

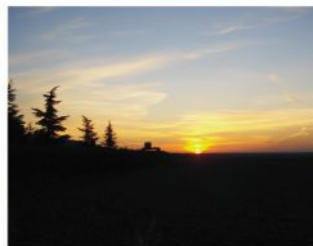
Transcendendo Fronteiras

A Contribuição da Extensão das Instituições Comunitárias de Ensino Superior

Ana Luisa Teixeira de Menezes

Luiz Síveres

Organizadores



FORECT



EDUNISC

**TRANSCENDENDO FRONTEIRAS
A CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO
DAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE
ENSINO SUPERIOR (ICES)**



Reitor

Vilmar Thomé

Vice-Reitor

Eltor Breunig

Pró-Reitora de Graduação

Carmen Lúcia de Lima Helfer

Pró-Reitora de Pesquisa
e Pós-Graduação

Rosângela Gabriel

Pró-Reitor de Administração

Jaime Laufer

Pró-Reitor de Planejamento
e Desenvolvimento Institucional

João Pedro Schmidt

Pró-Reitora de Extensão
e Relações Comunitárias

Ana Luisa Teixeira de Menezes

EDITORA DA UNISC

Editora

Helga Haas

COMISSÃO EDITORIAL

Helga Haas - Presidente

Rosângela Gabriel

Cristina Luisa Eick

Eunice Terezinha Piazza Gai

José Martinho Rodrigues Remedi

Sérgio Schaefer

Wolmar Alípio Severo Filho



Av. Independência, 2293

96815-900 - Santa Cruz do Sul - RS

Fone: (51) 3717 7462 - Fax: (51) 3717 7402

E-mail: editora@unisc.br

<http://www.unisc.br>

Ana Luisa Teixeira de Menezes
Luiz Síveres
(Organizadores)

**TRANSCENDENDO FRONTEIRAS
A CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO
DAS INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS DE
ENSINO SUPERIOR (ICES)**

Santa Cruz do Sul
EDUNISC
2013

© Copyright: dos autores
1ª edição 2013

Direitos reservados desta edição:
Universidade de Santa Cruz do Sul

Editoração: *Clarice Agnes, Julio Cezar Souza de Mello, Patrícia Maria Konzen*

Capa: *Rosymary Ozório de Souza (Criação Publicitária)*
Área de Marketing - Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Campo Grande, MS

T772 Transcendendo fronteiras [recurso eletrônico]: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES) / Ana Luisa Teixeira de Menezes e Luiz Síveres (organizadores). - Santa Cruz do Sul : EDUNISC, 2013.

Dados eletrônicos

Texto eletrônico

Modo de acesso: World Wide Web: <www.unisc.br/edunisc>

1. Ensino superior. 2. Extensão universitária. 3. Universidades e faculdades comunitárias. I. Menezes, Ana Luisa Teixeira de. II. Síveres, Luiz.

CDD 378

Bibliotecária: Luciana Mota Abrão - CRB 10/2053

ISBN 985-75-7578-359-7

SUMÁRIO

PREFÁCIO

Maria Cândida Moraes 9

APRESENTAÇÃO

Ana Luisa Teixeira de Menezes, Luiz Síveres..... 15

INTRODUÇÃO

Vilmar Thomé 20

PARTE I

COMPLEXIDADE E BIOCENTRICIDADE

PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Luiz Síveres 24

NAS FRONTEIRAS DA INDISSOCIABILIDADE – A CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Ana Luisa Teixeira de Menezes, Luiz Síveres..... 49

EDUCAÇÃO E TRABALHO: O CAMINHO PARA A RESSOCIALIZAÇÃO DE APENADOS

*Rosana Jardim Candeloro, Letícia Maria Schabbach,
Ana Luisa Teixeira de Menezes* 66

PARTE II
AÇÃO COMUNITÁRIA: DESAFIOS E
METODOLOGIAS

- AÇÃO COMUNITÁRIA – DESAFIOS DA EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA PARA A EDUCAÇÃO E A TRAVESSIA
DO MILÊNIO: ENTRE O APRENDER A VIDA
COTIDIANA
Luciane Pinho de Almeida 93
- AUTOANÁLISE E AUTOGESTÃO DAS
COMUNIDADES: CONTRIBUIÇÃO DA
SOCIOPSICANÁLISE PARA METODOLOGIAS
DE EXTENSÃO
Jorge Hamilton Sampaio 115
- TRABALHO COMUNITÁRIO: UMA METODOLOGIA
PARA AÇÃO COLETIVA E EDUCATIVA DA EXTENSÃO
UNIVERSITÁRIA EM COMUNIDADES
Mônica Abranches Fernandes 135

PARTE III
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PRESSUPOSTOS E
INSTITUCIONALIDADES

- EXTENSÃO E INDISSOCIABILIDADE
Therezinha Maria Novais de Oliveira,
Berenice Rocha Zabbot Garcia 157
- A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E AS RELAÇÕES
INSTITUCIONAIS
Wanderley Chieppe Felipe, Rita de Souza Leal 169
- CÍRCULOS DE CULTURA DE PAZ: METODOLOGIA
DIALÓGICA NA E PARA A FORMAÇÃO DE
EDUCADORES
Susana Teresinha Mas, Paulo Roberto Glasorester 185

O PROJETO EXTENSÃO INDUSTRIAL EXPORTADORA- PEIEX COMO CANAL DE CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL <i>Leandro Claur Wagner</i>	202
---	-----

PARTE IV
SABERES E FAZERES: ENRAIZAMENTOS E
TRANSCENDÊNCIAS

A HISTÓRIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL E FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E IES COMUNITÁRIAS <i>Pedro Floriano dos Santos, Caio Floriano dos Santos</i>	218
--	-----

DESAFIOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A ERRADICAÇÃO DA MISÉRIA E PARA HUMANIZAÇÃO DO SER HUMANO <i>Inez Maria Fornari de Souza,</i> <i>Luciane Pinho de Almeida</i>	240
---	-----

A MÍSTICA DA EXTENSÃO NAS FRONTEIRAS DA SOCIEDADE <i>Luiz Síveres, Ana Luisa Teixeira de Menezes</i>	265
--	-----

A PEDAGOGIA DO CUIDADO E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA A PARTIR DA SALA DE AULA <i>Marcos Roberto do Nascimento</i>	282
--	-----

POSFÁCIO - OUTRA EXTENSÃO É POSSÍVEL. OUTRA UNIVERSIDADE É POSSÍVEL. OUTRA SOCIEDADE É POSSÍVEL <i>Cezar Wagner de Lima Góis</i>	307
--	-----

PREFÁCIO

Prof^a. Dra. Maria Cândida Moraes

Inúmeras são as iniciativas já existentes indicando novos caminhos para se repensar a universidade, em especial as relações ensino/pesquisa/extensão, as três funções mais importantes garantidoras do status social de uma universidade. Mas, sabemos que poucos são os profissionais dessas instituições que estão refletindo sobre a dinâmica operacional dessa tríade a partir do olhar epistemometodológico da complexidade e da transdisciplinaridade.

Muitos são aqueles que reconhecem a importância do princípio da indissociabilidade entre essas três dimensões. Apesar do seu reconhecimento protocolar e do fato de esse princípio estar presente em todos os documentos básicos de uma organização universitária, sabemos que a presença desse preceito legal nos referidos documentos não tem gerado os efeitos esperados no cotidiano acadêmico ou, mesmo, alterado substantivamente as práticas educacionais nas instituições de Ensino Superior.

Daí a importância desta obra, em especial dos artigos que aprofundam algumas diretrizes, bem como aqueles que apontam para experiências concretas. Não são dimensões excludentes, como se poderia pensar à primeira vista, mas complementares, fato que motiva um pensamento que não se pauta pelo paradigma da fragmentação e da exclusão que separa realidades inseparáveis, mas pelo paradigma da ligação e da inclusão. O artigo sobre os princípios estruturantes aponta, justamente, para a conectividade dialógica, a religação entre convivência e consciência, e a articulação entre vínculos e redes, entre relações e compreensões.

A universidade, ainda hoje concebida e praticada, com suas divisões departamentais e disciplinares, realmente, pode ter sido adequada às exigências dos séculos XVIII, XIX e meados do século XX. Mas, para este século XXI, sabemos que já não corresponde às demandas e à diversidade de problemas que afligem a humanidade e que estão presentes no cotidiano da vida universitária. Como profissionais desta área, já não podemos continuar atuando de modo independente, entrincheirados em nossas disciplinas, convencidos de que o único conhecimento válido é o que ministramos em nossas salas de aula. Precisamos também reconhecer que, ainda hoje, existem professores que se julgam proprietários de suas disciplinas e que dificilmente dialogam com seus colegas de trabalho.

Ora, inspirados em Edgar Morin, sabemos que o conhecimento humano nunca é algo completo e que a racionalidade tem também seus limites, entre outros aspectos, os limites impostos pela própria condição humana e que, mais do que nunca, é preciso instaurar uma cultura que permita abrir-nos aos diferentes tipos de conhecimento, à diversidade de saberes, à ecologia de saberes, como quer Boaventura de Sousa Santos. Para ecologizar os saberes é preciso "ecologizar o pensamento", nos diria Edgar Morin. Um pensamento ecologizado é aquele capaz de relacionar, de contextualizar, de dialogar, de perceber que tudo que existe, em realidade, coexiste em suas relações e conexões. No que se refere às relações inter e intrauniversitárias, implica, entre outros aspectos, o reconhecimento das relações de interdependência entre ensino, pesquisa e extensão e uma prática extensionista fundada na conectividade dialógica entre seres humanos, sistemas culturais e sociais, produto de processos auto-eco-organizadores emergentes e transcendentais.

Ensino, pesquisa e extensão podem ser considerados como três níveis constitutivos da realidade universitária. Transdisciplinarmente falando, são três níveis de realidade distintos, pois cada nível é regido por leis, por regras diferentes.

Cada um tem sua linguagem, seus métodos, sua lógica, suas fronteiras, aparentemente, separadas e, na maioria das vezes, impermeáveis. Visto de modo fragmentado, cada um desses níveis representa uma realidade unidimensional, unidisciplinar, com objetos de estudo independentes em sua maneira de observar a realidade e de construir conhecimento. A partir desta compreensão, as ações da extensão estariam separadas da pesquisa e do ensino praticado. O educador também estaria separado do educando e do contexto onde vive e as políticas educacionais, relativas a cada nível da realidade acadêmica, seriam estabelecidas de modo independente e percebidas isoladamente.

Ora, compreender esses diferentes níveis da realidade universitária, a partir das dimensões epistemometodológicas da complexidade constitutiva da realidade e da transdisciplinaridade, implica perceber outras possibilidades de ação anteriormente desconhecidas e compreender que não existe uma divisão categórica entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, mas, sim, uma convergência informacional e funcional entrelaçando esses diferentes níveis de realidade, a existência de estrutura paradigmática de natureza complexa, produto de uma circularidade energética, material e informacional de natureza recursiva ou retroativa alimentando os mais diferentes processos, eventos e fenômenos ocorrentes nos diversos níveis da realidade universitária.

Implica também compreender a extensão, a pesquisa e o ensino como fenômenos biopsicossocioculturais de natureza complexa que envolvem processos de autoeco-organização, processos dialógicos e interdependentes, nutridos por uma causalidade circular retroativa ou recursiva e por processos em sinergia. Pressupõem a existência de processos dinâmicos, flexíveis, abertos ao inesperado e às emergentes ocorrentes.

Sob o olhar da complexidade e da transdisciplinaridade, a extensão já não pode ser vista como parte isolada ou periférica

desta tríade, mas como parte de um sistema indissociável que favorece a melhoria da qualidade da educação desenvolvida, devendo estar muito bem articulada com a proposta universitária como um todo. Dessa forma, a extensão deve ser compreendida também como um instrumento importante para auto-organização do sistema, como instrumento para as atividades autorreguladoras dos processos de ensino e pesquisa da Universidade, que retroage e realimenta não apenas a si mesma, mas todas as outras dimensões das instituições acadêmicas, facilitando o processo de formação dos sujeitos aprendentes.

Essa mudança na maneira de pensar e conceber a dinâmica universitária vem exigindo novos modelos mentais por parte de seus agentes, exigindo novas maneiras de pensar e de compreender as relações entre ensino/pesquisa/extensão, para que as instituições universitárias possam, verdadeiramente, se colocar, segundo proposta do livro, num contexto de fronteiras, redescobrimo e valorizando sua natureza transcendente.

Comungamos, também, com Edgar Morin quando nos avisa que não podemos reformar uma instituição sem uma prévia reforma das mentes e que não adianta reformar as mentes, sem uma prévia reforma das instituições. Isso nos indica que, para se repensar as relações entre ensino/pesquisa/extensão é preciso uma reforma das instituições e das mentes que nelas se encontram. Essa reforma deve necessariamente vir acompanhada por uma maior abertura de coração, abertura ao diálogo e à "escuta sensível" das necessidades comunitárias. Uma escuta sensível para que novas aprendizagens possam ser verdadeiramente viabilizadas.

Para tanto, é preciso novos fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos baseados no paradigma da complexidade. Novas bases teóricas que tragam junto a indissociabilidade de tais processos e a necessidade do diálogo permanente entre essas três dimensões de natureza acadêmica. Diálogo, no seu sentido mais amplo, compreendido, não apenas

como superação da dialética pela dialógica, mas como requisito existencial que valoriza a construção coletiva de conhecimento, como condição para a construção de cenários educacionais mais participativos, emocionalmente mais saudáveis, criativos, inovadores e transdisciplinares no que se refere às ações desenvolvidas sob o manto dessa tríade relacional constituída pelo ensino/pesquisa/extensão. Um diálogo criativo, inovador e renovador, capaz de possibilitar a realimentação constante dos diferentes processos, a partir de uma dinâmica autoeco-organizadora, capaz de conectar ações, reações e provocações.

Dessa forma, entendemos que é preciso avançar, romper as fronteiras disciplinares, "ecologizar as disciplinas", "ecologizar o ensino, a pesquisa e a extensão", ampliar as fronteiras de cada elemento constitutivo dessa tríade, levando em conta tudo que é contextual, experiencial, vivencial, relevante e significativo, aí também compreendidas as condições socioeconômicas e culturais dos seres humanos envolvidos. A integração relacional de tudo isso exige uma reforma mais profunda do pensamento acadêmico, uma reforma de natureza paradigmática em relação aos mais diferentes campos do saber e de atuação universitária.

Assim, entendemos que é preciso romper as fronteiras disciplinares e caminhar em direção à transdisciplinaridade, compreender a extensão universitária a partir de suas relações com a organização curricular, com o ensino ministrado e com as pesquisas desenvolvidas. Percebê-la, segundo artigo de Síveres, a partir da circularidade dos processos dialógicos vividos entre ciência, consciência e experiência, entre vivência, convivência e sabedoria, como espaço estratégico para se desenvolver uma "ciência religada", uma "extensão religada", contextualizada, apoiada na realidade social vivida. Essa é uma das condições essenciais para que a extensão universitária se transforme em um espaço de construção de conhecimento significativo e de práticas socialmente relevantes.

Daí a importância de se caminhar em direção à

materialização da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade nos ambientes universitários, para que se possam perceber as fronteiras existentes não como barreiras impeditivas de uma ação mais coordenada e significativa, mas como espaço de diálogo, de trocas, de intercâmbios, de convivência, do exercício de uma ciência com consciência, como nos diria Edgar Morin, e para que se possa encontrar não apenas uma única solução aos problemas emergentes, mas uma pluralidade de soluções e de caminhos possíveis.

É primordial, portanto, o enfrentamento dos diferentes tipos de resistências presentes no pensamento hegemônico que permeia as instâncias universitárias e que traz consigo conflitos desnecessários que tanto prejudicam o bom andamento dos trabalhos e o alcance maior da finalidade de sua existência. Por outro lado, sabemos que isto não é fácil, mas é preciso avançar, enfrentar a invisibilidade do paradigma da fragmentação escondido nas mentes daqueles que são responsáveis pelas nossas instituições acadêmicas, mentes que continuam entendendo e avaliando os sistemas de extensão universitária a partir da apuração absolutamente quantitativa dos projetos extensionistas e da prestação de serviços à comunidade carente.

Em realidade, o que se percebe é a inexistência, por parte do professorado e dos demais profissionais integrantes do Sistema Nacional de Ensino Superior, de uma noção clara a respeito do que é a extensão universitária, o seu verdadeiro potencial, o significado da indissociabilidade dessas relações universitárias. Como profissionais da área, sabemos que esses campos de atuação universitária são complexos em sua natureza dinâmica e, portanto, são constituídos por elementos e/ou processos em constante interação, em profunda sinergia.

Isso significa que, para melhor compreensão e adequada operacionalização, tais campos de ação e respectivos processos exigem enfoques interdisciplinares e transdisciplinares no que se refere à produção de conhecimento, bem como um profícuo

diálogo inter e intrainstitucional para o alcance de sua finalidade maior, bem como para uma organização curricular mais adequada aos objetivos pretendidos.

Requer também que pensemos não em termos de estratégias previamente formuladas ou em objetivos, missões e finalidades, anteriormente concebidas, mas que tenhamos sempre um planejamento e uma agenda aberta, um currículo aberto à vida, ao inesperado, sujeito ao acolhimento do imprevisto e das emergências, um currículo em constante formulação e reformulação de suas estratégias operacionais, a partir do que acontece no contexto, na vida, na dinâmica relacional entre todos os elementos constitutivos do sistema. É um currículo em ação, nas palavras de nosso querido amigo Paulo Freire, mas uma ação que é também ecologizada ao entrar no jogo das interações e retroações presentes no ambiente. Um "currículo praticado", ou seja, construído a partir do que acontece na prática escolar cotidiana, influenciado pelas múltiplas redes de conhecimentos entretecidos no aqui e agora do que ocorre na sala de aula.

Almeja-se, portanto, uma extensão adaptada à realidade local, contextualizada, em que o sujeito e o objeto, o local e o global dialoguem constantemente, a partir também do diálogo rico e nutridor entre ensino, pesquisa e extensão. Essa é uma das condições importantes para que possamos realmente responder mais adequadamente aos constantes desafios de nossa realidade, a cada dia mais incerta, mutante e complicada, mas também... esperançada!

Prof^a. Dra. Maria Cândida Moraes
Professora de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Católica de Brasília

APRESENTAÇÃO

Prof^ª. Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes

Prof. Dr. Luiz Síveres

Apresentação

As primeiras ideias da primeira edição do livro foram geradas, de forma coletiva, ao som dos vínculos afetivos que foram constituindo-se ao longo dos caminhos, das viagens, das pesquisas, dos debates, dos infindáveis encontros que o Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Instituições de Ensino Superior Comunitárias - FOREXT ousaram tecer na trajetória acadêmica da extensão. A esse percurso uniu-se o desejo dos tantos sujeitos que lutaram e que ainda têm esperança no projeto de extensão, de educação e de compromisso das Instituições Comunitárias de Ensino Superior - ICES.

