparece como uma aproximação entre universidade e sociedade, porém essa relação de proximidade é esclarecida como um "acalourar" a frieza da pesquisa e da universidade. Na percepção de Tedros, a extensão tensiona o distanciamento da cultura e das práticas universitárias relativas às relações humanas. A contribuição da extensão para a sociedade, dessa forma, residiria no "freio ético" que é dado às ações descuidadas da universidade em direção as relações sociais.

Ainda nesse aspecto de extensão e cuidado, o estudante argumentou:

"Eu acho que ela (a extensão) tem um papel extremamente importante na sociedade enquanto um lugar mesmo que as coisas podem ser paradas para serem pensadas. Pode se pensar de várias formas e quando o pensamento está muito distante da realidade (o que acontece na Universidade muitas vezes) se tem uma tendência a não pensar processos, mas só em modelos ideais, onde as pessoas não sofrem, onde as coisas vão do ponto A para o ponto B sem passar pelo trajeto total. E eu acho que na extensão a gente enxerga muito esse percurso. Então, ela (Extensão) faz a gente ter um cuidado. E um cuidado não no sentido de uma preocupação, mas um cuidado de um carinho mesmo. (...) E eu acho que a extensão

faz isso um pouco, lembra que a universidade tem que ter esse caráter humano também, lembra que a universidade está encravada nessa sociedade também." (Tedros)

Esse cuidado é agora explicitado com um carinho, no sentido de a extensão proporcionar uma formação na qual os estudantes consigam pensar nos processos de desenvolvimento acadêmico mais próximo a realidade, levando em conta os sofrimentos humanos. A extensão, segundo Tedros, não deixa a universidade esquecer-se de seu caráter humano e de que ela está incrustada na sociedade, reforçando uma relação de proximidade.

Nesse aspecto, a percepção de Husani veio a corroborar:

"acho que (a extensão) pode contribuir a partir do momento que ela escuta o que a sociedade está precisando realmente e que ela se dá conta de que não é uma política assistencialista, e ela não é um remédio para a melhoria pontual de alguma questão, mas que ela é a brecha da universidade entrar e trabalhar, enfim, em cima de alguma problemática que a sociedade desenvolve." (Husani)

O estudante destacou a contribuição da extensão à sociedade por constituir-se como uma abertura para a escuta das questões sociais, não em termos assistencialista ou de melhoria imediata, mas como uma possibilidade de trabalhar as problemáticas postas na sociedade, num trabalhar em conjunto.

O segundo desdobramento refere-se à formar pessoas mais capacitadas e com uma militância com mais argumentos, como configuram as falas abaixo:

"acho que formam pessoas mais capacitadas no sentido de pessoas que não tem só a teoria. A gente vê muito disso, uma pessoa que depois não sabe aplicar a prática no dia-a-dia, na sua profissão de forma adequada. E a extensão traz um pouco disso. (...) Por mais que tenha sido poucos dia (o projeto de extensão) , e muita coisa não tenha dado certo, não foi exatamente o que se esperava, eu acho que contribuiu sim para eu pensar diferente. E eu quero sim poder fazer outros projetos." (Ayana)

O posicionamento de Ayana traz uma concepção de capacitação no sentido de relacionar teoria e prática como aprimoramento da profissão e contribuindo para que ela constituísse um outro pensar. Mas a estudante não

menciona explicitamente quais seriam as contribuições sociais, uma vez que sua argumentação denota mais um benefício para a formação.

Para Bahati, as contribuições da extensão para o desenvolvimento da sociedade, configuraram, na verdade, mais uma colaboração para a formação na universidade, como a construção de uma militância com mais argumentos após a vivência na extensão. Esse também foi o caminho apontado anteriormente por Ayana.

"(Extensão) é quando a pesquisa pode ser efetivada. Até para, se quem sabe, repensar. Que foi o que aconteceu quando eu estava na Conexão de Saberes. O Conexões foi uma bolsa que mexeu muito comigo, foi fantástica, me trouxe um entendimento de quem eu era, do meu papel na universidade, me trouxe uma militância com mais argumentos." (Bahati)

Um outro ponto que se destacou no fragmento acima é novamente a relação pesquisa e extensão. O que se pode compreender, a partir da fala de Bahati, é que a contribuição social da extensão se configura na efetivação da pesquisa. Relembrando que a estudante colocou anteriormente, na categoria concepção de extensão, a extensão como um convite ao entorno, pelo menos na sua área - o Teatro, ou seja, como a apresentação de peças ao público em geral. Nesse sentido, podemos compreender melhor o que a estudante quer dizer com a efetivação da pesquisa como a contribuição social, pois é o momento em que a universidade mostra para um público externo o que é realizado "intra muros" acadêmicos.

6.6 Extensão como ação política

A sexta e última categoria trata da atividade de extensão como ação política. As respostas elaboradas pelos sujeitos para a sexta questão de pesquisa - a saber: se as atividades de extensão se configuravam como uma ação política - indicaram dois desdobramentos. O primeiro deles aponta para uma concepção mais ampla, ou seja, diz respeito a uma política relativa às relações humanas, enquanto que o segundo desdobramento indica uma política em sentido institucional.

Em um primeiro momento a política apareceu como uma atividade de intervenção e de transformação, em um sentido de estar com pessoas, política como o que acontece no campo das relações públicas, como demonstra os fragmentos a seguir.

"Acredito que sim (que a extensão é uma ação política), porque de alguma forma tu está querendo interferir para mudar alguma coisa, não só na comunidade, no que eles precisem, mas alguma coisa em ti também. Então, é uma forma de política. No caso de estar contribuindo para comunidade, tu está lá, indo oferecer teu conhecimento e estar propondo coisas novas, mudanças para melhoria das condições daquelas pessoas. E pela questão pessoal, toda essa parte acadêmica de que é importante se ter essa vivência fora da universidade. E que bom que existem esses projetos, que existem essas oportunidades." (Ayana)

O depoimento de Ayana indica uma concepção de política como ação de intervenção social, como a proposição do novo, mas também de transformação pessoal. Mas, em relação à extensão em si, emergiu uma percepção de "oferecer" conhecimentos à comunidade. Essa é uma concepção que desencontra, pelo menos formalmente, as propostas de extensão do Programa Convivências.

A concepção de política como ação transformadora também foi evidenciada por Husani:

"sim, eu considerava como uma atividade política, mas não política partidária, mas política enquanto agente social transformador e participante de uma engrenagem muito maior. (...) A extensão dá essa possibilidade de atuação política se tu for consciente ao mesmo tempo, porque não adianta tu estar inserido em um projeto de extensão, mas não refletir sobre o que tu estás fazendo. Ai eu acho que a partir do momento em que tu pega e pensa e te confronta com o diferente, com o novo e tu começa a pensar sobre isso, dai a extensão está fazendo efeito em ti, ela está entrando em ti." (Husani)

O estudante destacou que a extensão não se efetiva por si só enquanto ação política, ou seja, transformadora. Mas apenas quando o participante da extensão se coloca como sujeito consciente de suas ações, isto é, reflexivo sobre sua atuação. Assim, reforçou Husani, a extensão terá efeito

sobre os participantes. A extensão para ser política precisa estar vinculada com o pensar. Nesse aspecto, a percepção do estudante vem ao encontro da fala anterior de Ayana, quando coloca a extensão como transformação social e pessoal.

Bahati também desenvolveu uma concepção de política que leva em conta um posicionamento pessoal e social:

"eu acho que a política está em tudo, então não tem como desvincular (...). Eu acho que (política) é uma reflexão sobre a sociedade, é como a gente se posiciona nas situações, são as escolhas que a gente faz. (...) É desde sair do prédio e dar bom dia para o porteiro, não dar bom dia para o porteiro, dar bom dia para o porteiro olhando para o porteiro ou dar bom dia sem olhar para o porteiro. A extensão é o momento em que tu te coloca. (Mas) depende da extensão. (O Convivências) era política no sentido de estar com as pessoas (...) de se ouvir e ser ouvido, de olhar." (Bahati)

A estudante expressou uma percepção de política que perpassa uma reflexão sobre a sociedade, mas reforçou a política em um sentido de estar com as pessoas, de um posicionamento pessoal, mas sempre em relação ao outro. Entretanto, observou que nem toda a extensão tem necessariamente esse efeito, mas o Programa Convivências, em sua concepção, se configurou como político, uma vez que coloca o estudante em uma posição de escuta e de olhar, na perspectiva de estabelecer uma relação de sensibilidade e de respeito.

Tedros, por sua vez, colocou que a atividade de extensão se configurou como ação política em vários sentidos, desde uma política mais formal até o que ele chamou de micropolítica:

"primeiro que a minha concepção de político é bem ampla, porque no meu entender política é aquilo que se faz no campo das relações públicas. Então, qualquer coisa dos efeitos no público são político. (...) Eu acho que foi uma atuação política desde umas coisas extremamente simples como, por exemplo, a universidade chegar em um lugar de uma maneira diferente e sustentar que essa é uma maneira importante de se fazer uma prática universitária acadêmica. Acho que a gente poder dizer que a gente fez uma coisa extremamente fluida, extremamente fora de uma super estrutura, mas alguma coisa que estava

mais pautada numa experiénciação daquilo que a gente estava vivendo, de um estabelecer proximidade. (...) Eu acredito que sim, muito por isso também, por apresentar uma universidade não é que aquela que existe para muitas pessoas. Não é aquele lugar dos doutores e dos pesquisadores. (...) Eu acho que teve um caráter político em várias vertentes e em várias frentes. Tem várias formas de se fazer política, desde as mais organizadas, desde as mais gerais, as mais abertas, até coisas de um nível de uma micropolítica ou de trabalhar mesmo com uma estrutura política mais formalizada." (Tedros)

O estudante reforçou que política são as ações relativas ao coletivo. A extensão foi política pela sua postura, pela sua atuação no momento que se apresentou em campo com uma prática acadêmica diferenciada, ou seja, estabelecendo uma relação de proximidade, tendo efeitos no público e, portanto, política. O estudante trouxe uma outra concepção de universidade que se desenvolve a partir extensão: que a instituição não é só de doutores.

Mas a extensão também se configurou como política em um outro sentido, segundo Tedros, por ter envolvido o trabalho com estruturas políticas formais. Nesse aspecto, passamos ao segundo desdobramento.

Dois estudantes, Ayana e Tedros, desenvolveram uma outra concepção de política, que a coloca com um significado de cunho institucional:

"(em relação à política) tinha desde questões bem pontuais (...) até questões do funcionamento, das falhas que tem e que poderiam ser melhoradas (...) em relação ao sistema de saúde. Por exemplo, a questão de marcação de consultas, de pessoas que precisavam há muito tempo e não tinham como marcar, e também por não ter um hospital próximo a comunidade. E várias outras coisas que vão além do sistema de saúde e das condições de vida precária e que envolve diretamente a política, tem a questão de saneamento e moradia." (Ayana)

"chegando lá (na Comunidade Quilombola), tem uma questão que envolve conhecimentos que são específicos no campo da saúde, então, a gente tem um grande conhecimento de como funciona a questão das estruturas formais da política da saúde ou de como reivindicar algumas coisas. E lá (na comunidade) era um lugar em que havia algumas carências. E a gente podia discutir como poderia se fazer organizações diferentes, tendo um conhecimento específico de como algumas coisas funcionam. Um conhecimento que é específico e de como aquilo se traduzia na aquela região, no município de Palmares do Sul. E como se consegue utilizar os recursos da

comunidade para ativar esses dispositivos. Acho que isso também é uma coisa de um fazer político como o que eu tive lá." (Tedros)

Nesse último desdobramento, os depoimentos dos estudantes denotam uma política em um sentido mais específico, de conhecimento do funcionamento de sistemas de saúde, saneamento e moradia. Os sujeitos sentiram colocar em prática os conhecimentos específicos de sua suas áreas de formação, respectivamente Enfermagem e Psicologia. É uma concepção de política que envolve desde reivindicação e ativação de recursos a marcação de consultas, enfim, uma política que envolve estruturas formais de funcionamento.

7. TECENDO RELAÇÕES ENTRE OS DADOS COLETADOS E O REFERENCIAL TEÓRICO

Tendo como base os depoimentos dos estudantes, quais elementos poderiam ser percebidos como uma possível aproximação com a formação política na universidade?

Para compor a teia de conceitos que institui a formação política, a partir das experiências de extensão vividas pelos estudantes, foi concebida a valorização da diversidade cultural e de saberes, o reconhecimento da importância da intersubjetividade no processo de construção do conhecimento, a abertura do espaço acadêmico enquanto esfera pública, valorização da fala e da escuta no processo formativo.

Passamos aos dados que se sobressaíram nos relatos.

7.1 Articulações possíveis

As expectativas em relação à experiência na extensão foram supridas para três dos quatro sujeitos, mas - mesmo aquela estudante, Ayana, que se disse insatisfeita com a proposta de conviver - ainda assim reforçou a importância da experiência para a sua formação. Entretanto, especificamente na categoria "experiências vividas e contribuições para a formação", os quatro sujeitos expressaram uma insatisfação com a impossibilidade de execução completa do planejamento. Mas ao mesmo tempo que assinalaram esse desencontro como uma dificuldade, emergiu, na categoria "extensão como ação política", a percepção de um dos sujeitos, Tedros, de que a experiência em campo proporcionou fluidez as ações. Cabe observar que, seja na extensão ou na pesquisa, o campo proporciona surpresas que precisam ser enfrentadas.

As categorias "motivações", "expectativas" e "experiências", demonstraram que a extensão foi buscada, também com o intuito de aprimorar espaços que os estudantes julgaram que a graduação deixava em aberto, como: a relação entre teoria e prática, a necessidade de um contato mais estreito com a área de formação e um entendimento social.

Importante destacar que o anseio pela prática não significa um desdém com a teoria ou com a técnica, mas, pelo contrário, um aperfeiçoamento desta por meio da prática, uma vez que os estudantes ressaltaram que esta levaria ao aprimoramento da formação. O termo "técnica" deriva do grego e etimologicamente significa ferramenta para pensar (ABBAGNANO, 2007). A formação acadêmica, portanto, não prescinde a formação técnica, pelo contrário, deve a ter como base, mas deve estar intimamente relacionada com formação política, social e filosófica.

Sobrinho (2005) argumenta que a finalidade da educação é a formação dos sujeitos sociais, devendo articular conhecimento e ação, reflexão e atitude, saberes e valores, assim como teorias e práticas:

"A formação, além de capacitação profissional e preparação para os aspectos práticos da vida, significa também a promoção de valores, desenvolvimento moral e intelectual, autonomização do sujeito, participação na vida social, cidadania. A formação, razão essencial da educação, constitui-se pela relação que os indivíduos mantêm entre si, mediados pelo conhecimento e orientados por valores, que são patrimônios públicos" (SOBRINHO, 2005, p. 91-92).

Portanto, formação para o autor está imbuída de um significado tanto público quanto político. E nesse aspecto, os estudantes destacaram, em diferentes categorias, uma preocupação com a formação pessoal e acadêmica por meio da atividade de extensão. Bem como destacaram o aprimoramento profissional a partir do contato multicultural e a partir de uma relação mais íntima entre teoria e prática.

De acordo com a Resolução n.26/2003, sobre as normas gerais para as atividades de extensão, em sua definição é prevista como um instrumento dialético entre teoria e prática:

"Art. 1º - A extensão, como atividade fim da Universidade, é o processo educativo, cultural e científico que articula, amplia, desenvolve e realimenta o ensino e a pesquisa e viabiliza a relação transformadora entre Universidade e sociedade. Este contato com a sociedade, que visa o desenvolvimento mútuo, estabelece a troca de saberes e tem como consequência a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade nacional e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da

comunidade na atuação da Universidade. Além de instrumentalizadora deste processo dialético de teoria e prática, a extensão é um trabalho interdisciplinar que favorece a visão integrada do social".

E a separação ocorrida entre o conhecimento técnico e o raciocínio discursivo enfraquece a ação política, na concepção arendtiana, citada por Rocha (ano 11, p. 42), no Dossiê Hannah Arendt da Revista Cult, levando a humanidade a tornar-se escrava do seu próprio *know-how*. Considerar o conhecimento como socialmente produzido é considerar a relação dinâmica estabelecida da teoria com a prática, uma vez que a prática não existe por si só, mas é referenciada por uma base teórica que a sustenta.

Fernandes (2001) ao discutir a relação teoria e prática como uma relação em que uma está imbuída na outra, argumenta que a prática resulta de conhecimentos que nascem do processo reflexivo do saber:

"neste outro espaço/tempo em que estamos vivendo, há necessidade de revisitar a formação pedagógica para configurá-la como um construto teórico-prático marcado pela intencionalidade de um projeto de ação transformador e emancipatório, que tem na sua dimensão coletiva, a possibilidade de concretude" (FERNANDES, 2001, p. 180).

As contribuições da extensão para a formação na universidade, para além da relação teoria e prática, indicaram a importância do contato com realidades sociais diversas e externas aos muros acadêmicos. De modo geral, os relatos e seus desdobramentos nas diferentes categorias, deixaram explícito o desejo acentuado por um contato com realidades diversas através de uma experiência que proporcione o encontro com os diferentes modos de existir no mundo social. Dois estudantes, Husani e Bahati, relataram que esse contato resultou em conflito, uma vez que os fizeram repensar seus discursos e questionar suas finalidades enquanto acadêmicos e futuros profissionais.

Embora os estudantes referiram-se constantemente à extensão como a possibilidade de um contato com outras realidades, podemos pensar essas "outras realidades" não como algo marcado por uma distância geográfica. Se retomarmos as figuras 01, 02 e 03, respectivamente nas páginas 72 e 73, que

correspondem a localização da comunidade onde as ações de extensão foram desenvolvidas no Convivências 2011 - podemos perceber que o deslocamento existente entre Porto Alegre, onde localiza-se a UFRGS, e as áreas de realização das ações, não é uma distância física significativa, mas percebida como uma distância social relevante.

Inclusive, as falas de dois sujeitos de pesquisa nos remetem a essa observação. Husani, na categoria sobre concepções de extensão diz que muitas vezes, ao entrarmos na sala de aula, esquecemos a realidade imediatamente exterior à universidade. E, dessa forma, acaba parecendo uma realidade distante, embora concomitantemente seja tão próxima. Bahati também desenvolve uma percepção semelhante. Na categoria sobre as motivações em participar de ações de extensão do Programa Convivências, a estudante relatou que foi a ideia de estar num outro contexto que, às vezes, nem é tão outro assim.

A valorização do contato com o "outro", seja o acadêmico - por meio da interdisciplinaridade - ou o outro - vivente da comunidade quilombola - foi um elemento predominante na fala dos sujeitos e permearam as diferentes etapas das entrevistas. As imagens a seguir figuram o encontro dos estudantes em campo tanto com seus colegas como com o pessoal de uma das comunidades *lócus* das ações de extensão do Convivências 2011.



Figura 04: estudantes em campo
Créditos: Rafael Derois



Figura 05: encontro entre estudantes e os moradores da Comunidade do Limoeiro
Créditos: Rafael Derois



Figura 06: encontro entre estudantes e os moradores da Comunidade do Limoeiro
Créditos: Rafael Derois



Figura 07: imagens diversas da Comunidade do Limoeiro
Créditos: Rafael Derois

Especificamente na categoria "concepções e objetivos da extensão" foi elucidado uma perspectiva de humanização da formação acadêmica justamente a partir desse contato com a diversidade humana. Os estudantes Tedros e Husani indicaram, respectivamente, que uma contribuição social da extensão é o acalorar das relações sociais e a constituição de uma relação de humanização desenvolvida a partir da extensão. A humanização foi referida pelos dois estudantes e esclarecida por eles como o estabelecimento de um momento de escuta do outro. E para Tedros, a humanização das relações sociais estabelecidas na universidade constitui um freio ético às ações descuidadas.

Em diferentes categorias os estudantes indicaram a experiência extensionista como um momento de parar para pensar, aprender a pensar diferente, como uma oportunidade de escutar o outro e as demandas sociais. Tedros, especificamente, indicou a extensão como uma possibilidade de encontro, onde os saberes se constroem e como um caminho para se entender o humano. Dessa forma, as falas dos sujeitos expressaram o enriquecimento das suas trajetórias acadêmicas a partir do contato com a existência plural.