A segunda edição efetiva-se de um trabalho sistematizado, a partir de pesquisas e de experiências com extensão. Por isso, a extensão universitária, no processo indissociável com o ensino e a pesquisa, constitui-se num projeto de construção do conhecimento, de ensino-aprendizagem e de compromisso social, caracterizando uma vinculação com a sociedade e potencializando um percurso que transcende fronteiras.

Tal reflexão convoca-nos a refletir sobre temáticas e pressupostos que a extensão vem construindo, ao longo do tempo, tais como ação comunitária, direitos humanos, vivência, espiritualidade, complexidade, biocentrismo, consciência ambiental, educação cidadã, afetividade, diálogo, solidariedade, inclusão social, aspectos que integram um conhecimento, popular, ameríndio, biocêntrico, epistemológico e científico.

Todos esses aspectos fazem parte de um contexto sociocultural, que no início deste novo milênio, está sendo caracterizado por diversos paradoxos. Diante dessa realidade complexa é possível apontar, ao menos, para a contradição das fronteiras. Por um lado existe a ampliação das fronteiras econômicas, migratórias e comunicacionais, mas, por outro, existe o enquadramento das fronteiras políticas, culturais e religiosas.

Nesse universo paradoxal encontra-se a universidade que, diante desse universo, tem o desafio de ampliar as fronteiras do conhecimento, da ciência e da interculturalidade, e, por outro, acolher os grupos sociais, as realidades regionais e os fenômenos locais. A universidade encontra-se, portanto, nesse tensionamento de abertura e de acolhimento, de ampliação e de enquadramento.

Todos os sujeitos educativos e todas as finalidades educacionais encontram-se nessa relação dialógica. Mas nessa abordagem está se optando por compreender a extensão universitária como uma atividade essencial para transcender as fronteiras. Assim, tanto a abertura de novas fronteiras como o acolhimento de situações fronteiriças revelam a dimensão extensionista da instituição de educação superior.

Este trabalho é o resultado de uma colaboração qualificada de sujeitos que por muitos anos atuam na extensão universitária e ação comunitária, objetivando dar um sentido ao saber e fazer extensionista. Após a apresentação, introdução e prefácio, o livro está dividido em partes.

A primeira, denominada de **complexidade e biocentricidade**, busca fundamentar esta temática a partir de princípios, diretrizes e práticas que discutem novas possibilidades de formação, de ação e de pensamento. Assim, Luiz Síveres, ao desenvolver sobre princípios estruturantes da extensão, provoca uma discussão na educação, relacionando consciência e vivência,

sapiência e experiência, redes e vínculos num convite para uma reflexão epistemológica da extensão. Na sequência, Ana Luisa Menezes e Luiz Síveres desenvolvem o conceito de indissociabilidade a partir da relação entre sujeitos, processos e projetos numa dinâmica que integra pensamento, movimento e vivência, propondo pensar uma formação para a aprendizagem da indissociabilidade a partir da complexidade e do biocentrismo. Enfim, no trabalho apresentado sobre os caminhos de ressocialização dos apenados, Rosana Candeloro, Letícia Schabbach e Ana Luisa Menezes apresentam o contexto do sistema prisional do Rio Grande do Sul e o desafio para as universidades na construção de uma política de ressocialização, através de metodologias baseadas na alfabetização, na educação biocêntrica e na arte.

A segunda parte, denominada de **Ação Comunitária: desafios e metodologias**, procura partilhar alguns desafios teóricos e fundamentos metodológicos em torno de conceitos e práticas. Luciane Pinho de Almeida faz uma reflexão acerca do conceito de Ação Comunitária para as ICES, afirmando, nesta relação, a identidade dessas instituições, ao mesmo tempo que explicita a diversidade e a complexidade que envolve tal conceituação. Na sequência, Jorge Hamilton Sampaio provoca uma discussão sobre o desejo e o desconhecido no sujeito individual e social, partindo do referencial da sociopsicanálise, chamando a atenção para a importância das metodologias dos projetos de extensão levarem em consideração as formações psíquicas e as condições objetivas de vida para deflagrar processos autogestionários e de autoanálise das comunidades. Ainda, Mônica Abranches Fernandes desenvolve propostas de metodologias da extensão baseadas em processos participativos, enfatizando a extensão universitária como um espaço de interlocução com a sociedade para a construção conjunta de experiências de empoderamento, de consciência crítica e de transformação social.

Na terceira parte, denominada de **Extensão**

universitária: pressupostos e institucionalidades, Wanderlei Felipe e Rita de Souza Leal abordam os caminhos trilhados na Pró-Reitoria de Extensão da PUC-MINAS na construção da Extensão junto aos processos de ensino e os desafios ultrapassados pela extensão junto aos processos de incorporação desta no Projeto Pedagógico Institucional, no Estatuto, no Regimento Geral e no Plano de Desenvolvimento Institucional. Na sequência, Therezinha Novais de Oliveira e Berenice Zabbot Garcia aprofundam o conceito da indissociabilidade vinculado, principalmente, ao projeto da instituição e ao processo relacional com a comunidade, fazendo dessa dinâmica uma contribuição significativa para a aprendizagem. Também, Susana Mas e Paulo Glasorester relatam os caminhos metodológicos de uma intervenção que desenvolve uma consciência e uma educação para a paz baseada nos círculos de cultura de Paulo Freire. Os autores revelam o quanto circular a palavra, numa perspectiva dialógica, vai mudando estruturas de educação e de organização social na direção de mudança de consciência. Fechando esta parte, Leandro Claur Wagner desenvolve a temática da extensão nas empresas através de um projeto consolidado da UNISC, o PEIEx, fazendo-nos pensar sobre as dificuldades e as ampliações de fronteiras no campo da extensão empresarial, refletindo a relação entre conhecimento técnico e desenvolvimento regional.

Na quarta parte, denominada de Saberes e fazeres: enraizamentos e transcendências, Pedro Floriano e Caio Floriano dos Santos apresentam as raízes da extensão universitária e compatibilizam esse enraizamento com a história da educação superior e até com a história brasileira, bem como o posicionamento do FOREXT em sua caminhada histórica. Na sequência, Inez Fornari e Luciane Pinho de Almeida fazem um chamado vigoroso às instituições de educação superior para que se comprometam com mais energia e mais intensidade, propondo o desafio da extensão para a erradicação da miséria e enfatizando a necessidade de humanização do ser humano. É um chamado para o enraizamento dos vínculos afetivos e científicos em torno

do compromisso com a realidade em que se vive. Ana Luisa Menezes e Luiz Síveres convidam para pensar a educação num percurso de mística entre tendas e caminhos, por meio de uma postura interrogativa, de uma pertença qualificada, de uma presença relacional e de uma participação cooperativa, de forma que se possa contemplar a realidade, caminhar na companhia, olhando para novos horizontes. Enfim, Marcos Roberto do Nascimento nos faz refletir sobre a extensão universitária dentro da perspectiva do cuidado, trazendo possibilidades reais de inserção da extensão no contexto da sala de aula, evidenciado um movimento criativo e transformador.

Prof^ª. Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes
Pró-Reitora de Extensão e Relações Comunitárias da UNISC

Prof. Dr. Luiz Síveres
Diretor do Programa de Pós-Graduação em Educação da
Universidade Católica de Brasília

INTRODUÇÃO

Prof. Ms. Vilmar Thomé

Enquanto presidente da ABRUC e reitor de uma universidade comunitária, percebo a enorme responsabilidade que temos com a extensão, o valor que representa como aprendizagem e conhecimento, e os desafios a que estamos nos propondo quando estamos no caminho da sua institucionalização, tanto do ponto de vista interno, quanto da perspectiva externa. Muitas são as formas de organização da extensão em nossas universidades e a necessidade para institucionalizar o conceito, as diretrizes, as finalidades e as funções nas instâncias institucionais de deliberação superior, é uma responsabilidade institucional.

Entre os aspectos a serem normatizados, que envolvem a extensão, podem ser incluídos: programas de bolsa para alunos, formas de financiamento da Extensão Universitária, maneiras de participação do aluno nas ações de extensão, aproveitamento curricular do aluno pela participação em projetos ou disciplinas optativas e/ou obrigatórias. É um processo que revela, também, pensar a sustentabilidade da extensão em nossas instituições num reconhecimento cotidiano sobre o que a extensão produz na formação universitária e no entorno de nossas comunidades. A extensão sempre nos lembra do papel da inserção social de nossas universidades que, juntamente com a pesquisa e o ensino, trabalham na direção da democratização do conhecimento, da interdisciplinaridade, do compromisso pela busca de solução para problemas e necessidades sociais, e do processo pedagógico participativo e reflexivo.

Como gestor de uma universidade comunitária temos buscado tornar cada vez mais efetiva a participação da Universidade na vida das comunidades, numa interação que visa, por meio de projetos e programas, cumprir com a missão que compete às instituições de ensino superior comunitárias, ou seja, trabalhar com e para a comunidade, buscando promover desenvolvimento sustentável e, ao mesmo tempo, melhores condições de vida pela socialização do conhecimento e pelas oportunidades de crescimento oferecidas à comunidade e definidas de forma participativa, de acordo com demandas emergentes observadas nas mais diversas áreas.

A extensão universitária, como propulsora de mudanças sociais, assume, pois, um compromisso crescente de formar profissionais comprometidos com a realidade social, com padrões morais próprios do cidadão digno e de caráter, que irá assumir importantes postos na sociedade.

A extensão, numa instituição comunitária, assume, além das características mencionadas, uma diretriz que fortalece a identidade institucional. A comunidade torna-se, assim, a razão da sua identidade e a operacionalização do seu projeto educativo, definindo e fortalecendo o perfil das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES. É com essa proposta que compreendemos que não podemos mais nos abster desse processo de luta e de afirmação sobre uma dimensão que já ocupa um lugar meritório na formação acadêmica e comunitária.

Diante das diversas possibilidades para desenvolver a extensão universitária, o Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Educação Superior Comunitárias – ForExt, produziu o livro: *Transcendendo Fronteiras – a contribuição da extensão das Instituições Comunitárias de Educação Superior - ICES*. O objetivo desse trabalho é pautar algumas diretrizes, assim como apontar algumas metodologias e projetos que indicam a possibilidade para

transcender fronteiras.

Essa publicação está sendo apoiada, de uma forma coletiva, pela Associação Brasileira de Universidades Comunitárias – ABRUC, juntamente com o Fórum de Presidentes de Associações Comunitárias, composto pela Associação Nacional de Educação Católica – ANEC, pelo Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG, pela Associação Brasileira das Instituições Educacionais Evangélicas – ABIEE, e pela Associação Catarinense das Fundações Educacionais – ACAFE.

É com esse espírito de cidadania comunitária que tenho a honra de apresentar este livro e expressar os votos de que seja um indicador de novos caminhos, um sinalizador de novos horizontes, e uma referência para novas fronteiras.

*Prof. Ms. Vilmar Thomé
Presidente da ABRUC e Reitor da UNISC.*

PARTE I
COMPLEXIDADE E BIOCENTRICIDADE

PRINCÍPIOS ESTRUTURANTES DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

Prof. Dr. Luiz Síveres¹

Introdução

A universidade, desde o seu período fundacional, caracterizou-se como uma instituição formativa e profissional. Nessa abordagem ela assumiu a condição de, segundo Fox (1988), ser uma entidade que deveria ajudar as pessoas a descobrirem seu lugar no universo. Assim, a dimensão subjetiva e organizativa aponta para a missão de contribuir com a formação de talentos humanos e com o desenvolvimento social.

Esse mandato posiciona a universidade para colocar-se, porém, num horizonte de fronteiras, redescobrimo e valorizando a sua natureza transcendente, construindo e delineando sistemas abertos, ampliando e aprofundando relações sociais, políticas, econômicas, seja pelos seus processos pedagógicos ou pelos seus projetos sociais, para um contexto globalizante.

No conjunto das finalidades da instituição educadora, conforme a definição constitucional, está a formação humana, a capacitação profissional e a qualificação para a cidadania, promovida por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. Neste caso, a extensão cumpre um papel importante na medida em que posiciona a instituição, junto com todo o seu projeto pedagógico, no horizonte das novas fronteiras do conhecimento e das construções sociais.

Tal inserção se faz, porém, numa realidade que está desencantada com as ideologias dominantes, desapontada com as promessas das instituições sociais, e desanimada com os

sistemas hegemônicos. Percebe-se, assim, que as plataformas definidas, defendidas e impostas à humanidade, não dão mais conta de ser um referencial para um projeto civilizatório, porque introduziram um movimento corrosivo que fragmenta culturas, que destrói a natureza, que sacrifica grupos sociais, caracterizando o que Badiou (2007) chamou de barbárie de uma civilização desmornada.

Por outro lado, a humanidade teve várias conquistas, seja de ordem material, cultural ou social. Para fortalecer essa demanda positivada é preciso reconhecer, segundo Aguiar (2000), que não existe apenas uma solução, mas uma pluralidade de caminhos. Tais possibilidades indicam que é necessário reconhecer os avanços de bens e serviços, a promoção da democracia e da justiça, e a inserção da temática ambiental e de gênero na agenda contemporânea. Por outro lado é adequado perceber que muitos são, ainda, os desafios que a civilização humana tem diante de si para conquistar um patamar de vida que seja expressão de sua dignidade.

Nessa realidade, identificada por desafios e conquistas, a universidade, por meio da extensão, precisa estar suportada por princípios, que podem ser compreendidos como processuais ou procedimentais. Com o propósito de compreender, tanto a abordagem de conjunto (processual), quanto a sua especificidade (procedimental), será usado o símbolo do ‘ α ’ (alfa). A utilização de uma referência simbólica tem seus limites, mas pode ajudar no entendimento da temática, tendo consciência de que “a essência da aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas” (AUSUBEL, 1980, p. 34). Considerando, portanto, que existem inúmeras informações já internalizadas é possível propor que as mesmas se inspirem numa expressão simbólica, com o objetivo de desenvolver enunciados e experiências mais amplas, mais consistentes e mais significativas.

Princípio processual

O princípio processual que caracteriza a universidade, e, em decorrência, a extensão universitária, poderia ser identificado por inúmeros conceitos, mas está se optando pela proposta de Chauí (1998), que prescreve que a universidade, com todas as suas funções, é uma instituição científica, educativa e social, revelando, por um lado, a dinâmica conjunta dessas abordagens, bem como a natureza institucional que produz conhecimento científico, disponibiliza o mesmo para o processo educacional e promove o desenvolvimento social.

Nesse sentido, o princípio processual precisa ser compreendido numa dinâmica de conjunto que envolve, ao mesmo tempo e na mesma espacialidade, essas dimensões, e pode ser compreendido pelo movimento do 'α' que, neste caso, engloba um *continuum* entre esses aspectos de forma integral e integrante, de maneira institucional e instituinte, e de forma transversal e universalizante.

A proposta que suporta esse princípio está mais próxima daquilo que Morin (2002) designa como complexidade. A razão disso é o fato de o sujeito e o objeto interagirem de forma a se relacionar, dialogar e se complementar, de tal sorte que os laços que se estabelecem entre tais procedimentos possam tecer, conjuntamente, um conhecimento que esteja articulado com um processo educativo e um projeto social.

Nesse contexto é oportuno recordar que, com base nesses princípios processuais da universidade, foram sendo sugeridos princípios para a extensão universitária. No ambiente latino-americano e, em decorrência, na realidade brasileira, foram inúmeras as proposições. Independente da sua significação, mas como exemplificação, é recomendável lembrar a proposição desafiadora de Freire (1977) que defendia a extensão como um processo comunicativo, a proposta de Botomé (1996), para quem a extensão é uma possibilidade concreta de acesso ao conhecimento, bem como a construção conceitual do Fórum

das Instituições Públicas que compreendem a extensão universitária como um processo educativo, cultural e científico (NOGUEIRA, 2000).

A universidade, na sua expressão extensionista, caracterizou-se por esses princípios, mas está sendo desafiada, constantemente, a ampliar essa configuração por meio de processos científicos, acadêmicos e sociais. Considerando, porém, que essa dinâmica articulada e integrada já foi incorporada, na maior parte da reflexão e da prática extensionista, o objetivo maior deste trabalho é apresentar, de forma mais detalhada, os princípios procedimentais.

Princípio procedimental

O princípio procedimental, tendo como referência de sustentação o princípio processual, é um dispositivo importante da universidade e, por conseguinte, da extensão universitária. Tal princípio pode ser apresentado por meio de inúmeras abordagens, mas a opção é por fortalecer um conjunto dinâmico, transversal e dialógico. Será priorizado, assim, um percurso tridimensional entre a circularidade interativa, a conectividade dialógica e a universalidade sistêmica. A manifestação de cada um desses elementos está incorporada, também, na simbologia do 'α', que representa a integração desses três movimentos, isto é, um *continuum* entre um círculo, uma conexão e uma abertura.

Em cada uma dessas expressões, distintas apropriações poderiam ser analisadas, mas aqui será sugerida, dentro da circularidade interativa, uma relação muito forte entre a ciência e a vivência; na conectividade dialogal, uma vinculação explícita entre a consciência e a convivência; e na universalidade sistêmica, uma articulação compreensiva entre a sapiência e a experiência. Tais proposições contribuem, portanto, para assumir e potencializar os princípios procedimentais da circularidade interativa, da conectividade dialógica, e da universalidade sistêmica.

Circularidade Interativa

A circularidade se dá no ambiente do primeiro movimento do 'α', visualizado por meio de um círculo. Nesse espaço acontece uma dinâmica interativa entre a ciência e a vivência, entre a razão e a paixão, entre a reflexão e a ação, formando e desencadeando energias presentes em cada percurso. Por meio dessas dinâmicas circulam, em diversas direções e em diversos níveis, os sujeitos, os processos e os fenômenos.

Para sustentar a importância dessa configuração e ao exercitar olhares mais perceptíveis, é possível identificar que a circularidade é um elemento presente no planeta pelas suas dimensões arredondadas, na natureza pelas suas manifestações onduladas, e no próprio organismo humano, pelas expressões ovaladas. Da mesma forma, muitos povos mantêm o princípio da circularidade, seja pelas suas danças, pela edificação de suas casas, aldeias ou cidades, ou pela própria característica cultural.

Sob esse horizonte, o conhecimento se constrói, também, num movimento interativo em espiral. Nessa percepção, Kosik afirma que este é um processo “de concretização que procede do todo para as partes e das partes para o todo, dos fenômenos para a essência e da essência aos fenômenos” (1976, p. 41). Segundo o autor, com base nessa correlação interativa, todos os conceitos e fenômenos entram num movimento recíproco e ajudam a se compreender mutuamente. Assim, a circularidade, que pode compreender uma infinidade de manifestações, será desenvolvida por meio da interatividade entre a ciência e a vivência.

a) A ciência

No percurso histórico da ciência podem ser observadas algumas tendências predominantes, na medida em que ela esteve vinculada ao mito, à razão, à fé, ao fenômeno, à ideia, à experiência e à tecnologia. Em todos esses procedimentos a ciência caracterizou-se como uma atividade humana que, por

um lado, tentou explicar os fenômenos naturais e sociais e, por outro, buscou intervir nessa realidade para transformá-la.