Na categoria "extensão como ação política", os estudantes classificaram suas atividades como política justificando-as como tal por se

constituírem como ação de interação e transformação, como uma atividade de estar com pessoas, estabelecendo um momento de fala e de olhar em um sentido de cuidado com o outro. E, também, por ser uma atividade que acontece no campo das relações públicas. Husani, na categoria "concepções e objetivos da extensão", já havia destacado a sua percepção de ação política como reflexão necessária à vida e ao futuro. Esse mesmo estudante, na categoria específica sobre extensão e política, acrescentou que a extensão só é capaz de ter um efeito político, desde que o sujeito extensionista reflita sobre suas ações, pense sobre o que está a fazer. Nesse sentido, mais uma vez os estudantes evocam a importância do pensar sobre e do pensar diferente como um elemento de ação política.

Alguns dos elementos explicitados pelos sujeitos podem trazer pistas para se pensar as experiências vividas na extensão com uma possibilidade de aproximação da formação política na universidade a partir do pressuposto arendtiano.

Quando a extensão é apontada como um agir em relação ao outro, na qual se estabelece uma relação de aproximação entre sujeitos diversos, podemos nos remeter ao pensamento de Arendt (2010). Na abordagem da autora, política não pode ser pensada senão for intimamente relacionada com a capacidade de ação humana, uma vez que a ação constitui-se com a mais política das atividades humanas. Isso porque a ação acontece entre os homens, sendo uma atividade que se constitui sempre em relação ao outro.

Arendt (2010) diferencia a ação do labor e do trabalho, pois estes dois últimos referem-se às necessidades da existência e mantêm-se no nível da reprodução. A ação, por sua vez, eleva os homens acima da luta diária pela sobrevivência, pois a sua potencialidade reside na possibilidade de criação do novo no mundo. Ou seja, a ação permite sair do nível da reprodução e adentrar um nível de criação.

Mas para isso, a atividade do pensar, do refletir, do questionar as motivações e finalidades de suas ações é imprescindível para sair da dimensão da reprodução. O pensamento é capaz de mudar o curso das ações na

concepção arendtiana, de acordo com Aguiar, no Dossiê Hannah Arendt, da Revista Cult. E, conforme Demo (2010, p. 53), "quem não sabe pensar, acredita no que pensa e quem sabe pensar, questiona o que pensa." Para Demo (2001) saber pensar é antes de tudo intervir, mas não se resume a fazer por fazer, mas buscar compreender o motivo do que se faz. E nesse sentido, os estudantes apontaram a experiência extensionista como uma oportunidade de questionar os seus conhecimentos, de repensar discursos, refletir sobre as finalidades de suas ações e como uma possibilidade de pensar diferente a partir do contato com outras pessoas.

Para Arendt (2010), o agir, assim como o pensar e a capacidade de julgar, é a possibilidade de constituir a novidade, de criar novas ideias e valores que por sua vez irão referenciar outras e novas ações. Dessa forma, a ação é política porque acontece na interação humana e posta a novidade ao mundo. Nesse aspecto, os estudantes em diferentes categorias, apontaram suas experiências como um novo pensar, como um colocar em "xeque" seu quadro referencial de valores (Tedros) e como a busca por transformar e sair transformado a partir da revisão de suas práticas, posturas e aprendizados. Arendt (2010), em seus estudos sobre a política, busca resgatar o que ela chama de *vita activa*, compreendida como a capacidade dos homens de modificar a si e ao meio, a partir do pensamento e da ação, revigorando o sentido da política. Dessa forma, podemos pensar a reabilitação do sujeito pensante a partir da experiência extensionista como uma possibilidade de revigorar o sujeito político no espaço acadêmico.

Quando os estudantes explicitaram a importância da interação humana para o aprimoramento de sua formação acadêmica, pessoal e profissional e para a construção coletiva do conhecimento, pode-se mais uma vez estabelecer a relação com o pensamento arendtiano. Para Arendt (2010), é na interação entre os homens que a singularidade humana se constrói, mas é também na existência coletiva que as identidades plurais se constituem e viabiliza o estabelecimento de uma relação respeitosa com a alteridade.

Para Sobrinho (2008) a construção da subjetividade do sujeito acontece nas dinâmicas sociais, ou seja, a construção individual se dá na

produção jamais acabada da vida social, em seus múltiplos espaços. E a extensão universitária, a partir do relato dos estudantes, pode ser pensada também como um desses processos formativos. Formação e socialização são processos interdependentes, constituem-se mutuamente, pois não há formação fora da vida social. O processo de formação da subjetividade é inseparável da construção da sociedade. Tornar-se ser humano é participar dos processos sociais compartilhados onde emergem conflitos e significados.

De acordo com Leopoldo e Silva (2007) é preciso reconhecer-se no geral a partir de sua singularidade, estabelecendo, assim, uma relação entre universalidade e singularidade. A universalidade do juízo político realiza-se pela dialogicidade entre juízos singulares - intersubjetividade - que dão sentido à vida pública. Para Arendt (2010) se a ação é política sempre que está em relação aos outros, ou seja, se dá no convívio entre os homens e, portanto, é um fenômeno da vida pública. Nesse sentido, a autora destaca que a esfera pública torna-se a unidade de convivência plural, constituindo-se como o espaço da política por excelência.

Nascimento (2008) ao propor uma reflexão arendtiana sobre a esfera pública, ressalta que para Arendt a esfera pública constitui-se como espaço da palavra viva, da ação vivida, da deliberação, ou seja, o lugar de confluências das falas, da escuta e do agir humano. Estes elementos foram remetidos pelos estudantes como uma experiência proporcionada pela extensão e relatadas como um aprimoramento da formação acadêmica e como a qualificação das relações estabelecidas na universidade.

O estudante Tedros, na categoria "contribuições da extensão à sociedade", referiu-se à extensão como um freio ético às ações descuidadas, como um "acalorar" das relações sociais a partir do encontro. Husani, por sua vez, referiu-se à humanização e a escuta proporcionadas pela extensão - respectivamente nas categorias "concepções e objetivos da extensão" e "experiências vividas e contribuições para a formação" - colocando a extensão como a humanização dessas relações a partir de um processo de escuta. Na perspectiva arendtiana (2010), para a ação se configurar política deve ser ensejada por um sentido de responsabilidade com o destino público, como o

compromisso dos homens com a vida partilhada, ou seja, constituindo o cuidado com o mundo.

A esfera pública de Arendt (2010) tem como suporte a pluralidade, sustentada por uma realidade dialógica, resultando no reconhecimento dos homens enquanto seres coletivos e não como indivíduos isolados. Nesse aspecto, a universidade através das atividades extensionistas, pode ser pensada como um espaço público, no qual as relações plurais tem a oportunidade de se estabelecer, em que a multiplicidade de valores estão postos e interagindo na construção de um novo pensar, de renovação do agir, em que diversidade humana tem a oportunidade de garantir a natureza plural do discursos.

Para Sobrinho (2009) ética diz respeito às práticas humanas na sua dimensão pública. As ações humanas quando dizem respeito ao coletivo e por isso pública, são fundamentalmente políticas. Ética e política, portanto estão interligadas. Segundo Arendt (2010) a ação é a mais política das atividades humanas justamente por nascer da pluralidade entre os homens que atuam na construção de uma base comum para sua vivência. E para Sobrinho (2009), nossas ações não estão deslocadas do conhecimento que detemos. Dessa forma, tais conhecimentos referenciam nossas práticas ampliando ou limitando, estabelecendo uma íntima relação entre teoria e prática.

Desse modo, articulando os dados às teorias e seus conceitos, as experiências extensionistas trouxeram algumas sinalizações que permitem algumas aproximações com a formação política na universidade. Os estudantes, através da extensão, mostraram-se comprometidos com um processo de mudança social e pessoal. Assumiram novos caminhos para repensar a sua formação pessoal e profissional, buscando estabelecer novas maneiras de pensar e de agir enquanto sujeitos em formação acadêmica. Buscaram adquirir novos conhecimentos, novas ideias, tensionar conhecimentos e valores já constituídos. Ou seja, demonstraram empenho em estabelecer um diálogo com saberes diversos, voltados a construção de um conhecimento pautado pela ética da diversidade.

7.2 Tensionamentos emergentes

Muito embora nas falas dos estudantes tenham se destacado aspectos que os aproximem de uma formação política, os seus depoimentos trouxeram contradições, fragilidades e até alguns silenciamentos.

É imprescindível destacar os contrapontos em relação à concepção de extensão que emergiram ao longo das falas dos sujeitos. Um deles é a extensão como uma atividade "não tão científica" quanto a pesquisa. Essa foi uma percepção explícita por dois dos sujeitos, Husnai colocou que o estudante universitário é muito cobrado ao envolvimento com a produção científica e destaca que esta é o resultado de pesquisas. Da mesma forma, Bahati, disse sentir que a extensão não parece tão científica quanto a pesquisa, devido ao incentivo desnivelado entre uma e outra no interior da universidade. Percepções que destoam das definições presentes no Estatuto da UFRGS:

Art. 68 - A Extensão, realizada pela interação entre a Universidade e a sociedade, visa o desenvolvimento mútuo, através de atividades de cunho científico, tecnológico, social, educacional e cultural.

Ambos estudantes justificaram seu ponto de vista a partir da questão metodológica e acabam reafirmando o que eles mesmo primeiramente criticaram: o desnível da extensão frente as demais atividades universitárias. Cabe indagar o que os estudantes entendem por método e qual a concepção de científico que eles projetam. Mas para essas questões a presente pesquisa não tem uma resposta.

O Programa Convivências, conforme consta no portal eletrônico da UFRGS, propõe-se como uma metodologia participativa de construção de conhecimentos. Durante a realização dos projetos, o chamado "período de vivência", os estudantes, professores e técnicos participam, no sentido de "viver" e "conviver" com a comunidade, tendo como ponto de partida os saberes que cada um possui. As atividades visam possibilitar o intercâmbio de experiências e a construção de saberes, conforme a proposta do programa. Além disso, são feitas reuniões anteriores, durante e posteriormente às ações

de extensão visando o planejamento coletivo das atividades e a avaliação das ações e seus resultados.