Existe, porém, uma relação dialógica entre a dimensão crítica e a decisão criativa e se, atualmente, a ciência tem uma relação privilegiada com a tecnologia, ela pode ser compreendida como uma instrumentalidade ou como uma possibilidade, isto é, identificada pelo processo ou pelo produto.

Assim, a ciência que se pronunciou como hegemônica e com base na tecnociência trouxe muitos benefícios à humanidade, mas desencadeou, também, uma série de problemas que afetam a sociedade contemporânea. Com base nessa apropriação é que se pode valorar a ciência, de acordo com Santos (2004), como uma forma de conhecimento e prática social.

Por muito tempo o processo produtivo estava ancorado na força animal, depois passou para a energia das máquinas e hoje o desafio é transformar o conhecimento em bens e serviços, em talentos humanos e em valores sociais. Por isso o conhecimento, segundo Freire, “reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer” (1977, p. 27). O conhecimento passa pelo autoconhecimento como um processo de subjetivação da condição humana.

Além da dimensão subjetiva, o conhecimento contribui com a construção histórica e isso significa reconhecer que “o processo de sua construção – é igualmente determinado por condições históricas e, portanto, ideologicamente comprometido” (ANDERY, 2000, p. 436). Nesse caso existe uma integração forte entre o sujeito e o processo do conhecimento que incidem, por sua vez, na história política, econômica e cultural das civilizações.

Outro aspecto importante da ciência é que ela necessita estar direcionada para uma prática social e neste caso, segundo Morin, “é inseparável de seu contexto histórico e social” (2010, p. 8). Embora na realidade atual houvesse um prolongamento da revolução industrial, que acoplou em torno de si a

tecnociência, passando da razão para a racionalidade e fazendo da tecnologia o suporte epistemológico de toda a ciência, torna-se uma exigência compreendê-la como uma contribuição à sociedade.

Dessa forma, a ciência que, geralmente, é usada para legitimar situações de poder, poderia ter um ordenamento para estar direcionada para a sociedade, ajudando a resolver as suas dificuldades, seus desafios e suas demandas. Por isso que, de acordo com Morin, “a ciência passou a ser um problema cívico, um problema dos cidadãos” (2010, p. 133). Isto é, a ciência deveria colocar-se, prioritariamente, como promotora e construtora de uma cidadania para todos os cidadãos.

Além de contribuir com a construção do conhecimento e com a prática social, é aceitável reconhecer que a ciência é sempre uma aproximação da verdade e nunca a própria verdade. Nesse percurso, segundo Demo, “a dúvida faz mais bem para a ciência do que a certeza: esta a acomoda, aquela a instiga” (2010, p.33). Assim, a ciência, como herança da proposição cartesiana, pautou seu projeto na busca da certeza, proporcionando, porém, a fragmentação, a desconexão e a descontextualização. Por isso é necessário perceber que a ciência faz ciência na medida em que se coloca diante da dúvida, quando busca a verdade e quando contribui com a sociedade.

A ciência, como um aspecto inerente da instituição de educação superior pode ser compreendida e aplicada de diversas maneiras, mas aqui está se propondo que ela seja o suporte da construção do conhecimento, contribua com uma prática social e se caracterize como um processo de busca da verdade. Tais elementos são, também, os atributos essenciais de um modo de fazer ciência na extensão universitária.

b) A vivência

A realidade atual está repleta de iniciativas que fortalecem relações fragmentadas, que promovem dinâmicas descontínuas,

e que potencializam processos isolados. Com base nessa percepção é importante retomar a proposta da vivência, objetivando elaborar uma nova compreensão de humanidade e da história, que seja capaz de dar um novo direcionamento, ou um relacionamento diferenciado entre os humanos, a natureza, a sociedade, e a transcendência.

Tal relação tem como pressuposto o princípio biocêntrico (TORO, 2005) que propõe a vida, na diversidade de suas formas, como o centro de referência. Na medida em que se prioriza esse procedimento, pode-se postular um processo de superação do modelo cosmocêntrico, teocêntrico ou antropocêntrico, paradigmas que vigoraram na história da civilização ocidental e foram sustentados pela filosofia, teologia e a tecnologia, respectivamente, e que não foram capazes de postular um projeto compatível com as exigências e os desejos do mundo contemporâneo.

Na medida em que se acolhe esse pressuposto é possível propor, segundo Toro, “um modo de sentir e pensar que toma como referência existencial a vivência” (2005, p. 50). Nesse contexto, a vivência ao possibilitar o instante vivido como um processo inerente à condição humana assume a acolhida, a corporalidade e a transcendência como condições mais favoráveis para desencadear a formação humana, profissional e cidadã.

A acolhida como uma expressão da vivência fortalece o projeto que conduz à identidade de todo ser que se relaciona com a vida. Por isso Toro apresenta uma contribuição significativa sobre o conceito de vivência, remetendo-nos à experiência fundante, isto é, àquela que “constitui-se na experiência original de nós mesmos, da nossa identidade, anterior a qualquer elaboração simbólica ou racional” (2005, p. 30). Essa disposição manifesta a identidade pessoal e social que provoca nos seres vivos uma atitude de acolhimento.

Consciente do acolhimento da vida, outro aspecto a ser

considerado é que a vida habita um corpo. Mas o corpo, segundo Alves (1990), não se esgota nas suas necessidades físicas, mas, ao contrário, precisa de cheiros, de cores, de gostos, de sons e de carícias. No fundo a pele, o pensamento e a atitude humana precisam de novas fronteiras para interagir com outras pessoas, outras histórias e outros projetos.

A corporalidade é uma dimensão essencial da vivência e para Merleau-Ponty (2004), o corpo tem a característica de movimento, está integrado ao tecido do mundo e atua sinergicamente com todas as realidades. Nessa percepção ele se percebe numa dinâmica que, ao ser tocado, toca os demais seres com sua sensibilidade, inteligibilidade e operacionalidade. Isso demonstra que há uma integração com todos os fenômenos, com todas as naturezas e com todos os sistemas.

Nesse direcionamento, a vivência aponta, ainda, para novas oportunidades, indicando para o elemento da transcendência que, por sua vez, não se restringe ao aspecto religioso, mas à própria condição humana. A vivência propõe, portanto, um jeito de ser e um modo de estar no mundo, projetando o sujeito pessoal para um processo de busca constante, e o sujeito histórico para desafios inovadores e horizontes infinitos.

A vivência, com base nesses pressupostos, torna-se uma característica importante da vida universitária, e na medida em que a instituição de educação superior criar um ambiente favorável para essa dinâmica, tal procedimento já será educativo.

c) A extensão como interatividade circular

A extensão, com uma inspiração na interatividade circular entre a ciência e a vivência, pode proporcionar, com mais intensidade, uma abordagem inter e transdisciplinar. Com tal propósito, Nogueira (2000) propõe uma extensão que se caracterize como um espaço estratégico para construir a ciência, não distanciada da realidade social, mas com base no processo

vivencial da sociedade. A extensão precisa estar aberta para acolher a vida dos sujeitos educativos e o projeto das instituições educadoras, abrigando os grandes desafios da comunidade e buscando, com eles, conduzir um processo de formação humana e de construção social.

A extensão, nesse processo vivencial, pode ser um espaço, um tempo e um processo próprio para desenvolver o acolhimento de pessoas, de comunidades e de projetos, dando uma nova corporalidade aos grupos e sistemas sociais com o objetivo de promover uma vida que transcenda às situações do cotidiano. A energia que potencializa a integração entre a teoria e a prática, e a interação entre a ciência e a vivência, pode ser experimentada através da extensão universitária.

No contexto da modernidade, segundo Santos (2000), a ciência era a produtora única do conhecimento. No processo evolutivo da própria modernidade outras possibilidades foram sendo incorporadas e isso provoca a universidade, a se abrir para a diversidade de conhecimentos. Tal proposta sugere que não se pode reduzir o conhecimento a informações técnicas, mas levar em conta a diversidade de saberes. Recordar e ampliar saberes é um elemento inerente ao processo de aprendizagem e caracteriza-se como um atributo específico da extensão universitária.

Na medida em que prevalecer um entendimento linear da ciência, a extensão será uma decorrência do ensino e da pesquisa, mas se a compreensão estiver pautada numa circularidade interativa com a vivência, a extensão torna-se um espaço de construção de conhecimentos significativos e de práticas sociais relevantes. Assim, a interação entre a ciência e a vivência, realizada na academia e na sociedade, pode fortalecer um projeto pedagógico e social, desencadeando um movimento de conectividade dialógica.

Conectividade dialógica

A conectividade entre a consciência e a convivência, entre redes e vínculos, entre compreensões e relações confere, de acordo com Capra (1986), sentido e significado às coisas, aos eventos e à vida. Essa conexão torna-se viável na medida em que os diversos elementos impulsionam para a dialogicidade.

Nesse procedimento, a conectividade dialógica é uma busca por compreender, segundo Morin (2002), a associação complementar ou a ação convergente de um princípio antagonico entre dois processos ou dois conceitos. Além do encontro de dois elementos é preciso, segundo Rocha Neto, “lograr a necessária sinergia e viabilizar a apropriação de suas contribuições para sustentar o processo de desenvolvimento” (2011, p. 109). Atuar de forma convergente, como apontar para o desenvolvimento, faz parte do segundo movimento do ‘ α ’, na medida em que os vetores se conectam pela consciência e convivência.

a) A consciência

A consciência é um atributo da condição humana. Quanto mais se humaniza, mais condições se têm para ampliar a consciência, e quanto mais se conscientiza mais a realidade humana se plenifica. Houve situações históricas em que a consciência foi manipulada ou usurpada e em outras teve um caráter crítico e criativo. Os desafios do contexto atual, marcado pela complexidade, revelam que ela necessita de uma pulsação renovada, por intermédio da memória histórica, da politicidade e eticidade, e da intencionalidade.

Assim, como memória, a consciência significa uma energia que atualiza os procedimentos históricos. Portanto, compreender a consciência como memória revela a importância de valorizar as conquistas e as derrotas da humanidade, por meio das quais se faz uma opção de recordação. Tal lembrança emerge, também, do interior e da profundidade de cada ser e de cada cultura,

atualizando tanto os desafios como as conquistas, objetivando constituir-se num processo aprendente para a geração contemporânea. Atualizar a história é comprometer-se com um projeto sempre novo de sociedade.

A consciência é, também, segundo Morin, uma “consciência política e ética” (2010, p. 11). A realidade atual colocou o ser humano, por um lado, num processo de atrofiamento de suas energias pessoais e cósmicas, extirpando também a possibilidade de uma consciência mais política, e, por outro, perdeu a capacidade de tomar consciência por meio da eticidade. Esses dois elementos provocam o ser humano e os sistemas sociais para viver a consciência de forma mais valorativa e mais significativa.

A consciência é, ainda, uma intencionalidade que significa a opção por uma consciência de algo ou de alguém. Para referendar esse posicionamento é oportuno retomar a proposta de Marx (1859), ao propor que não é a consciência dos homens que determina sua existência, mas a existência social que determina sua consciência. Existe, portanto, uma intencionalidade que se modifica no decorrer da história e que ajuda a construir uma sociedade que projeta valores específicos para cada período da história humana.

Considerando a consciência como uma captura da memória histórica, uma prática de politicidade e eticidade, bem como uma ação de intencionalidade, ela convoca a universidade a inserir essas dinâmicas no seu processo pedagógico e provoca a extensão universitária a fazer desses atributos uma inspiração para a convivência acadêmica, profissional e relacional.

b) A convivência

A convivência tem como pressuposto uma conexão com o outro, seja ele na manifestação pessoal, social, ambiental ou transcendental. Sob esse aspecto o conviver assume a categoria da coexistência, e essa dinâmica engloba toda a complexidade

da existência humana, e seu aprendizado se dá “como construção coletiva do saber, da visão de mundo, dos valores que orientam a vida e das utopias que mantêm aberto o futuro” (BOFF, 2006, p. 33). Na medida em que se instaura um processo de convivência, exercita-se um procedimento de convivialidade, de sociabilidade e de generosidade.

O avanço da produtividade industrial trouxe inúmeros benefícios, mas está deixando, como consequência, o enfraquecimento das possibilidades convencionais, tornando-se urgente atualizar o conceito de convivialidade. Com base na proposta de Illich (1976), a terminologia de convivialidade (*conviviality*) estabelece que os relacionamentos não se afirmam por meio da tecnologia, mas pelos encontros de face a face; não se demonstram pela instrumentalidade, mas pela convencialidade; e, não se aperfeiçoam pelo monólogo, mas pelo diálogo. A convivência, com base nesse direcionamento tem como pressuposto o cumprimento de direitos e deveres, seja no âmbito individual ou coletivo, bem como pela passagem de relações utilitárias para relações convencionais.

A convivência assume, também, a condição de sociabilidade por meio da cidadania e da política. Para ilustrar esse argumento, Touraine (1998) faz a seguinte pergunta: como podemos viver juntos? A resposta elaborada pelo autor direciona-se para a união entre a democracia política e a diversidade cultural, com base na liberdade do sujeito. Isso exige um ambiente multicultural, um respeito pelas experiências culturais e uma reconciliação entre as igualdades e as diferenças, bem como entre o projeto de vida pessoal e social.

A convivência tem, ainda, um caráter de generosidade. Segundo Brandão, “o que torna a experiência do *conviver* algo peculiar é que nela não existe um interesse de proveito ou produto [...]. O desejo do ‘encontro’ e o prazer de ‘estar com’ são o motivo e o sentido afetivo da convivência” (2008, p. 104). Além de se buscar uma satisfação no comportamento utilitário, levanta-se a possibilidade de conviver na gratuidade ou na

generosidade, fugindo-se de uma lógica balizada pelo individualismo e potencializando-se uma proposta assinalada pela presença que se revela como um presente.

A convivência, dentre infinitas possibilidades, mas de modo especial pela convivialidade, sociabilidade e generosidade, caracteriza-se como um desafio para a universidade, no sentido de constituir-se num ambiente no qual esses procedimentos possam ser cuidados e cultivados, proporcionando o desenvolvimento, não somente das aptidões técnicas, mas do exercício de valores como a hospitalidade, a cordialidade e a solidariedade, para os quais a extensão universitária está sendo desafiada.

c) A extensão como conectividade dialógica

A realidade do terceiro milênio está marcada, dentre outras, pela contradição entre a complexidade e a fragmentação. O tecido social, sob essa ótica, está fortemente sinalizado pelo paradoxo entre as diversas ideologias; pela revolução técnica que exige procedimentos éticos; pela hegemonia da globalização econômica, em detrimento de uma mundialização alternativa, que permite a participação de outros indicadores sociais e outras formas de organização social; pela manifestação de problemas novos, típicos de um novo século, e a tentativa de resolvê-los com velhas respostas.

Essa realidade precisa ser compreendida pela Universidade com o objetivo de contribuir com formas alternativas de convivência e com modelos diferenciados de consciência. Tal conexão permite impulsionar a instituição de educação superior para o exercício das suas finalidades educativas e, para tanto, segundo Illich (1976), é preciso construir uma sociedade convivencial com autonomia e democracia. No contexto de uma sociedade convivencial, a educação estaria se distanciando do procedimento de uma linha de montagem e se aproximando de um processo de convivencialidade pessoal, ambiental e social.

No ambiente educativo é necessário, também, perceber que a consciência tem uma conectividade com o próprio pensamento. Considerando que a universidade é o espaço de criação e disseminação do pensamento, o mesmo pode ser efetivado por meio de uma consciência que gera ciência, conhecimento e sabedoria. Para isso é imprescindível uma nova compreensão de extensão, que supere uma visão única proposta pela ciência linear, um olhar unitário defendido pelo conhecimento disciplinar, ou uma ótica uniforme sugerida pelos modelos extensionistas assistenciais.

A extensão como conectividade sistêmica integra-se, num primeiro patamar com o próprio sistema acadêmico e segundo Botomé, “pesquisa, ensino e extensão são atividades (instrumentos, condições ou meios) através das quais (ou nas quais) se realizam os objetivos (funções, atribuições) da Universidade” (1996, p. 38). Com base nessa afirmação, a instituição universitária precisaria estar num processo constante de extensionalidade, até para afirmar o seu projeto de universidade.

Para além dessa conectividade com os princípios constitucionais da pesquisa e do ensino, a universidade necessita “dirigir seus interesses e preocupações para as questões sociais. Para tanto, cabe-lhe buscar junto à própria comunidade subsídios que lhe permitam detectar anseios, numa postura de convivência aberta e horizontal” (NOGUEIRA, 2000, p. 19). Nesse horizonte, a extensão é compreendida como um compromisso social, desenvolvendo um processo de acessibilidade ao conhecimento, com a finalidade de contribuir com um projeto de transformação social.

Essas características provocam uma conectividade dialógica, proporcionada pela conexão entre a consciência, de modo especial para com os seres humanos, com os sistemas sociais e com o ambiente cósmico. De acordo com Botomé, “a produção do conhecimento e a geração de acesso a ele são as bases da construção de consciência crítica e de capacidade de

intervenção eficaz, eficiente e pertinente (relevante) das pessoas no contexto social em que vivem” (BOTOMÉ, 1996, p. 153). A produção do conhecimento, a sua sistematização e o acesso a ele é a grande contribuição da extensão universitária, que se realiza por meio de uma universalidade sistêmica.

Universalidade sistêmica

A universalidade entre a sapiência e a experiência, entre o saber e o fazer, entre a palavra e a ação, revela um procedimento que está baseado na “teoria das estruturas dissipativas” que, segundo Prigogine (1996), faz parte de sistemas abertos que se auto-organizam, criam novas relações e se colocam em estados dissipativos, isto é, sempre com uma nova possibilidade de abertura, configurando o princípio da universalidade sistêmica.

Essa disposição implica uma relação sistêmica que será compreendida pelo terceiro movimento do ‘ α ’, quando os dois vetores ou tensores (DELEUZE, 1990) indicam para uma abertura, sugerindo possibilidades e probabilidades sempre abertas. É um sistema que aponta para o infinito e, nesse direcionamento, dentre inúmeras possibilidades, serão considerados a sapiência e a experiência.

a) A sapiência

O processo de construção do conhecimento distanciou-se, nos últimos tempos, dos saberes e da sabedoria, assumindo como suporte de sua manutenção uma enormidade de informações. Essa percepção exige, no entanto, a superação desse procedimento marcado por um modelo mais calculista, por uma lógica mais tecnicista e por um roteiro mais linear, e buscar, num paradigma mais reflexivo, mais valorativo e mais complexo o seu ponto de aproximação e expansão. A sapiência será compreendida, dentre outras possibilidades, como uma iniciativa que congrega uma sabedoria de vida, um pensamento

complexo e uma filosofia.

A sabedoria da vida precisa assumir, segundo Morin, “a loucura da vida, que integra a racionalidade numa louca sabedoria” (2005, p. 137). Isto é, deve-se compreender o homem na sua condição de *homo complexus: sapiens e demens*. A sabedoria de vida não pode se restringir, nesse caso, à dimensão da racionalidade, mas precisa iluminar todas as manifestações da condição humana.

A sabedoria, no paradigma do pensamento complexo, não é percorrer o caminho já trilhado, não é iluminar a estrada já iluminada e não é inspirar a passagem já inspirada. Mas é abrir a porta e “caminhar em círculos até que esta rotação abra, inexplicavelmente, fissuras nas paredes por onde se possa passar” (CASTORIADIS, 2009, p. 50). É um exercício conjunto que possibilita percorrer itinerários que se conectam, projetar luzes para iluminar as sombras e inspirar a formulação de conhecimentos transdisciplinares.

A sabedoria é, ainda, uma filosofia que se torna uma sapiência, ou um amor sapiencial, na medida em que consegue fazer a passagem do conceito filosófico para o ato de filosofar, e fazer a travessia da parcialidade das escolas filosóficas para a plenitude do pensável. Assim, ela ajuda a compreender a realidade, a entender a psique humana e a ressignificar as relações sociais. Dessa forma a sapiência identifica-se na história humana, segundo Merleau-Ponty (2004), como um pensamento alegre e improvisador da ciência e aprenderá a ponderar sobre as coisas e sobre si mesmo, voltando a ser filosofia, isto é, uma sabedoria amorosa.

A sapiência, por meio da sabedoria de vida, do pensamento complexo e da filosofia, é um imperativo para a instituição universitária, no sentido de projetar o conhecimento para qualificar as pessoas e disponibilizar tal conhecimento para o desenvolvimento da sociedade. A extensão universitária, inserida nesse processo, faz da sapiência o ponto de reflexão

para inaugurar, constantemente, novos processos.

b) A experiência

A experiência de vida é uma dimensão essencial da condição humana porque faz parte da construção do projeto, do sentido e do valor da civilização. Nesse caso não se faz experiência pela simples experiência, mas com a finalidade de, a partir dela, ampliar os horizontes da própria essência e da própria existência. Com base nessa percepção é possível propor, dentre outras possibilidades, que a experiência esteja vinculada aos afetamentos do sujeito, a uma epistemologia ética e a uma solidariedade do bem-viver.

Assim, a experiência, num contexto qualificado pelos conceitos e pelas instrumentalidades, tem dificuldade em projetar-se como uma dimensão inerente ao percurso histórico da civilização. É adequado, porém, retomar a proposta de Bondía, que sugere que a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (2002, p. 21). Nesse caso, os afetamentos é que produzem uma relação diferenciada com o próprio ser humano e com tudo aquilo que o circunda.

Além de a experiência indicar um acontecimento do sujeito, segundo Bondía (2002) indica também para uma ordem epistemológica e ética, ou uma ordem do saber e da práxis. O saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana, numa tentativa de construir o sentido da existência; e a práxis da experiência impulsiona para uma metodologia que conduz para o desconhecido e para o imprevisível, elementos típicos de abertura da condição humana e histórica.

A reflexão sobre a experiência não se faz apenas na recordação do passado, mas significa uma relação profunda com o presente e indica para as possibilidades que podem ser construídas. A partir da contribuição de Quermes, a experiência está pautada no bem viver, que engloba toda caminhada vivencial

que “necessita ser experimentada na totalidade e em solidariedade profunda no antes, no agora e no depois” (2011, p. 136). Por isso, algumas culturas têm mais facilidade para fazer da experiência um elemento integrador da sua existência e uma dinâmica inerente à sua vivência.

A solidariedade, como uma característica da experiência, não é uma ação assistencial ou uma atitude voluntarista, mas de acordo com Touraine, “ela tem por fundamento o reconhecimento do direito de cada um a agir em conformidade com os seus valores e os seus projetos” (1998, p. 172). Percebe-se que o ponto de partida não está na dependência, mas principalmente na autonomia do próprio sujeito; não está no atendimento das necessidades, mas preferencialmente no reconhecimento dos seus direitos; e não está apenas num projeto individual, mas de forma explícita na criação de direitos para todos.

A experiência não pode ser entendida apenas como uma ação concreta ou como um planejamento realizado, mas, segundo Fogel (2009), como um ser ou um vir a ser, tocado e tomado, não por uma coisa, mas por um possível modo de existir e de viver. Isso exige uma proximidade com aquilo que se é, mas, também, uma transcendência para buscar ser sempre mais e melhor.

Segundo Mieth (2007), a experiência para contribuir com tal opção, precisa configurar-se a partir de três impulsos: do contraste, do sentido e da motivação. A experiência do contraste parte de situações diante das quais se fica indignado, mas que exigem uma postura proativa; do sentido quando aponta para a luz que se encontra no final do túnel, isto é, há um sinal de esperança; e de motivação que exige um posicionamento inovador para encaminhar algum tipo de solução para a realidade percebida.

Assim, a experiência, como um processo gerador, abre novas possibilidades para a existência, induz para novas oportunidades de vivência e promove novas competências para

se aliar ao conhecimento ou à sabedoria. Tais pressupostos são um convite para que a universidade se consagre como uma instituição de futuro, de utopia e de esperança, e convoque a extensão para se unir a esse projeto.

c) A extensão como universalidade sistêmica

O sentido profundo da democratização da universidade, segundo Santos (2000), é a abertura ao outro. Esse aspecto revela a universalidade institucional, que por meio de uma infinidade de possibilidades, embora descritas pelas categorias da sapiência e da experiência, promovem a formação humana e a transformação social. Isso revela que a instituição de educação superior aponta sempre para cenários maiores, para possibilidades abrangentes e para conhecimentos significativos.

Nesse procedimento, a extensão precisa exercer um papel importante, qualificando o seu sentido na relação com o outro por meio do diálogo. Segundo Freire (1987), na proposta dialógica os diversos sujeitos se encontram para uma pronúncia, isto é, um diálogo sobre o mundo em vista da sua transformação. Não é uma atitude de conquista, mas de responsabilidade; não é uma subjugação do outro, mas um acolhimento do outro; não existe uma coisificação, mas uma cooperação.

A função da extensão se define, portanto, por esta possibilidade de novas aprendizagens, ultrapassando “os currículos em suas práticas de ensino e os limites metodológicos dos projetos de pesquisa” (NOGUEIRA, 2000, p. 56). Com essa proposta, a extensão rompe com os paradigmas disciplinares e tem a possibilidade para inaugurar processos que integrem diversas formas de aprendizagem e distintas maneiras de interagir na sociedade.

Com essa intenção, a extensão define-se como uma instância privilegiada de formação integral, e, em consonância com Oliveira, ela é fator determinante para a integração entre o ato educativo e a práxis social, fazendo “a articulação entre

compreender a realidade e responder aos seus desafios, e a interação entre o questionamento ético e o engajamento político” (2006, p. 45). Essa sinergia procura articular tanto o processo de aprendizagem acadêmico quanto o procedimento de desenvolvimento da sociedade, objetivando projetar a universidade, por meio da extensão, para novos horizontes.

Considerações finais

O percurso feito sugere um encaminhamento conclusivo, mas, dada a evolução da temática, tem-se a oportunidade de fazer do procedimento concluinte um posicionamento para novos horizontes. Por essa razão, a universidade precisa compreender que o conhecimento é uma possibilidade sempre aberta, entender que o ser humano é sempre um vir-a-ser, e perceber que a história é um processo em construção contínua. Nesse contexto, a instituição de educação superior está sempre atuando nas fronteiras da educação, da aprendizagem e do desenvolvimento social, possibilitando vivenciar a proposta de Nicolescu (1999) de que a abertura, como aceitação do desconhecido, do inesperado e do imprevisível, é uma das características fundamentais da transdisciplinaridade, pressuposto fundamental do paradigma da complexidade.

No contexto da pós-modernidade a instituição de educação superior projeta-se, de acordo com sugestão de Santos (1999), para uma universidade de ideias. Nessa proposta, a extensão precisa levar em conta essa realidade, buscando compreendê-la, apreender os seus significados e descobrir novas fórmulas para interagir com ela. Só é possível atuar na conjuntura da dinâmica global, por meio da extensão, partindo do pressuposto de que uma inserção e uma compreensão da realidade são fundamentais para o seu exercício, e os princípios que fortalecem esse encaminhamento partem dessa consciência histórica e apontam para horizontes universais.

Os princípios estruturantes propostos, para inteirar-se desse

percurso, foram desenvolvidos a partir da inspiração do símbolo do ‘ α ’. Com base nessa simbologia, o princípio processual caracterizado pelo movimento de *continuum* entre o caráter científico, educativo e social; e o princípio procedimental por intermédio do movimento tridimensional, entre a circularidade interativa, a conectividade dialógica e a universalidade sistêmica foram objeto dessa reflexão. Embora o movimento de *continuum* e o movimento tridimensional tenham sido analisados de forma autônoma, existe uma confluência entre os percursos que formam um conjunto integrado e integrador, isto é, um tecido complexo, uma dinâmica interativa e um procedimento transdisciplinar.

Considerando, enfim, que o ‘ α ’ é a primeira letra do alfabeto, foi dado apenas mais um passo, num percurso que precisa apontar sempre para novas oportunidades. Nesse sentido, o ‘ θ ’ (ômega) é a indicação das inúmeras possibilidades que se apresentam para construir e propor outros princípios estruturantes para a extensão universitária. Por isso, essa motivação se une ao poeta Augusto dos Anjos, que no *Homo Infimus* declama: “nômeno e o fenômeno, o alfa e o ômega”. Assim, a relação intrínseca entre a ciência e a vivência, entre a consciência e a convivência, entre a sapiência e a experiência, contribuem para posicionar a extensão universitária para horizontes de fronteira.

Notas

- ¹ SÍVERES, Luiz. Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UCB). Diretor, professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Referências

AGUIAR, Roberto A. R. de. *Os filhos da flecha do tempo: pertinências e rupturas*. Brasília: Letraviva, 2000.

- ALVES, Rubem. *Tempus fugit*. São Paulo: Paulinas, 1990.
- ANDERY, Maria Amália Pie Abib, et al. 9. ed. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo; São Paulo: EDUC, 2000.
- AUSUBEL, P. D.; NOVAK, J.; HANESIHN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- BADIOU, Alain. *O século*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.
- BOFF, Leonardo. *Virtudes para um outro mundo possível: convivência, respeito, tolerância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. V.2
- BONDÍÁ, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, jan. 2002.
- BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Pesquisa alienado e ensino alienante – 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.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Minha casa, o mundo*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2008.
- CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Editora Cultrix, 1986.
- CASTORIADIS, Cornelius. *Janela sobre o caos*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2009.
- CHAUÍ, Marilena. A universidade hoje. In: *Praga: Estudos Marxistas*. São Paulo: Editora Hucitec, n.6, 1998.
- DELEUZE, Gilles. O que é um dispositivo? In: FOUCAULT, Michel. *Filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990. p. 155-161.
- DEMO, Pedro. *Saber pensar é questionar*. Brasília: Liber Livro, 2010.
- FOGEL, Gilvan. *Que é filosofia? Filosofia como exercício de finitude*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2009.

FOX, Matthew. *The coming of the cosmic Christ*. San Francisco: Harper and Row, 1988.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

ILLICH, Ivan. *A convivencialidade*. Lisboa: Europa-América, 1976.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O olho e o espírito*. Seguido de A linguagem indireta e as vozes do silêncio e a dúvida de Cézanne. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MIETH, Dietmar. *Pequeno estudo de ética*. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2007.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de (coord.). *Ensaio de complexidade*. 3 ed. Porto Alegre: Sulina, 2002. p. 11-20

_____. *O método 6: Ética*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

_____. *Ciência com consciência*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

NOGUEIRA, Maria das Dores Pimentel (Org). *Extensão universitária: diretrizes conceituais e políticas*. Documentos básicos do Fórum nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras 1987 – 2000. Belo Horizonte: PROEX/UFMG; Fórum, 2000.

OLIVEIRA, Alcivam Paulo de (Org.). *A extensão nas*

universidades e instituições de ensino superior comunitárias: referenciais teórico e metodológico. Recife: FASA, 2006.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas: Tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo, SP: UNESP, 1996.

QUERMES, Paulo Afonso de Araújo. Cidadania e participação política: o exemplo profético de D. Helder Câmara. In: OLIVEIRA, José Lisboa Moreira de; SÍVERES, Luiz (Org.). *Há esperança: outro mundo é possível – reflexões para ajudar a vencer a desesperança no mundo atual*. Brasília: Alia Opera, 2011. p. 133-151.

ROCHA NETO, Ivan. Desenvolvimento sustentável. In: ROCHA NETO, Ivan; ALONSO, Luiza Beth Nunes. *Complexus: tecendo juntos*. Brasília: Paralelo 15, 2011. p. 105-111.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Introdução. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*. Um discurso sobre as ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004. p. 17-56

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

TORO, Rolando. *Biodanza*. 2. ed. São Paulo: Olavobras, 2005.

TOURAINÉ, Alain. *Podemos viver juntos?: iguais e diferentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

NAS FRONTEIRAS DA INDISSOCIABILIDADE - A CONTRIBUIÇÃO DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

*Prof^a. Dra. Ana Luisa Teixeira de Menezes¹
Prof. Dr. Luiz Síveres²*

Introdução

Na história da humanidade, poucas foram as instituições que permaneceram ativas e significativas por um período muito longo. Uma dessas instituições, porém, é a universidade, que nos seus oito séculos de existência, continua sendo um referencial, principalmente na área do conhecimento, da educação e do desenvolvimento social.

Dentre tantas razões para a sua longevidade, é possível apontar para aquela que define as finalidades dessa instituição. Esse argumento é reforçado por Santos, que afirma que "a notável continuidade institucional da universidade sobretudo no mundo ocidental sugere que os seus objetivos sejam permanentes" (1999, p. 187). De uma forma ou outra, a instituição universitária sempre esteve vinculada a algumas funções centrais ou permanentes, e que foram construindo a sua identidade e foram dando as razões da sua existência.

Nesse percurso é oportuno recuperar, dentre distintas propostas, aquela formulada por Jaspers (1965) de que a finalidade da universidade é trabalhar com a investigação, transformar-se num centro de cultura, e ensinar as aptidões profissionais. Mais recentemente, porém na mesma direção, Santos (1999) propõe que tal finalidade estaria vinculada à investigação, ao ensino e à prestação de serviços. Atualmente, porém, tais sugestões já foram reformuladas ou incorporadas

em novos parâmetros conceituais.

Assim, na confluência dessas propostas, a Constituição Federal, de 1988, definiu que as universidades gozam de autonomia e deverão obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Tais funções, na medida em que forem compreendidas e aplicadas de maneira indissociável, tornam-se a razão da identidade institucional e finalidade educacional.

A indissociabilidade pode ser compreendida como "uma ideia uma porque vinculada à unidade do conhecimento" (SANTOS, 1999, p. 188). Para este autor, o conhecimento é que possibilita a unicidade da universidade. Por outro lado, Buarque (1994) sugere que a indissociabilidade não está tanto na ação conjunta do ensino, da pesquisa e da extensão, mas na visão holística do conteúdo do trabalho realizado pela instituição de educação superior.

A partir das reflexões aqui apresentadas, tendo como referencial da indissociabilidade o conhecimento como resultado, bem como a forma holística de atuar, pode-se avançar com a proposta de compreender a indissociabilidade num contexto de novas fronteiras. Nesse percurso, distintas abordagens poderiam ser incorporadas, mas a contribuição da extensão universitária será a razão para propor a articulação de sujeitos, de processos e de projetos; a dinâmica da vivência, da consciência e do movimento, bem como a formação para a indissociabilidade por meio da complexidade e de vínculos.

Articulação de sujeitos, processos e projetos

A indissociabilidade poderia ser compreendida por meio da integração de distintos saberes, por meio da ação conjunta de professores e estudantes, ou por meio da gestão integrada entre as atividades do ensino, da pesquisa e da extensão. Considerando a importância de todas essas iniciativas, é

aconselhável indicar a relevância da articulação de sujeitos, de processos e de projetos.

Tais abordagens estão diretamente vinculadas àquilo que Dreifuss chama de processos estonteantes, marcados por uma "globalização econômica e de modos de produzir, mundialização social e de modos de viver e planetarização política e institucional, dos modos de dominar" (1996, p. 325). Essas tendências, juntamente com tantas outras, estão contribuindo para formar sujeitos isolados, promover processos fragmentados e elaborar projetos dissociados.

Considerando que a universidade faz parte desse universo social e é influenciada por essas tendências, ela tem diante de si o compromisso de formar sujeitos, processos e projetos, que sejam minimamente motivados por uma proposta que parte de outros princípios. Nesse caso a indissociabilidade deixa de ser um imperativo legal para se transformar num objetivo educacional.

Assim, a universidade, por meio da indissociabilidade, tem um papel essencial a desempenhar, no sentido de estar vinculada a sujeitos que pensam, que constroem conhecimentos e que atuam de forma indissociável. Nesse sentido, para que aconteça a indissociabilidade, é necessário que os sujeitos educativos superem as diversas formas desintegrativas e conduzam um processo mais sistêmico e integrado.

Tal processo pode ser percorrido de diversas formas, mas na medida em que se priorizar a autonomia do sujeito que, conforme Severino, "é um exercício autônomo frente à vida prática (2001, p. 7); a dimensão relacional, que segundo Buber é um "permanecer em relação" (2001, p. 5) com a natureza, com os seres humanos e com os seres espirituais, bem como com o sentido subjetivo que, de acordo com Rey, "vão aparecer verdadeiros modelos construtivos sobre o aprendido que facilitarão operações e construções próprias e originais sobre a base do aprendido" (2008, p.40). Assim, o fortalecimento da

autonomia, da dimensão relacional e do sentido subjetivo podem contribuir com sujeitos mais íntegros, mais sistêmicos e mais holísticos.

Da mesma forma, percebe-se que os processos estão cada vez mais fragmentados ou disciplinados, impossibilitando uma ação mais coerente com um percurso que deveria levar em conta a inter ou multidisciplinaridade, ainda mais numa realidade que se revela cada vez mais complexa e que exige, portanto, abordagens diferenciadas, porém, integradas. A indissociabilidade tem, nesse caso, a função de promover a interação dos processos.