Nesse aspecto do conviver entre comunidade acadêmica e comunidade popular, a proposta de extensão evidenciada remete-nos a perspectiva de ecologia de saberes de Santos (2005), que consiste na promoção dos diálogos entre os diferentes saberes, científicos e leigos. Para tanto, reforça o autor, é necessário constituir e valorizar práticas que promovem a convivência de saberes, enriquecendo o diálogo. Dessa forma, a valorização do conhecimento científico e demais saberes práticos pode permitir a criação de comunidades epistêmicas mais ampla, permitindo que a universidade se constitua como espaço público de interconhecimentos.

Para as atividades extensionistas do Programa Convivências é feito um planejamento, se constrói uma metodologia com a participação dos estudantes, dos professores, quando é possível com a presença dos moradores da comunidade que será o lócus do conviver. Coletivamente se pensa os objetivos e as finalidades e se constrói uma problemática para a qual se busca respostas.

Cabe observar que a Resolução n.26/2003 a extensão está posta como "processo educativo, cultural e científico que articula, amplia, desenvolve e realimenta o ensino e a pesquisa". Mas por que a extensão é percebida pelos estudantes como uma "ausência metodológica", tendo seu caráter científico questionado? As percepções dos sujeitos em relação ao método e ao caráter científico da extensão demonstra um desencontro com os documentos legais que embasam a extensão universitária e com a proposta do Programa Convivências.

Outro contraponto é que a extensão emergiu nas categorias como uma possibilidade proporcionada aos estudantes de deslocar-se para contextos diferentes, do contato do universitário com o "extramuro" acadêmico. Na íntegra das entrevistas, apenas duas vezes a extensão apareceu claramente como um movimento também da comunidade em direção à universidade, especificamente na categoria "concepções e objetivos da extensão", na fala de

Husani e Tedros. Fato que distancia-se da definição de extensão prevista no PNE, que destaca a extensão como "a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade". Assim como das prerrogativas dispostas na Decisão n.266/2012, do CONSUN, em que a extensão deve "assegurar a relação bidirecional entre a Universidade e a Sociedade." Embora seja apontado esse desencontro entre as percepções dos estudantes e as definições que sustentam os documentos legais da extensão universitária, é relevante ressaltar que tais concepções não estão isentas de críticas¹⁹.

Em relação às concepções de extensão desenvolvidas pelos estudantes a partir das suas vivências extensionistas, Bahati, mencionou a extensão como "um convite ao entorno". Ayana, por sua vez, colocou a extensão como "um passar conhecimentos". Essas percepções destoam dos pressupostos de extensão presentes no PNE e da proposta do Programa Convivências, em que extensão é concebida como uma realidade dialógica e não como "passar" o que já se sabe. O PNE indica a extensão como:

"fluxo que estabelece a troca de saberes sistematizados, acadêmico e popular, terá como consequências a produção do conhecimento resultante do confronto com a realidade brasileira e regional, a democratização do conhecimento acadêmico e a participação efetiva da comunidade na atuação da Universidade" (p. 22) .

As concepções de extensão desenvolvidas pelos estudantes Husani e Tedros, como já foi discutido na seção anterior, trouxeram a ideia de que o conhecimento é uma construção em relação ao "outro", seja o outro acadêmico ou não.

Os resultados obtidos por Silva (2003) em sua tese de doutorado sobre as concepções e práticas de extensão entre três universidades no Rio Grande do Sul, incluindo a UFRGS, indicaram um desencontro entre concepções e práticas e um idealismo da extensão a partir do que foi traçado nos documentos legais que a referenciam. Nesse sentido, Cabral (2012), em sua tese de doutorado na qual investigou dois programas de extensão - sendo um

¹⁹ A seguir neste capítulo, será retomada a tese de doutorado de Silva (2003), que discute o idealismo das definições e funções da extensão, levando a um desencontro entre concepções e práticas.

deles realizado na UFRGS - destacou a extensão como um espaço plural de concepções e práticas devido as multiplicidades de proposições pertinentes ao tema. Botomé (1996), entretanto, ao fazer uma crítica à extensão, indicou - entre outras questões - a polissemia de significados como um dos motivos que levam a extensão a equívocos no campo universitário.

Botomé (1996) argumenta que para superar o equívoco da extensão, provocado por diversos motivos²⁰, é preciso superar também as limitações conceituais e práticas atuais da extensão universitária. Para tanto é preciso o conhecimento técnico aliado ao compromisso político no sentido de apontar "proposições que avancem ou melhorem as concepções sobre extensão universitária" (1996, p.43). O autor sustenta que a reelaboração do conceito de extensão a partir da sistematização do conhecimento disponível sobre o tema, pode trazer mais clareza e precisão às práticas em outro nível de referências e reflexão, para que se possa orientar melhores formas de agir.

Dessa forma, os desencontros e desacordos em relação à extensão entre os planos, políticas, programas que orientam e embasam a extensão, bem como nas atividades desenvolvidas pelos estudantes, refletem-se nas concepções que estes desenvolvem enquanto participantes dos programas de extensão na universidade.

Dalla Zen (1981) indicou que as diferentes concepções daqueles que atuam na extensão, professores, técnicos-administrativos e estudantes, e entre as diferentes instituições, resulta de uma falta de diálogo esclarecido entre os diferentes sujeitos em relação à extensão e sua prerrogativa de integração universidade e sociedade. De acordo com Faria (2001), desde a década de 90, muito se avançou nas discussões sobre extensão e sua institucionalização e, também, em relação aos seus objetivos e finalidades, desde a elaboração de planos e políticas nacionais, como na realização de fórum e seminários²¹, É

²⁰ Para acompanhar na íntegra a crítica de Botomé à extensão, consultar a obra intitulada "Pesquisa Alienada e Ensino Alienante: o equívoco da extensão universitária".

²¹ Conforme a pesquisadora demonstrou em um levantamento feito sobre os conceitos de extensão em um livro organizado por ela intitulado "Construção conceitual da extensão universitária na América Latina."

necessário, portanto, reconhecer os avanços nas prerrogativas da extensão, sem deixar de assumir as suas limitações e insuficiências.

Outros tensionamentos emergiram ao longo das entrevistas realizadas com os estudantes da UFRGS, pertinente ao retorno da extensão para a sociedade, apesar das contribuições que os sujeitos indicaram na categoria específica sobre as contribuições sociais da extensão.

Ayana, na categoria "experiências vividas e contribuições para a formação", destacou como, uma das dificuldades sentidas na realização da extensão, a sensação de ir na comunidade desenvolver as atividades propostas, mas não poder contribuir muito mais do que isso. Tedros também ressaltou, na mesma categoria, que acreditava no início da experiência que poderia se fazer mais do que realmente foi feito, acrescentando que talvez a contribuição maior da extensão tenha sido em âmbito individual.

Na categoria específica às contribuições da extensão à sociedade, duas estudantes, Ayana e Bahati, referiram-se às contribuições sociais da extensão em um sentido mais voltado à sua formação na universidade do que a relação direta com a sociedade. Apenas Ayana acrescentou que as questões levantadas na extensão foram discutidas em seminários da área, o que poderia configurar uma tímida possibilidade de retorno social, mas que não a deixou satisfeita.

Husani, por sua vez, definiu a contribuição da universidade como sendo a abertura pela qual a instituição possa trabalhar as problemáticas sociais - e esta é umas das questões presentes na definição de extensão no PNE - mas o depoimento do estudante nessa categoria especificamente não foi além disso, demonstrando algumas limitações. Muito embora, na categoria "concepções e objetivos da extensão", o mesmo estudante tenha destacado que a extensão contribui socialmente quando permite o desenvolvimento de um conhecimento provocativo e reflexões sobre a vida e o futuro, o que foi chamado pelo sujeito como despertar de questões políticas, discutidas na seção anterior. Dessa forma, a contribuição social da extensão foi percebida

mais uma vez como uma formação universitária mais crítica, voltada ao pensar e ao futuro.

Mesmo que a proposição legal de extensão como a atividade acadêmica que promove a intensificação da relação universidade e sociedade seja questionável, bem como é criticada por autores como Botomé (1996) e Faria (2001), ainda assim constitui uma das principais premissas da extensão, conforme os instrumentos legais que referenciam a extensão na UFRGS (Estatuto e Regimento) e nas orientações e preceitos do FORPROEX. Apesar disso, os depoimentos dos estudantes evidenciaram algumas limitações e silenciamentos, demonstrando que esta relação não ficou clara a partir de suas experiências extensionistas. Ou o programa não apresentou suficientemente suas propostas, ou os estudantes, a partir de suas vivências, não conseguiram mesmo estabelecer relações consistentes.

Botomé (1996) salienta a sua crítica à proposição de extensão feita pelos discursos oficiais e pelos discursos e práticas exercidas no cotidiano acadêmico que vislumbram o problema da relação entre universidade e a sociedade no âmbito da extensão universitária. E acrescenta que "isso, porém, pode ser um profundo equívoco. Talvez a pesquisa possa, tanto quanto a extensão, estabelecer a relação entre a sociedade e a universidade" (p. 76). O autor argumenta que "o compromisso²² social da universidade precisa ser realizado em todas as atividades da instituição e não apenas considerar uma delas como sendo aquela que o realiza" (p. 77). Dessa forma, para Botomé (1996) a extensão deveria ser concebida como "uma" atividade e não como "a" atividade que contribui para o compromisso da universidade com a sociedade (p. 77).

Mas nesse aspecto, podemos retomar mais algumas falas dos estudantes. De maneira geral, os sujeitos manifestaram a sensação de que a universidade prioriza mais a pesquisa do que a extensão. E Tedros, colocou, na categoria "concepções e objetivos da extensão", que esta acaba cumprindo

²² Nesta pesquisa optei pelo termo responsabilidade social e não por compromisso social, mas a palavra foi mantida por ser a íntegra da citação de Botomé. A escolha por "responsabilidade social" deu-se devido o referencial teórico de Goergen (2003) utilizado neste trabalho.

um papel que na verdade deveria ser da instituição como um todo, a saber: que é estar aberta aos muros dela. Ou seja, de estabelecer uma relação de maior proximidade entre universidade e sociedade. O estudante acrescentou, ainda, que a universidade acaba, em sua opinião, deixando essa responsabilidade a cargo da extensão.

Husani manifestou algo semelhante. Na categoria "concepções e objetivos da extensão", o estudante colocou que a proposta de extensão do Programa Convivências parece algo deslocado da universidade, muito embora seja uma atividade acadêmica. Isso porque, em sua concepção, a extensão estabelece uma relação de proximidade entre as pessoas e entre a universidade e a sociedade, embora o mesmo estudante tenha tido algumas dificuldades para responder a categoria "contribuições da extensão à sociedade". Essa relação de proximidade, Husani disse não ter sentido nas demais atuações da instituição.

Porém, esse mesmo sujeito acrescentou que a extensão parece deslocada se a universidade for pensada enquanto instituição isolada. Husani prosseguiu dizendo que se a universidade for pensada como uma instituição que tem como foco a emancipação - entendida por ele como o assumir a responsabilidade pelo crescimento do indivíduo e pelo desenvolvimento profissional - então a proposta extensionista tem uma relação direta com a universidade. Nesse ponto de perceber a universidade como instituição isolada do contexto social, a fala de Tedros veio a corroborar. O estudante destacou, na categoria "extensão como ação política" a universidade como uma "instituição esquizofrênica" por estar distanciada do mundo social e que a extensão parece cumprir essa função de aproximação, lembrando que a universidade está "encravada na sociedade".

Quando o sujeito coloca que a extensão está "encravada na sociedade", podemos nos remeter a concepção de Chauí (2003), quando define a universidade como uma instituição social e, portanto, atravessada pelos conflitos e contradições da sociedade. E dessa forma, a universidade sofre múltiplas pressões, desde o apelo por intensificação com as relações de mercado, quanto a reivindicação de uma formação ética e humana e mais

plena. Para Sobrinho (2009), a agenda colocada à educação superior corresponde às necessidades de democratização e aos novos desafios postos pela globalização, produção e trabalho. A universidade, enquanto instituição de ensino superior, é chamada a responder tanto à fragmentação e à aceleração dos conhecimentos, quanto às demandas externas ligadas às transformações do capitalismo.

Santos (2004), analisou as três crises enfrentadas pela universidade do século XXI. A Crise de Hegemonia que consiste na descaracterização da universidade devido às contradições entre as suas funções tradicionais e as que lhe foram atribuídas ao longo do século XX. A segunda, é a Crise de Legitimidade e ocorre quando a universidade deixa de ser consensual devido à hierarquização de conhecimentos especializados e da restrição de acesso, por um lado. E, por outro, pela exigência social e política pela democratização da universidade. A terceira consiste na Crise Institucional que resulta da contradição entre reivindicação de autonomia, de seus valores e objetivos e a pressão externa por produtividade e eficiência.

Em relação aos múltiplos desafios colocados à universidade, Sobrinho (2009) ressalta que não há consensos estabelecidos nas discussões travadas pertinente as suas finalidades e a sua identidade frente as diversas demandas. A relação universidade e sociedade é complexa e, segundo o autor, esquemas simples de compreensão da realidade, a partir de uma única ideia, não dão conta de explicar a pluralidade de fenômenos que constroem essa relação.

Mas que concepções de universidade foram apontadas pelos estudantes, sujeitos da pesquisa? Husani, na categoria "concepções e objetivos da extensão", trouxe uma perspectiva de universidade para emancipação pessoal e profissional. Bahati, na categoria "expectativas", colocou que se a periferia não estiver na universidade a situação da periferia não vai mudar, evidenciando uma perspectiva de universidade capaz de transformação social. Tedros, "na categoria extensão como ação política" ressaltou que a extensão apresenta uma universidade diferente à comunidade: um lugar não só de doutores e uma instituição "sem salto alto", ou seja, capaz de estabelecer uma relação de horizontalidade. Nessa mesma categoria,

Tedros referiu-se à universidade como uma "instituição esquizofrênica" por sentir que a instituição está alijada da realidade social, mas apontou a extensão como um caminho possível para diminuir esse distanciamento.

Nesse sentido, os depoimentos dos estudantes trouxeram alguns indícios que apontaram uma universidade que esteja pautada pela responsabilidade social da emancipação no sentido de desenvolvimento não só profissional, mas como de crescimento humano, de transformação social e de um espaço possível de estabelecer relações coletivas menos hierarquizadas e, quisá, mais solidárias, tendo como ponto de partida o saber em sua pluralidade. Para Freire (2011), a finalidade da educação não pode estar aquém da função de humanizar os homens voltados a uma ação consciente necessária para transformar o mundo.

Por sua vez, Severino (2001) argumentou que a educação, enquanto um processo formativo deve ser orientado, principalmente, para a formação humana, ou seja, aquela que se dá no convívio da pluralidade social e é interpelada pelas dimensões ética, política e estética. A educação para o autor, acontece no convívio com e entre pessoas, sendo o resultado da interação subjetiva. Dessa forma, a educação visa tornar o homem capaz de intervir no mundo e transformá-lo (SEVERINO, 2001).

Mas assim como os depoimentos dos estudantes trouxeram pistas para pensar possíveis aproximações com a formação política na universidade, trouxeram também indícios de tensionamentos, fragilidades e silenciamentos, como foi visto ao longo desse capítulo. Embora alguns sujeitos tenham apresentado dificuldades para responder com clara articulação quais seriam as contribuições da extensão à sociedade, não significa que ao longo das entrevistas não tenham levantado elementos pertinentes para pensar essa relação. Em muitos momentos, inclusive, os estudantes referiram-se às contribuições sociais da extensão como sendo um momento de qualificação pessoal e profissional, o que pode nos remeter à uma dimensão futura, em que as relações entre universidade e sociedade se tornem mais articuladas a partir da qualificação da formação acadêmica. Essa qualificação foi referida pelos

sujeitos como relações e conhecimentos construídos junto à pluralidade humana.

Nesse sentido, podemos nos remeter a Santos (2008), quando o autor discute sobre a possibilidade de seguir outros rumos que levem ao desenvolvimento de um novo modo de conhecer e de pensar, ou seja, rumo a construção de um outro paradigma de sustentação da organização social que esteja pautado pela ânsia de emancipação social. Entretanto, adverte Santos (2008), o desenvolvimento de um novo paradigma é como um barco, que ora se afasta em relação a margem ora se aproxima e, dessa forma, ora reproduz o que está dado, ora avança rumo ao novo. Avanços no desenvolvimento rumo a uma outra forma de pensar e conceber a realidade convive, concomitantemente, com elementos de reprodução da ordem social.

Nesse sentido, podemos retomar a concepção arendtiana de que o sentido da política é a liberdade, uma vez que ação constitui a liberdade de criar outras formas de existência e de comunidade a partir do agir no espaço coletivo da existência, permitindo trocas e interações humanas plurais. Ou seja, para Arendt (2010) política como liberdade para criar, mesmo que os resultados da ação sejam imprevisíveis. É um risco a se correr.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Busquei nessa pesquisa, verificar e refletir sobre as possíveis contribuições da extensão - como uma dentre as demais atividades acadêmicas - para a formação política na universidade. Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, a extensão não foi pensada como o único percurso que pode levar a uma aproximação com a formação política, mas apenas como um dos trajetos possíveis. A formação é um processo complexo que se constrói na totalidade da vida social, assim como a educação. É um caminho prolongado e inacabado, justamente porque resulta da multiplicidade de experiências vivenciadas pelos sujeitos no contínuo da vida. As diversas concepções desenvolvidas pelos estudantes ao longo da pesquisa sobre política, extensão e universidade é marcado por suas trajetórias pessoais, pelos cursos de graduação, enfim, pelos múltiplos espaços e vivências que influenciam na formação mais ampla.

Seria, portanto, reducionista indicar apenas uma experiência como elemento de formação política. Mas por necessidade de um recorte de pesquisa, optei pela extensão universitária, pois esta se constitui como uma atividade cuja a identidade e a função está permeada por contradições, apesar dos avanços institucionais, elaboração de planos e políticas. A escolha também pautou-se pela trajetória pessoal, como foi elucidada na introdução desta pesquisa.

Parti da perspectiva de compreender a universidade, a partir da extensão, como a possibilidade de fortalecimento do espaço público, pautado pela necessidade de uma realidade dialógica, onde a partir da diversidade de saberes e conhecimentos, potencializem-se as interações humanas em um sentido político. A política foi compreendida a partir do referencial arendtiano, em que a ação política, que se constrói no coletivo visando finalidades comuns. O sentido da política para Arendt (2004), como já foi mencionado, é a liberdade. A liberdade da criação de possibilidades, valores e, nesse sentido, porque que não a recriação da esperança. Esperança não no sentido da

espera, mas no sentido de recriar horizontes comuns, pautados pelo repeito e pela valorização da alteridade.

Dessa forma, a extensão foi pensada como uma possibilidade de potencializar a construção de outras racionalidades que não só a razão técnica e instrumental, tendo como ponto de partida a construção de conhecimentos em diálogo com diferentes saberes e valorização de outras racionalidades possíveis. A razão instrumental deve ser tensionada por outras racionalidades pautadas pelo reconhecimento da intersubjetividade e pela valorização da sensibilidade, ou seja, marcada pelo reconhecimento da diversidade das experiências sociais, pelo reconhecimento da complexidade da condição humana.

Nesse sentido, os dados emergentes das entrevistas semi-estruturadas, inseridas no método de estudo de caso, trouxeram pistas, ainda que singelas, de aproximações possíveis com uma formação política na universidade.

Os estudantes evidenciaram, a partir das experiências de extensão realizadas no Programa Convivências, a valorização da diferença, a busca por um entendimento social que qualifique o curso de graduação. Assim como, a possibilidade de humanização das relações sociais a partir do contato com a diversidade cultural, conhecer diferentes formas de ser e estar no mundo, valorização dos processos de fala e escuta. Ou seja, elementos que podem ser percebidos como potencializadores da formação acadêmica, primando pela valorização do humano, do coletivo, do pensar diferente, do repensar práticas a partir da capacidade de revisão de conhecimentos, valores e práticas já instituídas por meio de questionamento e de indagações, demonstrando disposição para a busca contínua pela renovação.