Para promover processos mais integrados, sugere-se a compreensão da realidade por meio da transdisciplinaridade que, segundo Nicolescu, "tem por objetivo a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (1999, p. 53); a proposição de Morin que sugere "lançar mão de princípios organizadores que permitem ligar os saberes e lhes dar sentido" (2000, p. 21); e a linha de fuga que, conforme Deleuze e Guattari, "nos compõem, assim como compõem nosso mapa. Elas se transformam e podem mesmo penetrar uma na outra. Rizoma" (p. 1996, p. 77). Os processos educativos, na medida em que dispõem dos pressupostos da transdisciplinaridade, da ligação dos saberes e dos rizomas, têm condições mais favoráveis para desencadear uma educação indissociável.

É necessário, também, perceber que os projetos estão dissociados. Essa dissociação pode ser percebida pela diversidade e pela disparidade dos projetos pedagógicos, sejam eles vinculados ao ensino, à pesquisa e à extensão. Esse fato exige um posicionamento político que, no conjunto da instituição, promove uma discussão e um empenho por introduzir uma diretriz comum a todos os projetos, com o objetivo de produzir conhecimento, promover a aprendizagem e contribuir com o desenvolvimento social.

Além dos projetos estarem dissociados existe, de acordo com Castoridis, "uma ausência de projeto" (2009, p.88). Para superar, tanto a ausência quanto a dissociação é necessário aportar energias para criar e cultivar projetos mais integrados em torno de um objetivo mais sustentável; fazer com que os projetos estejam interconectados para que a complementaridade seja perceptível; e que aconteça entre os projetos aquilo que Santos (2004) define como ecologia de saberes, das temporalidades, dos reconhecimentos, das transescalas, da produtividade. Projetar e implementar projetos que tenham um caráter integrador, complementar e ecológico pode ajudar num processo educativo mais indissociável.

O significado da indissociabilidade está, portanto, vinculado a sujeitos, a processos e a projetos. Dessa condição indissociável, as singularidades do pesquisar, do ensinar e do extensionar aparecem como qualidades do conhecimento e da aprendizagem. Quando se afirma que as pessoas são as que se integram, é possível produzir uma reflexão sobre a necessidade de olhar os movimentos geradores e dinâmicos dos fluxos organizacionais das universidades, estabelecendo um tensionamento entre um movimento que segue o direcionamento das amarras e a fluidez que faz atravessar e ampliar os ambientes, adentrando nos espaços das fronteiras. Para isso é necessário cuidar para que a indissociabilidade não seja um discurso que impossibilita a fusão, as mudanças dos movimentos das pessoas e dos fluxos institucionais.

A indissociabilidade pode tornar-se, se não houver uma reflexão mais crítica e criativa, um conceito inócuo que se sustenta pelo seu próprio discurso e não pelos movimentos que provoca a partir de seus fundamentos. Assim, a indissociabilidade é um modo reflexivo para o aprofundamento da aprendizagem, uma referência que guia uma forma de se movimentar e de se organizar.

Nesse sentido, a indissociabilidade pode ser uma proposta de educação que desenvolve a integração enquanto processo

de aprendizagem e enquanto produção de conhecimento. A força, o ímpeto, a abertura, a diversidade, a comunicação dialógica são características que podem ser ampliadas e integradas ao ato de conhecer e se perceber um aprendiz.

Percebe-se, portanto, que existe um aprendizado vivido peculiar aos processos próprios do conhecimento gerado numa práxis extensionista, e que estão diretamente ligados às vivências que transpõem o conhecimento técnico e especialista. São experiências formadoras para a vida, concebendo o viver como aprendizagem, que possuem uma força deflagradora de novos tipos de consciência. São, ainda, dinâmicas que impulsionam a instituição e os sujeitos aprendentes para um constante movimento.

Dinâmica da consciência, da vivência e do movimento

A indissociabilidade, nessa concepção, não é o objetivo principal. Seguindo uma reflexão que Síveres (2011) desenvolve sobre princípios estruturantes na extensão, busca-se provocar a integração a partir do paradigma da complexidade numa visão biocêntrica, através do qual o conhecimento e a aprendizagem estão na relação entre consciência e convivência, ciência e vivência, sapiência e experiência, redes e vínculos, e compreensões e relações. Desta forma, propõe-se pensar sobre um fundamento relacional que pode ser alcançado com a indissociabilidade na formação: a consciência, a vivência e o movimento.

A consciência está ligada à qualidade da vivência no processo educativo. Na medida em que se deseja, realmente, modificar essas estruturas é preciso que não existam fronteiras entre ensino, pesquisa e extensão, que não existam fronteiras entre o modo de investigar, de pensar, de intervir, de sintetizar conhecimentos para que as consciências não sejam fragmentadas e os sujeitos se percebam constituindo-se de uma forma integrada. Uma consciência mais integrada gera um movimento

de pessoas com um grande poder de comunicação, com uma maior capacidade de interação transformadora, uma maior receptividade para construção de vínculos, uma visão mais ampliada que flui desde a compreensão dos contextos, para o desenvolvimento local a uma visão global, capacidade de locomoção territorial, de transversalização de culturas, de perceber-se como centro de sua própria aprendizagem.

Trabalhar para o desenvolvimento de uma consciência na educação exige um compromisso com a realidade. Na perspectiva de Freire (1978), uma conscientização que faz as pessoas mergulharem na ação desenvolvendo o diálogo como a própria condição humana de viver e aprender. Freire apud Góis (2005) analisa os tipos de sociedade em que vivemos e os modelos de consciência gerados em cada tipo de sociedade. O autor pontua três tipos de sociedades e caracteriza-as: 1. Fechada - exportadora de modelos, sobrevivência antidialógica, depredadora, autoritarismo e conformismo; 2. Transição - insistência para novos rumos, ditaduras, otimismo ingênuo, incapacidade para criar projetos próprios, acirramento das contradições sociais, atitudes de inferioridade nos velhos, assistencialismo, modelos, receitas, etc. 3. Aberta: renúncia aos otimismo e fanatismos, elevação da autoestima e esperança; aberta ao diálogo e participativa, vivência comunitária e democracia.

Para Freire (1980) cada tipo de sociedade gera tipos diferenciados de consciência:

1. Semi-intransitiva ou mágica: aderente, mágica, supersticiosa e idealista, acomodação, apatia e baixa autoestima, realidade superior: deus, destino, azar e pouco compromisso com a realidade.
2. Transitiva ingênua: aceita os desafios e aberta aos estímulos externos, desprezo ao científico, satisfaz com a experiência, empírico, aspecto emocional exagerado e místico. É polêmica, assistencialista e usa de manipulação emocional.

3. Transitiva Crítica: assume o dever como sujeito de fazer e refazer o mundo, reflexão crítica sobre seus próprios atos, compreende a integração com a realidade, sendo compreendida como mutável. Investiga, verifica, indaga e revisa. Não se satisfaz com aparência, compromete-se com a realidade pelo diálogo.

Cabe à educação problematizar e potencializar pensamentos que despertem para a consciência crítica de mundo e de pensamento, tendo em vista que não vivemos em sociedades neutras, nem isoladas.

A extensão também não existe de forma isolada e precisa estabelecer elos cada vez mais profundos com o ensino e com a pesquisa. Um caminho é afirmar a extensão como conhecimento, desenvolvendo políticas e ações que produzam a capacidade de construção de saberes de forma participativa para construir uma prática solidária e cooperativa. A extensão possui uma natureza utópica e realista, o que, a princípio, pode parecer contraditório. É preciso indagar de que forma podem-se construir as utopias no cotidiano da formação universitária. Essa tarefa não é algo que deva ser cumprido dentro de uma percepção de voluntariado, de boa vontade, como marketing institucional ou à margem do processo de produção de conhecimento dentro das Instituições de Educação Superior.

A extensão universitária possui uma tarefa fundamental em nossa sociedade, que sempre nos discursos aparece vinculada à pesquisa e ao ensino, no sentido de que se deve pensar um ensino e uma pesquisa extensionistas. Não é assim que acontece na estruturação dos currículos, nem na formação da maioria dos programas de pós-graduação nacionais e internacionais. É necessário pensar em espaços institucionais que trabalhem a formação e a preparação de estudantes com espírito crítico e afetivo, capacidade de análise e de diálogo com os sujeitos e movimentos que compõem a sociedade, incluindo movimentos sociais, empresas, escolas, sindicatos, comunidades rurais, instituições religiosas, atores políticos, etc. Sabemos que este

diálogo não é neutro, representa poderes, ideologias, sujeitos se fazendo num mundo, mundo este que nós mesmos construímos e que nos constitui.

A concepção de extensão como comunicação (Freire, 1978) estimula o pensar, que congrega à ação, que mobiliza a fé e a esperança e que provoca o movimento de ação conjunta. A criticidade é a sabedoria do diálogo, que, longe de nos separar, nos convida a operar juntos. Conforme Ferreira (2007), a extensão deve estar compatível com os desafios da educação brasileira, que tem apontado, nestes últimos anos, perspectivas de transformações radicais que vão no sentido de produção de cidadania e de transformação social. Conforme Maculan Filho (2004) desenvolve, a Universidade deve responder às novas demandas, reinventando práticas, gerando conhecimentos que possibilitem e visem à construção de um futuro melhor para todos.

Numa perspectiva de comunicação dialógica, a tarefa da extensão é dialogar dentro e fora da universidade. O diálogo pressupõe uma abertura à mudança. Dificilmente um diálogo acontece, quando só uma parte de quem dialoga modifica-se. Numa perspectiva de indissociabilidade, a primeira qualidade a ser desenvolvida nesse processo é o desejo de estar juntos para dialogar, para fundir-se, transformar-se. Essa é uma condição que só se aprende quando há uma predisposição para desfazer certezas dentro de um paradigma de complexidade, que nos desafia a pensar as desordens como processos de transmutações, como a visão de movimento trazida por Gontijo e Vieira (2008) na qual afirma que:

O fazer extensão se constitui extensão da pedagogia quando é visto não somente como estrutura universitária, como atividade assistencial ou mesmo como prestação de serviço, mas sim, como princípio e processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, cada docente, ao preparar seu plano de ensino, já se pergunta como incorporar no processo de aprendizagem o fazer extensão. (GONTIJO; VIEIRA, 2008, p.55).

A extensão tem uma importante contribuição na educação universitária que é a incorporação do método reflexivo-vivencial-dialógico como elemento formativo (GÓIS, 2003). Esse pode ser um ponto de partida para o conhecimento que emerge da indissociabilidade. Isso não significa afirmar a extensão como uma dimensão mais importante, mas considerar a vivência como um aspecto imprescindível de uma formação que opta pelo movimento. A vivência segundo Dilthey (1994) é o instante em que o ser humano percebe com uma maior intensidade a sua integridade, através de uma intensificação do instante vivido. Para Merlau Ponty (1984) é a vivência que estrutura a consciência e consegue modificar os processos de pensamentos, através de novas conexões que partem da relação entre sensações, instinto, emoção e razão (TORO, 2002). A consciência nutrida dessa relação envolve todo o ser e não apenas a dimensão do pensamento.

Pode ser um desafio instigante para as universidades assumirem a vivência como condição para a aprendizagem e preservar a liberdade como condição para o conhecer, para o desenvolvimento de sujeitos livres. Em meio a estruturas pesadas, reguladas que exigem responsabilidades, regimentos e avaliações, necessita-se encontrar o espaço de movimentações próprias, onde os sentidos são evocados, o diálogo é impulsionado, as diferenças mobilizam emoções e pensamentos, onde a ação é vivida como possibilidade de criação, de encontro consigo mesmo, um instante de produção de consciência de sua presença no mundo, das forças de seus vínculos afetivos os quais fortalecem a percepção de que é possível mudar o que produz infelicidade e interferir na construção de novas relações sociais e interpessoais, possibilitando que o estudante seja o protagonista de sua aprendizagem e de sua vida. Essa tarefa é vivida quando pode-se exercer a liberdade de se movimentar.

A indissociabilidade pode impulsionar o movimento de transcender, de avançar na ação com sabedoria existencial e com princípios enraizadores.

Formação para a indissociabilidade: caminhos de complexidade e de vínculos

A formação para a indissociabilidade precisa considerar, ao menos em parte, o caráter elitista da universidade brasileira, tanto de estudantes, quanto de professores. Segundo dados apresentados por Bergamaschi (2008), o ensino universitário no Brasil não alcança 13% de jovens entre 18-24 anos e dentre eles 54% estão entre os 20% mais ricos, sendo menos de 4% negros. A produção do conhecimento e a noção de ensino e muitas vezes de pesquisa se estruturam na perpetuação de um status quo que divide de forma marcante os sujeitos detentores do conhecimento, inclusive determinando o que é e o que não é saber científico. A autora problematiza a própria pesquisa por meio do conflito que perpassa a relação entre os saberes populares e ancestrais e a propriedade intelectual, conflito este que não é só da pesquisa, mas de como articulamos e produzimos os conhecimentos na relação entre ensino, pesquisa e extensão.

Segundo a autora, a extensão é a atividade acadêmica que tem a função de legitimar os conhecimentos que existem fora dos muros da universidade. Este ponto é fundamental para esclarecer o sentido da extensão universitária, que vai para além de trocas de conhecimentos populares e científicos, e deve legitimar e produzir conhecimentos conjuntos que não estão delimitados por uma elite que direciona o saber.

A extensão busca a constituição de uma educação problematizadora, que provoca na população brasileira uma potencialização de sua capacidade de pensar sobre os seus próprios problemas na busca de soluções conjuntas. A extensão valoriza o esforço da comunidade em agir e pensar a partir de sua realidade local, e com isso alimenta nos estudantes a noção de participação social e mobilização comunitária (GÓIS, 2003). Quando as universidades assumem o papel da extensão como produtora de conhecimento, passam a alimentar a produção de uma consciência crítica, de um empoderamento pessoal e

do fortalecimento das estruturas coletivas de organização política que possibilitam o exercício singular da cidadania.

As mudanças não ocorrem sem as crises, sem a mobilização dos afetos e dos pensamentos que possuem o poder de produzir novos sentidos, novas verdades que sejam bálsamos, através dos quais sentimos seguranças em aportar e ancorar nossos projetos. Também não se muda quando não se consegue vislumbrar caminhos que nunca são totalmente seguros, porque terão que ser construídos, criados, transformados e vividos.

Por essa razão, a indissociabilidade coloca os gestores da universidade num espaço de contradição e de desconforto, pois é um conceito que é assumido dentro de um consenso nas universidades, ao mesmo tempo, percebe-se uma fragilidade de sua existência. A indissociabilidade existe dentro de uma zona de conflito que ora se aquieta e ora é provocada. Talvez seja o momento de assumir que se precisa aprender e trilhar os caminhos da indissociabilidade.

Ao se propor uma formação entre consciência e convivência, ciência e vivência, sapiência e experiência, redes e vínculos, compreensões e relações, está-se entrando num paradigma que não absolutiza a razão como a força mestra da educação; significa afirmar que nas emoções, na intuição e nas sensações existem objetividade. Não é uma mudança fácil de ser vivida, pois, por mais que falemos em novos paradigmas, eles só se sustentam quando são vivenciados e ressignificados no coração e na mente das pessoas.

O proposta da indissociabilidade nessa perspectiva é um campo de transição e também de afirmação de aprendizagem e de ciência pautada numa formação dialógica e vivencial, na experiência, no afeto, na criatividade, na afetividade e na transcendência. Nessa visão, os sujeitos da educação serão também aprendentes, os construtores, com todas as limitações, temores e potenciais que o espaço do descontrole e da mudança provocam. Sem a vivência da entrega, os vínculos são estratégias

para permanecer onde se quer, para continuar galgando espaços de manutenção do status quo, com as ilusões e imagens que vão nutrindo, dia após dia, a resistência e o controle.

Não são os documentos que integram as pessoas, e, sim, as pessoas que se reconstroem na rede de comunicação e nos vínculos de trabalho e de relações. É necessário deflagrar o núcleo integrador que faz com que as pessoas queiram e necessitem trabalhar juntas, transcendendo as próprias fronteiras. Isso não ocorre sem desordem, alterações de ordens, para as quais muitas vezes não se está preparado. É no movimento que as pessoas podem vivenciar e assim sintetizar as experiências, compartilhando-as. A preparação dá-se no caminho e na confiança da partilha.

Assumir a discussão da indissociabilidade numa perspectiva da complexidade e do paradigma biocêntrico tem como desafio colocar as pessoas em diálogo, numa compreensão de que, ao produzir o movimento, está se provocando uma nova vivência, e assim, alterando a consciência, a percepção de que o pensamento não é o centro dessa. O centro do diálogo está na vida que brota no coração, no estar com o outro, na entrega que o mergulhar na alma das pessoas provoca.

A indissociabilidade provoca uma reflexão sobre o projeto de educação, sobre a formação, sobre o modo de se fazer professor, estudante, gestor, pessoa, num convite perturbador e integrador, ao mesmo tempo, no qual se convive lado a lado com o equilíbrio e desequilíbrio, com o cuidado e com os desafios, com a coragem das pessoas de se olharem e de se expressarem, olhando nos olhos, no exercício de escuta do coração, num gesto de transparência e confiança. Aos poucos pode-se ir construindo uma educação que potencializa a identidade para a expressão do que se tem de melhor, para que se conheça as belas palavras que deflagram o afeto e a irresistível vontade de constituir-se em cooperação.

Considerações finais

A indissociabilidade é um atributo específico das universidades brasileiras e, com base nessa declaração, ela tornou-se, nos últimos anos, um preceito conceitual e um desafio operacional. Embora a regulação seja um indicativo universal, a sua apropriação e sua aplicação estão se dando dentro das realidades específicas das instituições de educação superior.

Assim, ao localizar-se, portanto, no contexto de uma universidade comunitária, percebe-se que a extensão possui um papel determinante no que se relaciona a uma identidade que se constrói numa relação direta com as demandas sociais e sustenta-se no enraizamento em sua comunidade. No entanto, manter-se dentro desta dinâmica, na atualidade, exige dos gestores e professores um esforço de organização e manutenção de um pensamento crítico e afetivo para uma ação conjunta.

Por isso, pensar a indissociabilidade, nesse contexto, implica refletir sobre questões fundantes para a Universidade, como a missão, filosofia, visão de conhecimento e de educação. Juntamente com o ensino e a pesquisa, a extensão universitária é parte de uma história que postula conhecimentos, contribuindo com uma visão de mundo, com metodologias e compreensão da aprendizagem na educação superior.

Nesse caso, a indissociabilidade caracteriza-se como uma fronteira que precisa, constantemente, ser redefinida e buscada. Para essa tarefa, as instituições comunitárias assumiram, também, esse preceito constitucional e estão fazendo um esforço para compreendê-lo e implementá-lo no contexto de sua inserção social e de sua atividade educacional.