Entretanto, reconhecer as potencialidades políticas da extensão, não significa ignorar as suas limitações e dificuldades. Alguns dos estudantes demonstraram concepções mais fragilizadas em relação as contribuições da extensão à sociedade. Assim como, apesar de criticar a hierarquia sentida entre pesquisa e extensão, acabaram por reforça-las, ao atribuir a extensão um

caráter "menos científico" que a pesquisa. Alguns sujeitos apontaram a extensão como um encontro de saberes, enquanto outros referiram-se a ela com expressões que remetem a uma verticalização entre saberes e conhecimentos. Tais desencontros não estão presentes apenas nas concepções dos estudantes, mas também nas definições e finalidades da extensão nos planos, políticas e documentos legais que a embasam.

Dessa forma, os dados evidenciados nas entrevistas com os sujeitos de pesquisa, transitam entre possibilidades, tensionamentos e limitações da extensão para a formação política na universidade e a sobre a responsabilidade social desta. Os indícios apontaram ora para uma renovação do pensar rumo a experiências acadêmicas que se intensificam a partir da vivência na extensão, ora reproduzem ou reforçaram discursos minados de desencontros e contradições em relação a extensão.

Mesmo que a extensão universitária enfrente tensões em suas definições, funções e práticas, e ainda que os resultados evidenciados nesta pesquisa sejam singelos, podemos pensar a extensão como uma experiência que não deve ser desperdiçada, nos termos de Santos. Cabe pensar a universidade, a partir extensão, como espaço de contradições, mas também de alternativas: um espaço também de ecologia de saberes (SANTOS, 2005).

Assim, dando credibilidade às experiências disponíveis e possíveis, ainda que fragmentadas, é reconhecer a possibilidade de construções que possam viabilizar alternativas, mesmo que em pequenas escalas. A extensão acaba por mesclar elementos conservadores com elementos de transformação, em que os sujeitos não apenas reproduzem pensamentos, práticas e valores instituídos, mas que são capazes de resistência e atuação. Dessa forma, mesmo que os resultados tenham sido singelos, apontaram experiências necessárias e esperanças desejadas.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

AGUIAR, Odílio Chaves. Violência e Banalidade do Mal. **Revista Cult**: dossiê Hannah Arendt. n.129, ano 11.

AGUILAR, Hugo Aboites. Universidades (verbete) In: SADER, Emir et. Al. (org). **Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo; Rio de Janeiro: Laboratório de Políticas Públicas da UERJ. 2006.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de Caso e Avaliação Educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

_____. Texto, Contexto e Significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo (45): 66-71, maio, 1983.

APPLE, Michel W. **Educação e Poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ARENDT, Hannah. **A condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. **A promessa da Política**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2008.

BARBISAN, Aluí Oliveira (et al.). **Avaliação Institucional da Extensão**. Porto Alegre: Os autores. 2004.

BIGNOTTO, Newton. "Uma sociedade sem virtudes?" In: NOVAES, Adauto (Org). **O Esquecimento da Política**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 2007.

BOTOMÉ, Sílvio Paulo. **Pesquisa Alienada e Ensino Alientante**: o equívoco da extensão universitária. Petrópolis, RJ: Editora Vozes; São Carlos, SP:

Editora da Universidade Federal de São Carlos; Caxias do Sul, RS: Editora da Universidade de Caxias do Sul, 1996.

BRASIL. **Constituição Federal** de 1988.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4.024/61, de dezembro de 1961.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394/96, de dezembro de 1996.

_____. MEC. **Lei nº 5.540 de 28.11.1968** – Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm Acesso em 18/1/2013

CABRAL, Nara Grivot. Saberes em Extensão Universitária: contradições, tensões, desafios e desassossegos. Tese (Doutorado em Educação)) – UFRGS/RS, Porto Alegre, 2012.

CHAUÍ, Marilena. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Conferência de abertura da 26ª. Reunião Anual da ANPEd Poços de Caldas, MG, 05 de outubro de 2003.

_____. O que é Política? In: NOVAES, Adauto (Org.). **O esquecimento da política**. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

COSTA, Bianca Silva. **O Ensino Superior na Ditadura Militar Brasileira: um olhar através da “Revista MEC”**. 2009. 127p. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Sul, Porto Alegre. 2009.

DALLA ZEN, Ana Maria. **A atividade de Extensão na UFRGS: êxitos, falhas e perspectivas**. Dissertação de Mestrado. FAGED/UFRGS, 1980.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante: saber pensar e intervir juntos**. Brasília: Liber Livro, 2004. (Série Pesquisa em Educação, v. 08)

_____. **Saber Pensar**. São Paulo: Cortez, 2001.

DIBIE, Pascal. "A Política sem Nome." In: NOVAES, Adauto (Org). **O Esquecimento da Política**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 2007.

FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade Nacional de Brasília, 2001.

FERNANDES, C. M. B. Docência universitária e os desafios da formação pedagógica. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. n. 9. p. 177-182, ago. 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1988.

FONSECA, Cláudia; JÚNIOR, Veriano Terto; ALVES, Caleb Faria Alves (Org). **Antropologia, Diversidade e Direitos Humanos: diálogos interdisciplinares**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2001.

GAMBOA, Silvio, Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GENRO, Maria Elly Herz; RUBIN, Marlize; ZIRGER, Juliana. **Universidade e Sociedade: a reinvenção do cotidiano na perspectiva democrática**. Seminário na Universidade de Córdoba/Argentina, outubro de 2009.

GOERGEN, Pedro. Universidade e Responsabilidade Social. In: **Temas de Pesquisa em Educação**. LOMBARDI, José C. (Org.). Campinas, SP: Autores

Associados, 2003; HISTEDBR; Caçador, SC: UnC. 2003. (Coleção educação contemporânea).

Leher, Roberto. Reforma Universitaria de Córdoba, noventa anos. Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista. En publicacion: **La reforma universitaria: desafíos y perspectivas noventa años después**. Sader, Emir; Gentili, Pablo; Aboites, Hugo. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires. 2008. Acesso em 06/07/2011.

Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/>

LEITE, Denise. A aprendizagem política do estudante universitário. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 17, n.2, p. 25-31, 1992.

_____. Brasil Urgente! Procuram-se! Identidades da Universidade, 2009. **Revista Educación Superior y Sociedad**. UNESCO. Año 15, número 1, enero 2010. Acesso em 28/12/1012.

Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001917/191731m.pdf>

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LEOPOLDO E SILVA, Franklin. "Política como Moralidade: a banalização da ética." In: NOVAES, Adauto (Org). **O Esquecimento da Política**. Rio de Janeiro: Agir Editora, 2007.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa Social e Ação Pedagógica: conceitos, métodos e práticas**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza, (Org.); GOMES, Suely Ferreira Deslandes Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. In: **Revista Educação**, Porto Alegre: PUC, v.21, 1998.

NASCIMENTO, Mariângela. "A esfera pública na democracia brasileira: uma reflexão arendtiana." In: CORREIA, Adriano e NASCIMENTO, Mariângela (Org). **Hannah Arendt: entre o passado e o presente**. Juiz de Fora: UFJF, 2008.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel. Extensão Universitária no Brasil: uma revisão conceitual. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade Nacional de Brasília, 2001.

ROCHA, Eduardo. "Um Percurso da Liberdade". In: Revista Cult: dossiê Hannah Arendt, n.129, ano 11.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. **A construção do conceito de extensão universitária na América Latina**. In: FARIA, Dóris Santos de (Org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília: Universidade Nacional de Brasília, 2001.

ROSSATO, Ricardo. **Universidade: nove séculos de História**. Passo Fundo: UPF, 2005.

SALLES OLIVEIRA, Paulo de. Caminhos de Construção da Pesquisa em Ciências Humanas. In: SALLES OLIVEIRA, Paulo de (org.). **Metodologia das Ciências Humanas**. São Paulo: Hucitec/UNESP, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A Universidade do século XXI: para um reforma democrática e emancipatória da universidade**. SP: Cortez, 2004.

_____. A sociologia das ausências e a sociologia das emergências: para uma ecologia de saberes. In: **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. Utopia, emancipações e subjetividades. In: **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

SEVERINO, A. J. A perspectiva dos valores na educação. In: **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olhos D'água, 2001.

SILVA, Enio Waldir da. **Extensão Universitária no Rio Grande do Sul: concepções e práticas**. Tese (Doutorado em Sociologia) – UFRGS/RS, Porto Alegre, 2003.

SILVA, M.G.M. Políticas Públicas de Educação Superior: Política de Extensão Universitária (verbetes). In: MOROSINI, Marília Costa ET. AL. (Editora Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Vol. II, RIES, 2006. Disponível em http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BC6B9C92D-C712-4849-A0E3-FC2AFEEC7828%7D_livro%20glossario%20eetr.pdf

SOBRINHO, José Dias. Educação Superior, Globalização e Democratização: o debate ético-político. In: LEITE, Denise (org.) **Avaliação participativa e qualidade: os atores locais em foco**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

_____. Formação, Educação e Conhecimento. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro (org.). **Universidade e educação em geral: para além da especialização**. São Paulo: Alínea, 2008.

_____. **Dilemas da Educação Superior no Mundo Globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

TAVARES, M. G.M. Políticas Públicas de Educação Superior: Extensão Universitária como função da Universidade (Verbetes). In: MOROSINI, Marília Costa ET. AL. (Editora Chefe). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**. Vol. II, RIES, 2006. Disponível em

http://www.publicacoes.inep.gov.br/arquivos/%7BC6B9C92D-C712-4849-A0E3-FC2AFEEEC7828%7D_livro%20glossario%20eetr.pdf

VYGOSTKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WRIGHT MILLS, C. Do Artesanato Intelectual. In: **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**. Porto Alegre: Bookman-Artmed, 2001.

Conselho Universitário/Decisão n.266/2012, disponível em <http://www.ufrgs.br/consun/leis/Dec266-12.pdf>. Acesso em 19/01/2013.

Estatuto da UFRGS disponível em <http://www.proext.ufrgs.br/registros/legislacao-e-normas>. Acesso em 10/12/2012.

Normas Gerais para Atividades de Extensão Universitária/Resolução n.26/2003 – CEPE/UFRGS disponível em <http://www.proext.ufrgs.br/registros/legislacao-e-normas>. Acesso em 15/01/2013.