A crença na indissociabilidade e a coerência de construí-la é parte de um desafio que cada instituição se propõe. Acredita-se que esta não acontece apenas a partir de regulações, apesar de serem fundantes no processo de institucionalização, e sim pelos processos dinâmicos e vivenciais dos sujeitos, dos atores

que compõem o projeto educacional universitário. Cabe à extensão propor essa provocação, a realizar convites para os diálogos que colocam as pessoas em estados mais despertos, em movimentos reorientadores, numa consciência de que cada projeto de educação é construído por quem participa dele, e a indissociabilidade pode ser o ponto de partida para um longo caminho de integração, de aprender a caminhar juntos.

Notas

- ¹ MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pró-Reitora de Extensão e Relações Comunitárias, Professora do Departamento de Psicologia e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).
- ² SÍVERES, Luiz. Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UCB). Diretor, professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).

Referências

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. *Sentidos da Extensão Universitária na relação com Ensino e Pesquisa*. Texto escrito e não publicado para palestra desenvolvida na UNISC. Santa Cruz do Sul, RS, 2008.

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

BUBER, Martin. *Eu e tu*. 5. ed. São Paulo: Centauro

CASTORIADIS, Cornelius. *Janela sobre o caos*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.

DELUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, vol. 3. São Paulo: Ed. 34, 1996.

DILTHEY, Wilhelm. *Sistema da ética*. São Paulo: Ícone, 1994.

DREIFUSS, René. *A época das perplexidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Prefácio In: CALDERÓN, A. I.; PESSANHA, J. A. O.; SOARES, V. L. P. C. *Educação Superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares*. São Paulo: Xamã, 2007.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980.

GOIS, Cezar. *Psicologia comunitária no Ceará*. Fortaleza: Instituto Paulo Freire, 2003.

_____. *Psicologia comunitária - atividade e consciência*. Fortaleza: Instituto Paulo Freire, 2005.

GONTIJO, Pedro; VIEIRA, Adriano. A pedagogia da Extensão e a Extensão na pedagogia. *Dia Logos*, Brasília, n. 9, p. 51-57, ago. 2008.

JASPERS, Karl. *The idea of the university*. Londres: Peter Owen, 1965.

MACULAN FILHO, Nelson. *Cadernos do MEC. Reforma da Educação Superior*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Merleau-Ponty*. Coleção Os Pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1984.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Trion, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social na pós-modernidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 777-821

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

SÍVERES, Luiz. Princípios estruturantes da extensão universitária. In: MENEZES, Ana Luisa Teixeira; SÍVERES, Luiz (Org.). *Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES)*. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2011.

REY, Fernando L. González. O sujeito que aprende. Desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: TACCA, M. C. V. R (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Alínea, 2009. p. 29-44.

TORO, R. A. *Biodanza*. São Paulo: Olavobrás, 2002.

EDUCAÇÃO E TRABALHO: O CAMINHO PARA A RESSOCIALIZAÇÃO DE APENADOS

Prof^a. Ms. Rosana Jardim Candeloro¹

Prof^a. Dra. Letícia Maria Schabbach²

Prof^a. Dra Ana Luisa Teixeira de Menezes³

Introdução

A prisão nasceu no início do século XIX. Antes dela, as transgressões às regras estatuídas eram punidas, quando descobertas, com o suplício, o espetáculo e a publicização da dor (FOUCAULT, 1987b), ou, ainda, com a escravidão, o degredo, o banimento e a morte dos indivíduos "indesejáveis" (KAHN, 1999).

Essa instituição representa um evento relativamente novo na história da humanidade, que só se tornou possível quando um excedente econômico viabilizou o sustento dos presos. O critério econômico - do ponto de vista do custo-benefício - sempre foi levado em conta pela sociedade na busca de soluções às infrações à norma. Ou seja, desde este ponto de vista, sempre se perguntou se a prisão vale o quanto custa, e se existem alternativas mais "baratas" e moralmente preferíveis ao encarceramento (KAHN, 1999).

Na visão de Michel Foucault (1987b), desde o seu surgimento o cárcere vem cumprindo dois papéis muitas vezes antagônicos: punir e ressocializar parcela de indivíduos transgressores. Esses objetivos são desenvolvidos simultaneamente no interior da instituição, por intermédio dos dispositivos disciplinares.

O cárcere inaugura uma nova "economia punitiva" (FOUCAULT, 1987b), que visa atingir não apenas o corpo dos sentenciados, mas a sua alma.

Nessa nova conformação, a pena privativa de liberdade é cumprida dentro de uma estrutura de vigilância e disciplina, em que se sobressai um saber técnico, que direcionará as ações da instituição rumo à correção do comportamento criminoso. Trata-se de uma verdadeira "tecnologia política do corpo" (FOUCAULT, 1987b, p. 28), que vigia, sujeita e domestica o corpo do recluso para atingir a sua "alma", ou seja, o "[...] seu coração, seu intelecto, sua vontade, suas disposições" (p. 20-21). É preciso reconstruir a alma do apenado de acordo com as regras institucionais, objetivo que transcende a função jurídica primeira da prisão - de punição - para constituí-la enquanto local de transformação dos homens, com vistas a corrigi-los, normalizá-los, ressocializá-los.

Portanto, conforme o referido autor, a fim de atingir a "alma" dos presos (o que não exclui o seu corpo), o cárcere torna-se um espaço onde se sobrepõem dois princípios: o da punição e o da vigilância (através de uma estrutura disciplinar e de um saber técnico). Ele se transforma, assim, no locus privilegiado de observação do delinquente, contribuindo para a construção de sua identidade específica.

É dentro desse contexto que o projeto de extensão denominado Ressocialização do presídio regional de Santa Cruz do Sul referencia-se como um estudo, uma interação e uma reflexão sobre essa identidade dos apenados e das apenadas. Partindo da ideia da escuta, de uma concepção biocêntrica de que são os sujeitos históricos que precisam falar e pensar sobre a sua condição para qualquer ato de transformação, propõe-se um trabalho de Biodança⁴ com as mulheres apenadas para potencializar a expressão dessas, dos sentidos e dos significados de suas identidades a partir de seus gestos e palavras.

Referencial teórico

Em seus escritos, Michel Foucault critica o suposto caráter humanitário e filantrópico do cárcere: punir sem supliciar, dentro de uma espécie de punição "terapêutica", que educa, recupera, ressocializa e infunde uma nova ética disciplinar. Ao invés disso, a prisão "[...] não pode deixar de fabricar delinquentes. Fabrica-os pelo tipo de existência que faz os detentos levarem [...]" (FOUCAULT, 1987b, p. 235).

Erving Goffman (1990), ao dissecar as instituições totais, destaca que o aspecto central dessas é a ruptura com as três esferas que estruturam o sujeito: o lazer, a família e o trabalho. O autor detalha os mecanismos institucionais que produzem a mortificação do eu, a desculturação e a redução da esfera da vida privada, os quais operam em dois momentos: a) o da admissão e b) o da exposição contaminadora.

No momento da admissão, o indivíduo é submetido a uma série de rebaixamentos, humilhações, imposições disciplinares e interditos. É rompida a sua ligação com o mundo externo e o preso é codificado e enquadrado na máquina administrativa. A passagem pela prisão comprova que o indivíduo tem culpa; o próprio ingresso sinaliza esta culpa.

Posteriormente, a exposição contaminadora incapacita o indivíduo para a vida no mundo exterior, dentro de um processo de dessocialização, de perda total da privacidade, através da vigilância constante e da obrigatoriedade em realizar atividades comuns e regulares, bem como da negação de informações, das violações sexuais, da exposição a ambientes sujos, da convivência com indivíduos culturalmente diferentes.

O apenado vai, aos poucos, adaptando-se à vida no cárcere, através dos ajustamentos primários (assimilação das regras da instituição, passando a se guiar por elas) e secundários (disposição habitual para a utilização de meios ilícitos ou fins não autorizados dentro da organização) (GOFFMAN, 1990).

Ricardo Ramalho (1979) menciona que os contatos entre os presos favorecem a aprendizagem dos códigos e das normas do mundo do crime. Dessa forma, o indivíduo passa a ocupar um lugar dentro desse mundo, nele construindo uma trajetória. Tal aprendizado acompanha os egressos, como efeito colateral dos ajustamentos secundários.

Reincidência prisional: fracasso da prisão?

Em estudo realizado junto ao Sistema Prisional do Rio Grande do Sul (SCHABBACH, 1999), verificou-se que os presos reincidentes correspondiam, em 1995, a 45% da população carcerária. Essa proporção é superior ao índice de 34% de reincidência para o conjunto dos cárceres do Brasil, registrado pelo Censo Penitenciário Nacional de 1994 (BRASIL, 1994). Nesse mesmo estudo, constatou-se que os reincidentes tendem mais do que os presos primários:

- A serem naturais e/ou morarem em Porto Alegre antes da reclusão. Presos primários provêm mais de cidades com menos de 100.000 habitantes.
- A cometerem mais frequentemente crimes contra o patrimônio e menos homicídios.
- A serem mais jovens quando cumpriram a primeira pena.
- A serem solteiros, desquitados ou separados, ou seja, viverem sem companheiro.
- A não terem filhos.
- A serem mais de cor preta ou parda.
- A atuarem mais como operários da construção civil e da indústria de transformação.
- Menos imunes à vigilância e ao controle permanentes das agências de segurança, são mais vulneráveis a uma nova penalização após a primeira pena. No decorrer de sua trajetória delitiva, o tempo em que os reincidentes permanecem em liberdade vai diminuindo após a primeira reclusão.

- A fugirem mais das prisões.
- Na medida em que ingressam antes do que os demais presos, e retornam, em média, 1,8 vezes ao Sistema Prisional, estão submetidos mais cedo e por um período mais longo à ação dos dispositivos disciplinares (enquanto os reincidentes permanecem em média 3,1 anos na prisão, os não reincidentes ficam reclusos por 1,1 anos).
- Cumprem pena, com maior frequência, nas chamadas "casas especiais" (presídios de Porto Alegre e do Complexo de Charqueadas, grupo representado pelos maiores e mais importantes estabelecimentos do estado) e nos presídios com segurança máxima e medida de segurança (característica do Instituto Psiquiátrico Forense - estabelecimento para o qual são encaminhados os apenados portadores de distúrbios mentais), ou seja, em estabelecimentos que possuem padrões mais rígidos de segurança e disciplina, que recebem uma atenção especial de parte do Sistema de Justiça Penal.

Percebe-se, através do perfil social dos presos reincidentes, que o isolamento não se inicia na prisão, pois esta recebe sua clientela após um longo processo societário de "encaminhamento e segregação" (ROBERT; KELLENS, 1973, p. 383). Ou seja, mesmo admitindo a influência da prisão na reprodução da delinquência, através, por exemplo, de seus dispositivos disciplinares - ou seja, os reincidentes estariam submetidos a uma "normatização repressiva" (ADORNO; BORDINI, 1989) dos seus comportamentos -, a prisão, por si só, não explica a conformação de carreiras delitivas.

Outro elemento importante é a história de vida dos recidivistas e da população carcerária em geral, cujos determinantes econômicos e sociais - baixa escolaridade, pouca qualificação profissional, pobreza, juventude - sugerem que a via do crime e a permanência nela, tornam-se muitas vezes uma "estratégia de sobrevivência" (OLIVEN, 1980) pessoal, familiar ou grupal.

Além disso, os atributos acima analisados refletem a seleção e a visibilização preferencial, pelas agências de controle social, de determinados grupos sociais: homens, jovens, solteiros, provenientes de Porto Alegre, pardos e pretos, operários da construção civil. Esta seria a outra face da caracterização social dos reclusos e dos reincidentes, isto é, a própria lógica do sistema de justiça penal como um todo, objetivada em formas de atuação (*modus operandi*), articulação de suas diversas instâncias, volume de recursos humanos e materiais, etc. Essa lógica opera segundo um viés discriminatório, punindo mais vigorosamente determinados delitos e grupos sociais, ao mesmo tempo em que oculta tantos outros. Daí resulta a impunidade e uma "política baseada na administração dos castigos e na tolerância de outras condutas" (PEGORARO, s/d, p. 116), ou a "distribuição diferencial da imunidade" entre as classes sociais (CHAPMAN apud ROBERT; KELLENS, 1973, p. 387).

As peculiares trajetórias de vida dos reclusos que se envolveram em crimes contra o patrimônio - especialmente furtos -, que retornaram mais vezes ao Complexo Prisional do RS, sugerem que a "estratégia de sobrevivência" (OLIVEN, 1980) representa uma via interpretativa que não pode ser negligenciada.

Por outro lado, a maior frequência dos crimes contra o patrimônio dentre os reincidentes demonstra que as agências do Sistema de Justiça Criminal têm focado sua ação preferencialmente sobre estes delitos, revelando a lógica de todo um sistema de justiça penal, "pensado e estruturado para reprimir a chamada criminalidade comum" (PERTENCE, 1997). Ou seja, a apreensão seria "resultado de escolhas políticas da agência 'significante' e não de uma seleção natural e cega" (ROBERT; KELLENS, 1973, p. 385).

Desse processo resulta a própria subjetivação daquele que segue uma trajetória delitativa, isto é, a atribuição-incorporação de uma identidade desviante que o torna sempre mais ligado ao Estado:

Identificado, o indivíduo torna-se um instrumento de controle, uma ferramenta de governo: qual indivíduo pôde violar uma regra tão importante? [...] Além desta convicção, vai se lhe atribuir uma identidade: autor de um roubo, ele torna-se, intrinsecamente, essencialmente, um ladrão. Ele vai encarnar a conduta desviante, tornar-se o elemento de uma representação coletiva, ocupar um emprego em qualidade de delinquente-tipo. 'Suspeito regular', 'conhecido da polícia', conhecido em princípio, em uma visão maniqueísta da sociedade, ele vai estar, mais e mais, ligado ao Estado, ao Leviatã (ROBERT; KELLENS, 1973, p. 385)

Em geral, os estudos a respeito da instituição prisional apontam a reincidência como seu produto indelével, demonstrando que aquela, ao invés de prevenir o cometimento de um novo delito e de promover a reinserção social dos presos, produz trajetórias criminais.

A reincidência está a mostrar que, a despeito de todo e qualquer projeto ressocializador,

A prisão faz do prisioneiro alguém que morre para a vida social normal, por sua lógica interna de todos os dias, ela torna impossível o prosseguimento posterior de uma vida normal. As exigências da guarda e da segurança são inconciliáveis com a pretensão de reabilitação (CHAPMAN apud ROBERT; KELLENS, 1973, p. 388).

Alguns dispositivos prisionais reforçam esta situação:

- a) Os mecanismos seletivos internos (avaliações psiquiátricas, pareceres de técnicos da área da saúde, controle e acompanhamento) distinguem aqueles que conseguem ter/receber uma alternativa à delinquência e os que incorporam em sua biografia o ato delitivo e a sua repetição.
- b) Os próprios presos necessitam se valer dos ajustamentos secundários para "tirar cadeia", dentre

eles a aprendizagem dos códigos e normas do mundo do crime, como, por exemplo, o ingresso em uma facção de reclusos para garantir a sua segurança e integridade no cárcere.

- c) A prisão inscreve estigmas (GOFFMAN, 1988) nos indivíduos, que dificultam a sua inserção social quando egressos.

A prisão na atualidade

Como se viu acima, a prisão, desde os seus primórdios, vem cumprindo um duplo papel: punitivo e ressocializador. Defendendo uma ou outra dessas funções, as críticas que acompanham o cárcere também se polarizam: "[...] contra o fato de que a prisão não era efetivamente corretora, que a técnica penitenciária nela permaneceria em estado rudimentar; contra o fato de que, ao querer ser corretiva, ela perde sua força de punição" (FOUCAULT, 1987b, p. 237).

O cárcere, para Pavarini (s.d), representa um subsistema de controle social, que vem perseguindo objetivos cada vez mais administrativos e sistêmicos, desvinculados da questão da punição e da reação social em torno dela. Segundo esse autor, os índices de reincidência demonstram não o fracasso da prática correcional, mas o êxito da prisão em mapear administrativamente sua clientela e lhe aplicar as apropriadas medidas punitivas, isto é, a sua eficácia sistêmica e instrumental.

Pegoraro, por sua vez, enfatiza que o controle social, do qual a prisão é uma das instituições típicas, promoveria a incapacitação dos setores sociais que não são integrados (integráveis) ao mercado. "Isto implica uma concepção mais administrativa que corretivo-integradora dos 'desviados'" (PEGORARO, s.d, p. 114). Consequentemente, as intervenções da justiça criminal,

[...] estão regidas por uma concepção do risco mais

que da periculosidade individual e abarcam dois aspectos importantes do controle social, que são a neutralização daqueles conflitos que podem articular-se com o rechaço à ordem social, e a incapacitação-exclusão das formas 'produzidas' pela própria política penal." (PEGORARO, s.d, p. 115-116).

Para Pavarini (s.d), observa-se atualmente uma hipertrofia da função custodial da prisão a fim de melhor responder às necessidades de controle social. Tal realidade provoca um abandono progressivo de toda intenção e prática de reabilitação dos presos, que, "[...] ainda que falidas desde seu início, carregam uma marca e uma sugestão de não abandono dos internos" (PEGORARO, s.d, p. 15).

As prisões gaúchas

Os dados a seguir apresentam algumas características do Sistema Prisional do RS relativas ao ano de 2007, procedentes da apresentação "Uma abordagem sobre o sistema prisional", a qual foi proferida pela Superintendência dos Serviços Penitenciários na Secretaria da Segurança Pública do RS, em 23 de janeiro de 2008.

Complexo Prisional do RS - dados institucionais

- a) Número de estabelecimentos: 91
- b) Número de vagas: 16.106
- c) Número de presos: 25.460
- d) Superlotação: 1,58 presos por vaga
- e) Reincidência (mais de uma entrada): 59%
- f) Custo mensal do preso: R\$ 685,00
- g) Número de servidores penitenciários: 3.031
- h) Presos por funcionários: 8

Pelos dados atualizados do Portal da Susepe/RS na WEB (<http://www.susepe.rs.gov.br>), o total de apenados em janeiro de 2009 é de 28654 (26897 homens e 1748 mulheres).

Educação Prisional

- a) Oferecimento de atividades educativas em 57 casas prisionais
- b) Presos estudantes: 2.338 (9%)

Trabalho Prisional

Dados de 2007, da Secretaria de Segurança Pública, atestam que 47% dos presos realizam atividade laboral, 22% externamente à prisão (trabalho externo + PAC) e 24% internamente.

A taxa de presos no RS atingiu 252 presos por 100.000 habitantes em 2008 e obteve um crescimento de 183% de 1990 a 2008. A cada ano da série histórica, este indicador aumentou, em média, 7,5%.

Perfil do preso do Rio Grande do Sul

Do total de presos gaúchos, 96% são homens, contra 4% de mulheres, o que denota uma sobrerrepresentação do sexo masculino nas prisões, comparativamente à sua incidência na população do RS (49%).

Apesar de pequena, a participação das mulheres entre os presos aumentou de 3% em 1994 (SANTOS; FANDIÑO, 1997) para 4% em 2007. A taxa de presas por 100.000 mulheres evoluiu de 3,2 em 1995 para 10,9 em 2007.