Plano Nacional de Extensão Universitária disponível em http://proex.epm.br/projetossociais/renex/plano_nacional.htm. Acesso em 05/01/2013.

Proposta de Política de Extensão da UFRGS disponível em <http://www.proext.ufrgs.br/consulta-publica/anexos/DOC.%20POLITICA%2013.10.pdf>. Acesso em 05/01/2013.

Regimento Geral UFRGS disponível em <http://www.proext.ufrgs.br/registros/legislacao-e-normas>. Acesso em 05/01/2013.

Relatório Memória, Relatos e Imagens/período 2002-2004, do UNIAÇÃO. Impresso.

Outros sites consultados:

<http://www.renex.org.br/>

<http://manifiestodecordoba1918.blogspot.com/>

<http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial>

<http://www.ufrgs.br/deds/teste/programas-e-acoess/programas-convivencia-2011>

APÊNDICES

APÊNDICE I

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Data da entrevista:

Entrevista n.:

a) Nome completo:

b) Idade:

c) Curso e ênfase:

d) Ano e Semestre de Ingresso:

e) Semestre(s) que estava cursando quando participou do Convivências:

f) Ensino Fundamental: () escola pública () escola privada

g) Ensino Médio: () escola pública () escola privada

h) Realizou outro curso de graduação?

() Sim. Qual? _____ Concluiu? () Sim () Não

() Não.

i) Atualmente tem bolsa na UFRGS?

() Sim. Qual? _____.

() Não.

j) Onde já estagiou ou em quais departamentos já teve bolsa?

PARTICIPAÇÃO NO PROGRAMA DE EXTENSÃO/UFGRS

1) Ano e semestre de participação no Convivências:

2) Nome do Projeto:

3) Número de participações em outros projetos, ações ou programas de Extensão:

4) Título e ano das demais projetos, ações ou programas de Extensão:

a) Título:

Ano:

b) Título:

Ano:

c) Título:

Ano:

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa “**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO POLÍTICA: um estudo do Programa Convivências/UFRGS**”, elaborada por Juliana Zirger, aluna de Mestrado no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEdU/UFRGS. A pesquisa em questão é requisito parcial para a obtenção do título de mestre.

JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS:

A **relevância da temática** está relacionada com a perspectiva de intensificação do trabalho acadêmico a partir das atividades de extensão, buscando uma articulação de saberes e experiências vivenciadas em diferentes contextos; criar espaços institucionais de diálogo articulando saber científico, humanidades e os saberes que circulam na sociedade. **Os objetivos** desse projeto são:

- analisar as experiências vivenciadas pelos estudantes no contexto do Programa Convivências – em relação às políticas públicas que regem a extensão – e suas possíveis contribuições na formação política na universidade;
- analisar os significados construídos pelos estudantes sobre extensão e suas relações com a idéia de responsabilidade social e política da universidade.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DESIGILO:

Você será esclarecido(a) sobre a pesquisa em qualquer aspecto que desejar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. A pesquisadora irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Seu nome ou o material que indique a sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo. Uma cópia deste consentimento informado será fornecida a você.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE: para indivíduos vulneráveis como crianças,

Eu, _____ fui informado (a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e motivar minha decisão se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma cópia deste termo de consentimento informado e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Porto Alegre, ____ de _____ de 20__.

Nome e Assinatura do Participante

Nome e Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE III

PPGEdu/UFRGS – ROTEIRO DE ENTREVISTA - ESTUDANTE

- O que motivou o teu interesse em realizar uma atividade de extensão no Programa Convivências?
- Quais eram as tuas expectativas em relação à extensão ao participar do Convivências? Elas se efetivaram?
- Como foi a tua experiência no Convivências e quais as contribuições para a tua formação na universidade?
- O que significa extensão e quais são os objetivos dessa atividade na tua concepção?
- Quais são as contribuições da extensão universitária para o desenvolvimento da sociedade?
- Tu consideras a tua inserção no programa Convivências como uma atividade política? Por quê?

PPGEdu/UFRGS – ROTEIRO DE ENTREVISTA - FUNCIONÁRIO DEDS

Identificação

- 1) Qual a sua formação acadêmica? (graduação, mestrado, doutorado,...)
- 2) Há quanto tempo trabalha na UFRGS?
- 3) Atualmente, qual é o seu vínculo com a UFRGS e com a Extensão?
- 4) Há quanto tempo está envolvido/a com extensão universitária?
- 5) Brevemente, qual é a sua trajetória na extensão?
- 6) Há quanto tempo você participa de atividades envolvendo o Programa Convivências?
- 7) Durante o seu percurso no Programa, quais foram as suas atuações, as suas atividades?

QUESTÕES

- 8) Conte-me sobre a história/trajetória do Programa Convivências (Origem, projetos, concepções...)
- 9) Qual é a concepção de extensão que embasa as ações promovidas pelo Programa Convivências?
- 10) Quais foram e quais são os objetivos do Convivências?
- 11) Quais foram as dificuldades para instituir o Programa e quais são as dificuldades para mantê-lo?
- 12) Quais as contribuições esperadas pelo Programa para a formação do estudante universitário?
- 13) Quais as contribuições esperadas pelo Programa para a sociedade?
- 14) Os projetos e atividades do Convivências podem ser consideradas como atividade uma ação política? Por quê?

ANEXOS

ANEXO 1



1

PROGRAMA CONVIVÊNCIAS INSTRUÇÕES PARA ESTUDANTES

O Programa Convivências informa a abertura de prazo para as inscrições de alunos para a edição de 2011 – recesso escolar de verão.

1. Caracterização do Programa

1.1. Apresentação

Ao promover a mediação do conhecimento nas diferentes realidades, desenvolvendo atividades interdisciplinares, o Programa Convivências provoca a troca entre o saber acadêmico e o popular permitindo, como preceito da extensão universitária, a formação dos estudantes e dos que vivem nas comunidades envolvidas, possibilitando que todos participem da construção e das transformações tanto da Universidade, como da nossa sociedade.

O Programa Convivências caracteriza-se por uma metodologia participativa de construção de conhecimentos. Durante o período de vivência, os estudantes, professores e técnicos participam, no sentido de “viver” e “conviver” com a comunidade sob as condições que os cercam tendo como ponto de partida os saberes que cada um possui. Esta dinâmica possibilita além da troca das experiências, os momentos do ensinar e o do aprender.

1.2. Objetivos

O Programa Convivências tem como objetivo promover e desenvolver ações educativas, culturais e científicas articulando de forma indissociável o ensino, a pesquisa e a extensão. Participam estudantes de graduação, professores e técnico-administrativos das diversas áreas do conhecimento da Universidade, que têm a oportunidade de conviver junto às comunidades rurais e urbanas da região da Grande Porto Alegre e do interior do Estado, durante o recesso escolar.

1.3. Metodologia

O Departamento de Educação e Desenvolvimento Social, coordenador do Programa, realiza a chamada dos projetos que serão coordenados pelos proponentes. Os projetos selecionados serão desenvolvidos simultaneamente no período do recesso escolar.

Após a seleção dos estudantes, haverá momentos de encontro entre as ações do Programa. Antes da saída de campo que ocorrerá do dia 17 a 23 de janeiro de 2011 nas comunidades escolhidas por cada projeto, as equipes dos três projetos selecionados participarão conjuntamente de até dois momentos preparatórios nos dias 15 e 16/12/2010 e 13 e 14/01/2011, organizados pela coordenação do Programa. Após o período de Convivência em campo, as equipes voltam a se



encontrar em um momento dedicado à avaliação do Programa em março de 2011, no reinício das aulas.

2. Participação no Programa Convivências

Serão realizados, simultaneamente, três projetos com coordenação geral do proponente (ou equipe proponente). O aluno deverá escolher em qual irá participar. Uma agenda de atividades será construída durante os períodos de preparação, denominados “pré-vivências”. Neste período as equipes coordenadoras contextualizarão os universos nos quais as ações serão desenvolvidas, a tempo que consiste ocasião ideal à manifestação do aluno, no intuito de valorizar seus conhecimentos e experiências pessoais. Percebe-se que, de maneira geral, os projetos possuem uma linha de extensão central, o que não significa que a ela ficará restrita. Sendo a interdisciplinariedade um dos fundamentos do Programa Convivências, espera-se a participação de todos na elaboração e execução das atividades.

Os alunos de graduação selecionados para participar dos projetos previstos receberão, além da preparação, ajuda de custo durante a realização do Convivências e serão certificados pela Pró-Reitoria de Extensão da UFRGS, conforme a carga horária indicada. Para além do período restrito a realização das atividades, o Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da Pró-Reitoria de Extensão estimulará trabalhos relacionados ao Programa Convivências em eventos de Extensão Universitária, como o Salão de Extensão da UFRGS.

2.1. Caracterização dos projetos para o Verão 2011

2.1.1. Projeto “QUEM SUJOU A MINHA ÁGUA - PERCEBENDO O AMBIENTE AO MEU REDOR, TRANSFORMANDO MEU AMBIENTE INTERIOR”

Coordenado pelo Professor Doutor Clóvis Souza Buje (PPG em Biologia Animal do Instituto de Biociências da UFRGS), tem por objetivo geral relatar/avaliar a percepção dos ilhéus do Bairro Arquipélago, no Delta do Jacuí - Porto Alegre (RS), sobre o seu ambiente natural e correlacioná-la aos seus conhecimentos considerando a complexidade das questões sociais e ambientais que os circundam e os constituem.

O projeto será realizado a partir de visitas diárias na comunidade, durante o período de 17 e 23 de janeiro.

2.1.2. Projeto “PROMOÇÃO DE SAÚDE: VIVÊNCIAS E SENTIDOS NO TRABALHO COM A COMUNIDADE”

Com a coordenação geral da Professora Doutora Ramona Fernanda Ceriotti Toassi (Faculdade de Odontologia da UFRGS), busca-se, por meio da aproximação dos alunos com a comunidade, complementar a formação de futuros profissionais junto a realidade social, a partir das atividades a serem realizadas na comunidade atendida pela Unidade de Saúde (UBS) Parque dos Anjos, no bairro Parque dos Anjos, município de Gravataí (RS). Sob o ponto de vista da popula-



ção local, sensibilizá-la com relação ao auto-cuidado com a própria saúde, estimular a comunidade escolar a desenvolver os princípios da escola promotora da saúde e orientar para possíveis alterações, em particular no desenvolvimento infantil.

O projeto será realizado a partir de visitas diárias na comunidade, durante o período de 17 e 23 de janeiro de 2011.

2.1.3. Projeto “LIMOEIRO: AÇÕES INTERDISCIPLINARES EM COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO”

Projeto coordenado pelo Departamento de Educação e Desenvolvimento Social da PROEXT, constitui iniciativa interdisciplinar através de diferentes eixos, como saúde, etnobiologia, educação física e cultura. Objetiva-se promover o fortalecimento das relações entre a Universidade e a comunidade, estimulando o protagonismo dos agentes quilombolas através do desenvolvimento das ações, a tempo que desperta, no público acadêmico, a consciência frente às questões de políticas de reconhecimento e de regularização fundiária dos povos remanescentes de quilombos.

O projeto será realizado a partir de saída de campo durante os dias 17 e 23 de janeiro de 2011, na Comunidade Quilombola de Limoeiro do Bacupari, município de Palmares do Sul (RS). Os membros da equipe ficarão hospedados em residências familiares.

Para este projeto está previsto, aos alunos de graduação selecionados, uma visita à comunidade no dia 04 de dezembro de 2010, quando acompanham o “Multirão de Saúde”, coordenado pelas Professoras Doutoras Kátia Valença Correia Leandro da Silva e Márcia Cançado Figueiredo, e participarão de reunião com a comunidade, tendo como pauta as demandas e a organização do cronograma de atividades do Convivências-2011.

2.2. Equipes

As equipes de cada projeto serão formadas por docentes, técnico-administrativos e estudantes, sendo estes últimos de diferentes cursos de graduação com limite de até 10 (dez) estudantes por projeto.

3. Seleção de Estudantes

Os estudantes interessados em participar do Programa deverão preencher formulário eletrônico que será disponibilizado no seguinte endereço www.proext.ufrgs.br no período de 08 a 21 de novembro de 2010. A relação dos estudantes selecionados será publicada no mesmo endereço no dia 25 de novembro. O processo de seleção dos estudantes será feito em conjunto pela coordenação do Programa e coordenadores dos projetos.

No momento da inscrição é indispensável que o aluno esteja consciente da sua disponibilidade para a participação no projeto pretendido.



Cronograma - Alunos de Graduação

Inscrições de estudantes no Programa	08 a 21/11/2010
Divulgação da lista de estudantes selecionados	25/11/2010
Entrega de documentação dos estudantes selecionados	26/11 a 03/12/2010
Visita a Campo (apenas para o projeto "LIMOEIRO: AÇÕES INTERDISCIPLINARES EM COMUNIDADE REMANESCENTE DE QUILOMBO")	04/12/2010
Pré-vivência	15 e 16/12/2010 e 13 e 14/01/2011
Convivência	17 a 23/01/2011
Avaliação	Março/2011
Relatório	Março/2011

Porto Alegre, 08 de novembro de 2010.

Rita de Cássia dos Santos Camisolão
Diretora do Departamento de Educação
e Desenvolvimento Social.

ANEXO 2



1

PREPARAÇÃO ETAPA PRÉ-VIVÊNCIAS

SENHORES COORDENADORES

Dentro do plano de trabalho do Programa Convivências – 2011, estamos no momento de proceder à preparação dos alunos selecionados, denominada “Pré-vivências”. Esta etapa, realizada no espaço da Universidade, tem por principais objetivos:

- Reunir todos os alunos e membros da equipe coordenadora num mesmo tempo-espaço, possibilitando, assim, o primeiro contato entre os participantes;
- Apresentar os princípios que regem o Programa Convivências;
- Apresentar os territórios, metodologias e principais objetivos específicos de cada Projeto; e
- Proceder a formalização das atividades a serem realizadas durante o período do Convivências.

Percebe-se que a Pré-vivência, ao reunir todos os participantes do Programa, permite que os membros de um projeto possam interagir com os demais e desenvolver suas aprendizagens a partir das diferentes perspectivas que se cruzam, valorizando a interlocução de saberes, premissa do Programa Convivências.

Destacamos o fato de, atualmente, haver no âmbito do DEDS/PROEXT uma crescente preocupação referente à discussão do arcabouço teórico-conceitual do Programa, no intuito de valorização do mesmo enquanto proposta afinada com a política extensionista da UFRGS. Escapando a tendência de uma metodologia fechada, repercute a necessidade de considerar as diversas contribuições que os participantes (equipe coordenadora e alunos) trarão ao longo da execução do Convivências. Acreditamos, dessa maneira, que poderemos efetivar as diretrizes do Programa a partir de um trabalho coletivo.

Neste tom, propomos que o período de Pré-vivências busque exteriorizar, sempre que for pertinente, a motivação individual de cada participante. Refletir sobre as motivações e expectativas pessoais de cada membro, que optou em participar de um evento que relaciona seu papel de acadêmico com outras dimensões da sociedade em pleno período de férias, é ponto crucial para se construir o sentido coletivo do programa. Será a partir da negociação subjetiva entre o sentido individual e o coletivamente construído que emergirá o protagonismo do sujeito convivente.

Para formalizar esta proposta, lançamos a seguinte sugestão de estrutura de Pré-vivências (nunca é demais lembrar que trata-se de uma sugestão, aberta a contribuições)

PRIMEIRO PERÍODO DE PRÉ-VIVÊNCIAS

1. Dia 15 de dezembro de 2010, das 09:00 às 12:00

- Apresentação dos participantes (equipe e alunos)

Avançando a tradicional apresentação (anúnciação do nome e curso), haverá o incentivo para que se exponha a idéia pré-concebida do Programa e a motivação que levou participação. Objetiva-se construir um pré-conceito do Programa Convivências a partir das idéias pessoais para, num segundo momento, associar ao conceito



2

de Convivências trabalhado no âmbito da PROEXT. Uma didática a atender as aproximações e distanciamentos.

- Apresentação do Programa

A partir das diferentes perspectivas expostas, será realizada uma apresentação formal do Programa. O exercício será efetivar um diálogo entre os princípios norteadores do Programa e as expectativas anunciadas.

2. Dia 15 de dezembro de 2010, das 14:00 às 17:00

- Participação dos Projetos “Quem sujou a minha água?” e “Promoção da Saúde”.

Havendo para cada projeto 1h30min, sugerimos que cada equipe coordenadora traga elementos para contextualizar o grupo de alunos, como informações sobre o território, comunidade a ser visitada, metodologia e objetivos gerais. É importante que se destaque as motivações da equipe coordenadora, bem como a responsabilidade da equipe de trabalho (coordenação e alunos) durante a vivência de campo. Lembrar que o Programa Convivências não é apenas uma prestação de serviços, mas uma oportunidade de troca de saberes, onde o respeito à cultura local e a capacidade de escuta são fundamentais.

3. Dia 16 de dezembro de 2010, das 09:00 às 12:00

- Apresentação administrativa do Programa

Informações gerais sobre a ajuda de custo, frequência, certificação e etc. Ficará a cargo da Equipe Coordenadora do Programa Convivências.

- Participação do Projeto “Limoeiro”.

Este projeto será apresentado neste dia devido a participação de representante da Comunidade Quilombola de Limoeiro. Quanto ao conteúdo, sugerimos os pontos anteriormente anunciados aos Projetos, com a certeza que cada equipe, devido as especificidades do projeto proposto, trará contribuições que enriquecerão a totalidade do grupo.

4. Dia 16 de dezembro de 2010, das 14:00 às 17:00

- Reunião fechada com o grupo de trabalho do projeto.

Neste turno as equipes se separam e, sob a mediação dos coordenadores, debaterão sobre as pontualidades de cada projeto (grade de horários do período do Convivências, atividades a serem propostas e etc). A equipe coordenadora do projeto deverá informar ao DEDS/PROEXT os recursos necessários para esta atividade (reserva de sala, equipamentos e etc).

SEGUNDO PERÍODO DE PRÉ-VIVÊNCIAS

Como entre a primeira Pré-vivências e o Convivências há um espaço de um mês, esta segunda etapa tem por objetivo reagregar os grupos.

5. Dia 13 de janeiro de 2011, das 09:00 às 12:00

- Encontro geral

Diálogo entre os diferentes projetos sobre as expectativas de realizações em campo. Entrega das camisas do programa (cada participante receberá duas camisetas). Realização da “foto oficial”, com todos os participantes.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL – DEDS/PROEXT/UFRGS

Av. Paulo Gama, 110 – 5º andar – Prédio da Reitoria da UFRGS – PORTO ALEGRE/RS – 90040-030

Telefone: (51) 3308.3455 e 3308. 3044 – Correio eletrônico: deds@proext.ufrgs.br

<http://www.proext.ufrgs.br/deds>



3

6. Dia 13 de janeiro de 2011, das 14:00 às 17:00

- Reunião fechada com o grupo de trabalho do projeto.

Encontro separado entre os projetos, para os preparativos finais. Existe a possibilidade de se realizar uma visita a campo (se for o caso, importante estar pré-combinado).

7. Dia 14 de janeiro de 2011

- Esta data está reservada para eventuais atividades, caso seja necessário.

Por fim, informamos que todos os encontros serão divididos em turnos, para efeito de certificação (a princípio, o procedimento Pré-vivências no sistema de Extensão constará até 18 horas). Para validar, prepararemos as listas de presença, conforme o projeto em questão. Como já dispomos da lista dos alunos, solicitamos aos coordenadores os demais membros da Equipe Coordenadora.

Gratos pela dedicação de cada um, ficamos a disposição.

Equipe Coordenadora PROGRAMA CONVIVÊNCIAS 2010.

Porto alegre, 07 de dezembro de 2010.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO SOCIAL – DEDS/PROEXT/UFRGS

Av. Paulo Gama, 110 – 5º andar – Prédio da Reitoria da UFRGS – PORTO ALEGRE/RS – 90040-030

Telefone: (51) 3308.3455 e 3308. 3044 – Correio eletrônico: deds@proext.ufrgs.br

<http://www.proext.ufrgs.br/deds>