Presos não brancos aparecem em maior proporção (32%) do que a participação das pessoas não brancas na população gaúcha (13%).

Os presos são mais jovens do que a população do RS: 69% deles têm de 18 a 34 anos contra 27% dos gaúchos. Em contrapartida, os presos com 35 ou mais anos de idade estão

sub-representados em relação à população, com percentuais de 30% e 40% respectivamente.

A proporção de presos analfabetos, 5%, aproxima-se da distribuição de analfabetos de 15 ou mais anos (pessoas sem instrução ou com menos de um ano de estudo) na população do RS, 6%.

As profissões mais frequentes dos presos são: pedreiro ou servente (17%) e auxiliar de serviços gerais (10%). A distribuição das ocupações sugere uma maior incidência de atividades pouco qualificadas e de remuneração baixa.

Por vezes, a crítica radical à instituição prisão e à inutilidade de sua meta ressocializadora pode provocar um reforço do seu aspecto punitivo e custodial, como salienta Pegoraro (1990). É o que vem acontecendo nas prisões que aboliram o trabalho prisional e que se voltaram exclusivamente ao isolamento físico dos presos (BAUMAN, 1999).

Na contramão desses casos, experiências demonstram que é possível estabelecer um espaço de paz e de convivência respeitosa dentro das prisões, com o oferecimento de várias atividades laborativas, esportivas, culturais e recreativas, mesmo quando há superlotação, como, por exemplo, o Presídio Estadual de Caruaru, visitado por Letícia Schabbach, coautora deste artigo, e exibido no programa Fantástico da Rede Globo em 03 de janeiro de 2010. Certamente, outras experiências exitosas devem estar em andamento no território sul-rio-grandense, ainda pouco conhecidas.

A defesa de uma urgente e necessária redução dos efeitos perversos das prisões, entretanto, não torna menos importante o debate acerca das alternativas à pena privativa de liberdade, no sentido de que o encarceramento seja aplicado apenas em casos absolutamente necessários, de perigo real à sociedade. Essa ideia não é nova e seus defensores apresentam justificativas várias, que vão desde as financeiras e administrativas (alto custo

do preso, superlotação, etc.) até as filosóficas e humanitárias. Além disso, é preciso agir sobre as múltiplas causas do crime, através de políticas de prevenção multissetoriais e com a participação da sociedade.

Por fim, enfatiza-se a importância do conhecimento, do aprofundamento e da discussão da problemática carcerária e da situação das pessoas reclusas, para que se possa melhor intervir nesta realidade social, dentro de uma perspectiva crítica e aplicada. Tal enfoque evita que a nossa prática científica equivalha ao trabalho de Sísifo, um inútil e recorrente retorno às celeumas, que, desde o seu surgimento, vem acompanhando a instituição prisional.

Metodologia

Este artigo explicita as ações desenvolvidas no Presídio Regional de Santa Cruz do Sul, a partir de 2009 até 2011. No segundo semestre de 2008, foi realizado um diagnóstico, de natureza qualitativa, junto a uma amostragem de 28 famílias de apenados, que autorizaram as visitas domiciliares e que indicaram o nome do familiar com o qual a Prof. Rosana J. Candeloro, coautora deste artigo, deveria conversar e para o qual apresentaria um roteiro de questões abertas, levantando as necessidades mais prementes dos apenados, no caso, maridos, filhos ou sobrinhos internos no Presídio Regional de Santa Cruz do Sul.

O trabalho de intervenção desenvolvido no Presídio Regional de Santa Cruz, através de ações pontuais planejadas para 2009, foi norteado por três eixos principais, adaptados da leitura de Goffman (1990), quais sejam, a educação, a família e o trabalho. Originalmente, o autor explicita que, quando os apenados ingressam no sistema prisional, o controle social provoca uma ruptura de três categorias: lazer, família e trabalho.

Alterou-se a categoria "lazer" e construiu-se a categoria

"educação", uma vez que o desfrute do lazer é limitado aos dois pátios do Presídio Regional da Santa Cruz do Sul, que, em dias de superlotação, fenômeno que não existia quando dos estudos de Goffman sobre as instituições totais, inviabiliza qualquer tipo de lazer, como a prática sistemática de esportes. Portanto, trabalhou-se, na época, com a metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2008) a partir das três categorizações temáticas elencadas acima: educação, família e trabalho.

a) A educação dos apenados

A partir da seleção de uma bolsista Probox (de extensão), em abril de 2009, do curso de Pedagogia da UNISC, iniciou-se a pesquisa da escolaridade dos apenados, priorizando a alfabetização dos que eram, no início de 2009, analfabetos funcionais. Após uma investigação minuciosa nos prontuários manuais da administração do presídio, que contou com a colaboração decisiva de seu diretor, constatou-se que 5% dos apenados eram analfabetos (aproximadamente, 25 apenados, tendo em vista a lotação de 538 apenados, naquele mês). Para integrar o grupo, foram selecionados também os que possuam escolaridade até a segunda série do Ensino Fundamental.

A educação de adultos é controversa, uma vez que é pouco valorizada pelas agendas dos países ricos e em desenvolvimento, fora o fato de que está, não raras vezes, vinculada à população mais carente e nem sempre se torna sinônimo de melhores oportunidades de trabalho no mundo global. Ademais, o modelo de globalização neoliberal não está comprometido com a alfabetização de adultos, na medida em que se encontra adestrado por uma razão instrumental (TORRES, 2003).

A educação de adultos, no Presídio Regional de Santa Cruz do Sul, através das aulas de alfabetização propostas pelo projeto de extensão foi respaldada pelo diretor do presídio, mas sem a chancela da Susepe, problema enfrentado pelo diretor, que decidiu assumir a proposta de alfabetização e primou, no

processo seletivo, pela inclusão dos apenados em isolamento, os "duques", que cumprem pena por crimes hediondos.

Tendo em vista o que foi exposto, pretendia-se, na época, através da alfabetização, promover a inclusão social e a cidadania dos apenados, além de propiciar uma maior participação política e social, pressupostos afeitos à metodologia dialógica de Paulo Freire para a educação de adultos (FREIRE, 1969, 1970), princípios esses conhecidos e exercidos pela bolsista do Curso de Pedagogia da UNISC no planejamento das aulas.

Do ponto de vista judicial, o conteúdo da Súmula 341, do Superior Tribunal da Justiça, de 2007, passou a garantir também a remição das penas, a partir da alfabetização ou do ensino formal, uma vez que a educação deveria receber o mesmo tratamento da situação de trabalho, por interpretação analógica, para a contabilização dos indultos e da condicional, já contemplada na Lei de Execução Penal, a LEP, n. 210 de 1984, à razão de um dia remido para três dias de trabalho ou de estudo exercidos, ambos atestados (BRASIL, 2007).

O STJ entendeu que a educação contribui ao processo dialógico entre apenado e sociedade e que a matéria se investe da mesma importância que o trabalho prisional, estabelecido pela LEP.

b) As famílias dos apenados

Em 2009 e 2010, as famílias dos apenados dos regimes semiaberto e aberto foram visitadas em domicílio, especificamente os residentes no bairro Bom Jesus, de Santa Cruz do Sul, finalizando o diagnóstico das necessidades dos apenados, a partir das falas de seus familiares (CANDELORO; REIDEL, 2010).

As preocupações éticas, na realização das visitas aos familiares em domicílio, foram minimizadas com a elaboração de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (BRASIL,

1996), em duas vias, uma assinada pelo próprio apenado, quando comunicado no presídio sobre o projeto da UNISC no bairro, seus objetivos e perspectivas. Assim, cada um deles assinou, de modo deliberado, e recomendou um familiar, nominalmente, para receber a equipe do projeto, indicando seu nome, sua ocupação e os horários possíveis para encontrá-lo em casa.

c) O trabalho prisional

Todos os oito familiares entrevistados, na fase final do diagnóstico das necessidades dos apenados, bem como os 20 outros da primeira fase, perfazendo 28 famílias visitadas e atendidas, no bairro Bom Jesus, destacaram que a atividade laboral dentro do presídio, destinada àqueles que estão cumprindo pena em regime fechado, bem como àqueles que estão nos regimes semiaberto e aberto, seria primordial, no sentido de gerar renda para as famílias, resgatar os vínculos familiares, restituir a dignidade aos infratores, assegurando-lhes, assim, a não reincidência.

d) Biodança

No que concerne às ações socioeducativas e terapêuticas com as apenadas, em 2011, as mulheres, que cumprem pena em regime fechado ou semiaberto (mesmo tendo progredido para o semiaberto, elas têm de pernoitar na ala do regime fechado, uma vez que não existe albergue feminino em Santa Cruz do Sul), têm apresentado evasão das atividades de artesanato e, não raras vezes, comenta-se o estado depressivo de algumas delas.

Ressalte-se a relevância de se trabalhar com as mulheres, em um sentido diferenciado da terapêutica psicológica, essa garantida pela atuação de dois psicólogos da Susepe, qual seja: a Biodança. Esse trabalho tem o objetivo fundamental de permitir a expressão das identidades e do prazer da vida, além do resgate da dimensão integralizadora das funções orgânicas e

psíquicas do ser humano. A Biodança estrutura-se a partir do princípio biocêntrico (TORO, 2002) que percebe a vida como centro do Universo e, por isso, acredita que a educação deve orientar-se na direção da vida como elemento organizador da sociedade e das pessoas. Desenvolve-se uma educação que ressalta a vivência como fonte de aprendizagem. Para isso, estimula-se a vivência dos instintos aliados à consciência que, para Toro (2002), são potencializadores de uma identidade saudável. Busca-se através da Biodança desenvolver uma educação biocêntrica estimulando vivências de vitalidade, criatividade e afetividade que possam ressignificar as experiências vividas pelas mulheres no presídio.

A prisão possibilita tempo para a reflexão, mas um tipo de reflexão "viciada", (PINTO; HIRDES, 2006, p. 680); o trabalho laboral, a educação e outras técnicas que possam não apenas construir as condições adequadas à reintegração social, mas que possam, efetivamente, fazer emergir uma consciência transformadora.

Resultados alcançados e discussão

As aulas de alfabetização eram diárias, no turno da manhã, a partir do mês de maio de 2009, com exceção de quarta-feira, que é dia de visita no presídio. Nesse dia, a bolsista organizava as atividades e corrigia os trabalhos dos alunos. De um grupo inicial de 41 apenados, apenas 19 desses receberam o certificado de extensão de alfabetização.

A Proext, como integrante do grupo que organiza a Feira do Livro anual do Município, solicitou que as entidades e editoras participantes aderissem à campanha de doação de livros para a biblioteca prisional, que ocorreu de modo bem-sucedido no mês de maio de 2009.

Ao longo do ano, uma bibliotecária da 6ª Coordenadoria Regional de Educação lotou quatro horas de suas atividades

semanais para a seleção, catalogação e classificações dos títulos doados à biblioteca prisional, trabalho para o qual foram direcionadas duas apenadas. A biblioteca foi inaugurada na tarde de 14 de dezembro, pela Pró-Reitora de Extensão, e pela coordenadora da 6ª CRE, parceira das ações no presídio.

As aulas de alfabetização iniciaram-se em maio com 41 apenados e encerraram-se no final de novembro com 19 apenados, que apresentavam frequência para receber os respectivos certificados de extensão da UNISC. Vários deles migraram de regime, do fechado para o semiaberto, desistiram de estudar por circunstâncias desconhecidas ou estavam trabalhando em atividades dentro do presídio, na parte da manhã, coincidindo com o horário de aula.

O processo de alfabetização procedeu-se ao longo do ano de 2009, utilizando-se conjuntamente o acervo da biblioteca prisional, o que estimulou a leitura e o acesso frequente aos livros de literatura e de Direito, em especial, de parte dos apenados envolvidos na aprendizagem.

Observou-se também que, não obstante a existência de uma assistente social concursada, como técnica da Susepe e integrante da equipe do presídio, a ausência de uma docente com horas lotadas no projeto de extensão sinaliza uma perda dimensionada pela falta de interlocução acadêmica diante de situações-limite com os apenados(as), de parte do Serviço Social, pela ausência de uma profissional capaz de resgatar e colaborar na reconstituição dos vínculos entre os apenados e seus familiares no bairro, bem como de alcançar todos os serviços que configuram a rede de atendimento das políticas públicas básicas aos mesmos.

A assistente social da Susepe atendia a demandas bem específicas dentro do presídio, em encontros com os apenados(as), e não realizava visitas a seus familiares em Santa Cruz do Sul. Isso se deve ao fato de que a Lei de Execução Penal - LEP (BRASIL, 1984) - prevê tratamento penal em um programa

individualizado, de parte da assistente social e da psicóloga.

Um dos objetivos do projeto de atividades, referente a 2009, era divulgar massivamente as ações da UNISC no Presídio Regional de Santa Cruz do Sul, em parceria com o Conselho da Comunidade do Presídio Regional e da 6ª CRE, o que foi alcançado plenamente.

Os encontros de Biodança foram iniciados com um grupo de 18 mulheres. Com o passar do tempo o grupo foi diminuindo à medida que as mulheres iam cumprindo suas penas e saindo do presídio ou mesmo começando a trabalhar durante o dia.

Os instrumentos da Biodança são a música, o movimento, o contato e a emoção. Todas as vivências de Biodança buscam desenvolver potenciais ou canais de expressão. São eles: vitalidade, criatividade, sexualidade, afetividade e transcendência. Os exercícios propostos e as músicas são estudadas a partir dessas linhas de vivências. Os encontros foram semanais, às terças-feiras à tarde, com carga horária de 2h.

Os encontros apresentaram dois momentos diferenciados:

1. Parte verbal: as apenas juntamente com a facilitadora e a bolsista conversavam sobre o sistema Biodança e o reflexo dos exercícios na vida de cada uma;
2. Parte vivencial: vivência dos exercícios a partir das músicas, do movimento e do grupo, desenhos com mandalas, esculturas com argila, pinturas e produção de poesias coletivas.

Até o presente momento foram realizados 15 encontros que ocorreram na sala de aula do presídio. As apenas ficavam dispostas em círculos, em cadeiras ou em colchonetes. Na parte verbal trabalhávamos com a metodologia do círculo de cultura visando fazer circular a palavra, a expressão das mulheres. Numa experiência dessas, na qual as mulheres foram indagadas sobre qual o potencial de identidade que gostariam de desenvolver, dos cinco (vitalidade, criatividade, afetividade, sexualidade e

transcendência), criatividade foi o que teve mais destaque.

As mulheres relataram que gostariam de criar novos significados, de transpor as barreiras das dificuldades que, através da expressão, apresentavam-se como um desejo e uma possibilidade de recriar a própria existência dentro de um contexto completamente desfavorável. Algumas falas tornaram-se significativas no trabalho realizado, como por exemplo: "aqui a gente se sente livre, mas quando voltamos para a cela, voltamos para a realidade". Essa fala é representativa de muitos de nossos encontros, nos quais as mulheres percebiam-se livres, fortes em suas identidades, abrindo horizontes, falas que iam na direção de perceberem-se como sujeitos que pensam as suas existências e que projetam um futuro diferente, esperançoso em meio às contradições.

Outro aspecto que se tornou expressivo foi a condição do feminino, da importância para elas de estarem tendo um espaço para compartilhar uma dimensão mais sensível da existência própria de ser mulher que aparece nessa poesia coletiva transcrita abaixo e que as ajudou a significar coletivamente o fato de estarem no presídio:

A vida é assim
Vida bandida
Vida vivida
O que eu vou falar não tem a ver
Com vida sofrida
Tem a ver com o amor
Quem me fez sofrer
Hoje vou esquecer.
Por amor eu sofri
Sobrevivi
Chorei
E caí.
Quero aprender a viver
E agora vou me reerguer
Voltar a amar com os pés no chão
Para não ter outra desilusão
Para me libertar

E voltar a amar.

A poesia que foi construída com a fala de todas as mulheres revela uma conexão com os sentimentos e uma expansão da percepção que as leva a um nível de consciência maior. A consciência sai de um estágio mais emocional e manipulativo para uma percepção de si no mundo e das condições subjetivas e objetivas de superação. A mudança dá-se no instante em que se integra a emoção à razão. Essa é a perspectiva de uma inteligência afetiva desenvolvida por Toro (2002), que possibilita às pessoas novos movimentos e transmutações sem negar a sua história, mas dentro de uma dimensão afetiva que inclui a razão e o desejo de transformação, dentro de uma vivência de resignificação das experiências passadas.

É uma dimensão de uma identificação grupal que surgia a cada encontro e provocava inquietações pessoais. Outro momento de círculo de cultura realizado com colagens foi na semana do dia das mães quando todas as mulheres manifestaram a dor de estarem separadas de suas filhas e filhos. Em todas as colagens havia vínculos com os filhos e um profundo desejo de liberdade. Uma delas disse: "esse é o nosso maior castigo. Acho que é por isso que nos separam de nossos filhos". Nesse momento todas as mulheres choraram e vivenciaram a cumplicidade de serem mães apartadas, separadas e divididas. Esses espaços de identificações coletivas surgiram na expressão de serem mães e na cumplicidade com os seus amores.

Em muitos dos trabalhos de arte que faziam, expressavam o amor que tinham pelos filhos, como sendo parte de uma referência de vinculação mais saudável para elas. Certa vez, foi distribuído folhas que continham mandalas e embaixo tinham meses como num calendário, cada mandala representava um mês. A escolha dessas mandalas, feitas pelas mulheres, foi referenciada no mês de aniversário de seus filhos, e as que não tinham filhos escolhiam a partir das datas de seus aniversários.

Os trabalhos propostos de arte estão dentro da concepção de arte-identidade desenvolvida por Góis (2008) que define

como:

[...] uma abordagem expressivo-evolutiva (pedagógica e terapêutica), que parte da arte em sua função mediadora da relação indivíduo-mundo, para facilitar a expressão do potencial da vida inerente a todo ser humano, o qual, por muitos caminhos, anseia expressar-se, fazer-se singularidade com os outros no mundo (p. 117).

Fica visível o quanto o trabalho com arte-identidade possibilita uma mudança de sentimentos e de percepção de cada mulher, desvelando uma identidade mais integrada. Destacam-se algumas falas após o trabalho das mandalas:

Título: expressão. O sentimento foi de deixar a imaginação surgir livremente, sensação de liberdade e satisfação.

Título: angústia. Os sentimentos foram de não conseguir atingir o objetivo desejado, mas com paciência. Livremente, aos poucos veio surgindo ideias novas.

Partindo do potencial da criatividade, desenvolve-se nesses encontros a afetividade e a transcendência. A afetividade como um modo de deixar-se afetar e vincular-se com uma afinidade mais profunda com os seres humanos, estimulando emoções qualitativas através das quais as mulheres fortalecem a vinculação com os outros e consigo mesmas. Essas evidências aparecem nos abraços, nas palavras mais amenas e não tão agressivas, no olhar e nos relatos sobre as vivências. A transcendência que, para Toro (2002), define-se como uma vivência de perceber-se integrado, enraizado na vida, sendo capazes de ultrapassar os problemas cotidianos e ampliar os horizontes como se expressa nas falas abaixo:

Título: esperança. Eu gostei de fazer a mandala porque achei diferente, porque a gente vai pintando e vai colocando a esperança, os sonhos. Tu voa longe quando está pintando.

Título: roda gigante. É bom fazer porque distrai a cabeça

da gente. Quando eu estava fazendo, me sentia lá na rua, trabalhando, cuidando da minha casa, cuidando da minha filha, livre, solta, que nem um passarinho.

Desse modo, o mundo subjetiva-se e torna-se realidade interna e particular do ser, enquanto este se objetiva no mundo como singularidade, como expressividade, como arte. O mundo vivido é transformado, torna-se símbolo, ganha significação, faz-se, também, arte.

Esse movimento que constitui a identidade, o fazer-se continuamente, criando sensações, imagens, ações profundamente íntimas, singulares, diferenciadas e, ao mesmo tempo, sendo (re) criada, através dessas experiências e das conexões fusionárias, indiferenciadas que cada ser humano estabelece através da cultura, da relação com a natureza, com a família, a partir da elaboração de sua própria vivência. Arte-Identidade é estar num processo permanente de construção de si mesmo, dentro de um movimento estético revelador do sentimento do belo, do harmonioso. A identidade é estética, é arte, pois pressupõe em si o prolongamento, a renovação, a percepção do inacabado e da busca permanente do delineamento do gesto. Após a feitura de uma mandala, uma mulher deu o título de: uma arte e afirmou: "beleza. É bom de fazer. Eu acho bonito".

Esse trabalho é uma representação do sentido de Arte-Identidade, pois deflagra um sentimento de beleza e luz frente ao outro e a si mesmo que é uma condição da identidade de cada ser que se perdura na (in)finitude do tempo, nos limites e nas possibilidades que podem ser geradas dentro de um presídio.

Considerações finais

Ainda que as evidências demonstrem o fracasso em punir, corrigir e expiar atos contrários à ordem social convencional, e de ressocializar os seus transgressores, a prisão ainda cumpre

um papel na sociedade, pois permanece e se expande.

Ao produzir e tornar manuseável a delinquência, a prisão torna-se um instrumento de poder e de dominação, pois não há natureza criminosa, mas jogos de força que, segundo a classe desses indivíduos, os conduzirão ao poder ou à prisão (FOUCAULT, 1987b). O cárcere reforça, enfim, a "necessária dessimetria de classe" da lei e da justiça (FOUCAULT, 1987b, p. 243).

As ações de extensão desenvolvidas por uma universidade comunitária dentro do sistema prisional são relevantes e diferenciadas, não apenas por alcançar um público-alvo que é considerado "vulnerável", do ponto de vista da ética na pesquisa, mas, sobretudo porque desenvolve um exercício de alteridade fundamental para o trabalho comunitário, solidariedade e persistência nos bolsistas que conduzem as atividades semanais, bem como uma cidadania pró-ativa que intervém, reflete, analisa, mobiliza seus pares e multiplica os agentes das várias entidades parceiras no esforço pela ressocialização.

Os trabalhos propostos têm gerado mudanças significativas e qualitativas para os apenados. Acredita-se que se deve ampliar a perspectiva da ressocialização e que para gerar mais impacto precisa estar enraizada dentro de uma rede social que envolve as políticas públicas e os atores envolvidos nesse contexto. Um passo que está se dando é o diálogo permanente com a direção do presídio; outro é a publicação dos dados e a organização de seminários que provocam a mobilização e reflexão no sentido de fazer avançar uma política educativa e transformadora nos presídios.

O papel da universidade é de articulação e de construção conjunta tanto de uma prática como de um conhecimento integrado ao viver. Municadas pelo pensamento de Gramsci (1999-2002), ao finalizar este artigo, e inspiradas pelo conceito de "intelectual orgânico", o intelectual da extensão deve ser capaz de captar os movimentos turbulentos da dinâmica da vida social e sua complexidade, desfrutando da osmose decorrente das atividades desenvolvidas na extensão, através do mergulho no

'mundo da vida'.

Notas

- 1 CANDELORO, Rosana Jardim. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Departamento de Ciências Humanas e coordenadora do projeto "Ressocialização no Presídio Regional de Santa Cruz do Sul" na Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).
- 2 SCHABBACH, Leticia Maria. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.
- 3 MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pró-Reitora de Extensão e Relações Comunitárias, Professora do Departamento de Psicologia e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).
- 4 Biodança é um sistema de integração, uma proposta de reeducação vivencial e orgânica para desenvolver potenciais da identidade.

Referências

ADORNO, Sérgio; BORDINI, Eliana Blumer Trindade. Reincidência e reincidentes penitenciários em São Paulo, 1974-1985. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v.3, n.9, p. 70-93. fev. 1989.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Jorge Zahar: 1999.

BRASIL. Ministério da Justiça. Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária. *Censo Penitenciário Nacional*, 1994. Brasília, 1994.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Lei de Execução Penal*. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Justiça. *Regras mínimas para o tratamento do preso no Brasil*. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Resolução 196/96*. Brasília, 1996.

CANDELORO, R. J.; REIDEL, T. Semear Amigos: a caminho da Ressocialização. Vivências - *Revista Eletrônica de Extensão da URI*, v. 6, n. 11, p. 81-87, out. 2010. ISSN 1809-1636.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987a.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987b.

_____. *História da sexualidade: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *Educação como prática de liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LC, 1988.

_____. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. *Saúde comunitária: pensar e fazer*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

GRAMSCI, A. *Cadernos do cárcere*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002. 6 v.

KAHN, Túlio. Intimidação, incapacitação ou prevenção? Qual o melhor meio para reduzir a criminalidade. *Conjuntura criminal*, São Paulo, v. 2, n. 9, out. 1999. Disponível em: <www.conjunturacriminal.com.br>. Acesso em: 20 nov. 1999.

OLIVEN, Rubens G. A violência como mecanismo de dominação e como estratégia de sobrevivência. *Dados*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 3, 1980.

PAVARINI, Massimo. El "Nuevo Mundo" del Control Social. In: PAVARINI, Massimo; PEGORARO, Juan. *El control social en el*

fin del siglo. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/Secretaria de Posgrado/Facultad de Ciencias Sociales, s.d, 11-73.

_____. Teoria social, Control Social y Seguridad, el nuevo escenario de los años 90. In: PAVARINI, Massimo; PEGORARO, Juan. *El control social en el fin del siglo*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/Secretaria de Posgrado/Facultad de Ciencias Sociales, s.d, p. 5-17.

PERTENCE, Sepúlveda. Cadeia não é solução. Entrevista dada aos jornalistas Andrei Meireles e Eumano Silva. *Isto É*, São Paulo, n.1444, p.4-8, junho 1997.

PINTO, Guaraci; HIRDES, Alice. O processo de detentos: perspectivas de reabilitação e reinserção social. *Revista de Enfermagem da Escola Anna Nery*, v. 4, n. 10, p. 678, 683, dez.

RAMALHO, José Ricardo. *Mundo do crime: a ordem pelo avesso*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

RIO GRANDE DO SUL. ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. COMISSÃO DE JUSTIÇA E DE DIREITOS HUMANOS. *Relatório Azul 1996*. Porto Alegre: 1997.

ROBERT, Philippe; KELLENS, Georges. Nouvelles perspectives en sociologie de la . *Revue Française de Sociologie*, Paris, n.XIV, p.371-395, 1973. déviance

SANTOS, J. V. T. dos; FANDIÑO, J. M. M. (Coord.). *A violência e a criminalidade no Rio Grande do Sul. Relatório do Projeto de Pesquisa "A violência no Rio Grande do Sul"*, financiado pela FAPERGS (processo 96.0191.4). Porto Alegre, 1997.

SCHABBACH, Letícia Maria. Sistema Penitenciário do Rio Grande do Sul: reincidência e reincidentes prisionais. *Sociologias*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 224-243, 1999.

TORO, R. A. *Biodanza*. 2. ed. São Paulo: Editora Olavobrás, 2002.

TORRES, C. A. Política para a educação de adultos e globalização. *Currículo sem fronteiras*, v. 3, n. 2, p. 60-69, jul./dez. 2003.

PARTE II

AÇÃO COMUNITÁRIA: DESAFIOS E METODOLOGIA

AÇÃO COMUNITÁRIA - DESAFIOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA A EDUCAÇÃO E A TRAVESSIA DO MILÊNIO: ENTRE O APREENDER E A VIDA COTIDIANA

Prof^a. Dra. Luciane Pinho de Almeida¹

"...na medida em que se transforma, a educação pode também ser força de transformação. Mas, para isto, é necessário que sua transformação seja resultado das transformações experimentadas na realidade à qual se aplica." (FREIRE, 1977, p. 84)

Introdução

Desde sua mais remota origem, o ForExt - Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições de Ensino Superior Comunitárias tem pautado discussões sobre a Extensão Universitária e a Ação Comunitária. Pode-se destacar que o ForExt em seus primórdios originou-se dos Encontros de Ação Comunitária promovidos pela ABESC - Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas hoje ANEC - Associação Nacional de Educação Católica do Brasil². Dessa forma, é possível destacar a importância das ações comunitárias dentro do âmbito extensionista das IES Comunitárias.

A Ação Comunitária, portanto, sempre pautou-se como prerrogativa das IES Comunitárias no âmbito de sua identidade. Entre muitas ainda persistem as Pró-Reitorias Comunitárias ou de Ação Comunitária que resguardam em suas nomenclaturas a importância do marco comunitário para esse segmento universitário. Todavia, é importante destacar que a compreensão de ação comunitária é diferenciada a cada realidade e contexto institucional, demonstrando que o conceito é multifacetado, na

medida em que alguns entendem como ações pontuais junto à comunidade, outros como ações direcionadas ao público interno das IES, e podem ser também ações sistematizadas, planejadas e contínuas junto às comunidades diversas e/ou trabalhos direcionados para a comunidade de forma participativa.

Por outro lado, o conceito parece remeter a uma compreensão identitária que tem suas raízes nos movimentos sociais de compromisso social que as IES Comunitárias assumiram desde a sua origem, junto às demandas emergentes e ético-políticas das Instituições de Ensino Superior Comunitárias, talvez, por isso, esse conceito se mostra intrínseco à identidade institucional desse segmento. Assim, dificilmente irá se traduzir em uma única concepção, entretanto, demonstra a preocupação da articulação da universidade comunitária com a sociedade.

Assim, a opção neste artigo é por não discutir a Ação Comunitária em suas concepções, pois entende-se que não há opções conceituais corretas ou erradas, mas a marca de que a comunidade, seja ela qual for, imprime uma articulação desejada e compromissada da Universidade que carrega em sua especificação a palavra "Comunitária". Por certo, a "Comunidade" faz e traz um sentido muito grande a toda produção de conhecimento e ao compromisso social das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias e é nesse sentido que a reflexão deste texto demarca a importância da extensão universitária e a comunidade como propulsora de qualquer mudança social.

Pode-se apontar que a partir dos anos sessenta, com a impulsão dos movimentos estudantis e sociais, além da esquerda intelectual, a universidade foi criticada por propor um conhecimento científico desvinculado dos principais problemas societários, ou seja, o conhecimento construído na Universidade raramente se colocava à disposição dos grupos sociais dominados e necessitados.

Dessa forma, a reflexão a seguir busca contextualizar o

tempo presente com as demandas e problemáticas sociais, e discutir a importância da comunidade para que se imprima qualquer mudança respondendo ao compromisso da Universidade com a sociedade e a formação profissional de pessoas comprometidas com a sua realidade social.

As configurações do século XXI: transições, problemáticas e desafios

Inicia-se este texto trazendo uma frase de Moacir Gadotti (2000) sobre o Brasil. Para ele "a sociedade que construímos nesses '500 anos' produziu muitos seres invisíveis". Nesse sentido, temos muito a dizer sobre a sociedade do século XXI, pois em séculos passados, se pensava que com a evolução se poderia chegar a esse novo tempo, com pessoas muito mais "civilizadas" e "educadas", e que grandes problemáticas sociais, que incomodaram segmentos societários inteiros, pudessem assim ver solucionadas essas temáticas emergentes, como exemplo a fome e a destruição da natureza. Parece que isso não aconteceu, nem no Brasil nem no mundo, embora haja hoje tantas novas tecnologias sendo descobertas, ainda não conseguimos acabar com algo tão primário, como a fome no planeta.

Embora, tenha havido uma diminuição nas distâncias, a partir de modelos de transporte mais rápidos e eficazes, ainda não eliminamos as fronteiras que separam os países. Por outro lado, o direito de ir e vir cerceado aos homens, é liberado ao capital, hoje flutuante e autônomo, diante das negociações multilaterais do mundo contemporâneo. Há, assim, uma persistência da pobreza generalizada e os países ricos fecham seus olhos, não assumindo a responsabilidade de colaborar para reverter essa situação. Dessa forma, a globalização caracteriza-se com a internacionalização da produção e pela expansão dos fluxos financeiros.

Por outro lado, vive-se numa sociedade da informação. Alguns autores defendem que há uma plena revolução da

informação rápida e instantânea, em tempo real, e, dessa forma, dos negócios virtuais e das relações humanas produzidas a distância e ainda dos sistemas automatizados, do ciberespaço e de novas tecnologias.

Embora as relações humanas pareçam ter se tornado mais sinceras e abertas, elas estão também mais frágeis e suscetíveis às intempéries da compreensão dos homens na vida cotidiana. Já dizia Agnes Heller (1982) que seria esse um grande desafio da contemporaneidade.

Assim, contraditoriamente a todas as tentativas de reverter os erros do passado, ainda há no mundo uma negação contínua da democracia, violação de direitos humanos e aumento constante de conflitos e de violência étnica e religiosa, terrorismo, fundamentalismo, além da desigualdade que ainda persiste entre homens e mulheres.

Entretanto, em meio a inúmeras descobertas de remédios e vacinas para variadas doenças, surgem outras mais agressivas e inesperadas, para que as indústrias de remédios possam criar novos antídotos para essas causas.

Há de lembrarmos que o planeta, embora fosse suficiente para todos, conforme Gandhi já dizia seria suficiente para a "voracidade dos consumistas". Sobrepõe-se o desejo pelo "TER", ou seja, acredita-se que a felicidade está associada a adquirir bens insaciavelmente e percebe-se cada vez mais a exclusão do "SER", destituindo padrões morais e comportamentais do cidadão honesto, digno e de caráter.

De acordo com Morin³ (2004):

Há uma educação para o consumo, fundada na qualidade dos produtos, dos objetivos e na qualidade de vida, com repercussões sociais e que favorece, por exemplo, a agricultura biológica.

Há também uma educação para a conservação, como reação contra o consumo de tudo o que é descartável.

Hoje descartamos aparelhos fotográficos, relógios, sapatos, computadores, etc. Não se conserta mais nada! E eu penso que é importante incentivar a educação para a reparação dos objetos. É uma educação para a civilização.

Marx poderia se assustar ao ver como o capitalismo tomou drásticas dimensões, neste século XXI, com sua capacidade de destruição da humanidade através de formas cada vez mais perversas de exclusão social e valorização do consumo desenfreado, implicando sérios problemas de dominação dos países mais pobres pelos mais ricos. Nunca se produziu tanta riqueza no mundo, mas também tantas desigualdades! Dessa forma, a sobrevivência no planeta, torna-se uma preocupação mais que imediata e necessária, exigindo medidas urgentes em todos os campos - científico, cultural, econômico e político, e enfim o despertar da humanidade com relação a essa questão, conforme foi discutido no II Fórum da Unesco sobre Ciência e Cultura, realizado em Vancouver - Canadá, em setembro de 1989.

Portanto, há ainda muito que se fazer, para que se possa resgatar o pouco que ainda resta de humanidade hoje e aponte-se que uma das vias possíveis para esse resgate é a educação para a convivência com o outro. Dessa forma, a reflexão deste artigo perpassa pelo papel da comunidade e das relações sociais, assim como também da educação para o século XXI e os contributos que a extensão universitária pode fazer nesse sentido.

O poder da comunidade nos enfrentamentos da vida cotidiana no século XXI

No item anterior apontou-se algumas problemáticas e alguns desafios que permeiam o mundo contemporâneo, e inicia-se o segundo item deste texto, questionando o sentido de "comunidade" e em que bases ela pode contribuir para a construção de um mundo novo.

Para Pereira (2001), o conceito de sociedade abrange um tipo especial de relação humana caracterizada por um alto grau de individualismo, impessoalidade e contratualismo, procedentes da vontade ou do puro interesse, e não dos complexos estados afetivos, hábitos e tradições subjacentes à comunidade. Esse autor aponta que a comunidade implica, portanto, subjetivamente para o acontecer das relações humanas, que se travam num mesmo território e ideário e que envolvem, necessariamente, um sentido de participação, de atuação recíproca que é permeada de subjetividade e afetividade.

Dessa forma, quando pensa-se em comunidade identifica-se o coletivo. Sendo assim, não é possível entender comunidade sem remeter à ideia de um grupo social. E quando se reflete sobre as relações sociais dentro dessa comunidade, fala-se de cotidiano, de diálogo, de contradições, de interculturalidade, de compreensão histórica, de diversidade, de sujeitos, de permanente transformação, de pluralidade, de conhecimentos compartilhados e confrontados, de experiências, de acontecimentos e vivências etc. Assim, quando se pensa "comunidade", pensa-se num grupo permeado por vivências e conhecimentos, que lhes aproximam por algum motivo.

A partir desse contexto se indaga: quais seriam os fatores de destaque da comunidade que levam a remeter à sua constituição e importância? Aqui trouxemos alguns desses fatores, interessantes de retratar:

- Sujeito - Toda comunidade é constituída de sujeitos. Sujeito que tem história, que é singular, que é antes de mais nada ser de direitos, com escolhas e opções próprias. O sujeito é aquele que na sua individualidade se faz presente igualmente e diversamente na constituição do grupo. Assim, nenhum grupo social se faz sem a presença de vários sujeitos, individuais e singulares, mas que por opções constituem grupo por escolhas e pertencimento.
- Grupo social - Utiliza-se aqui o sentido de grupo social

para identificar que uma comunidade não é só constituída por um sujeito, mas por vários sujeitos, que na sua singularidade e diferenciação, em algum momento compõe-se enquanto grupo com outros sujeitos, que se encontram e se fundem por um ou mais objetivos.

- Cotidiano - como dizia Agnes Heller (1992) a vida cotidiana é a vida do homem inteiro, do dia a dia, o cenário dos acontecimentos. É na vida cotidiana que se constroem as relações sociais travadas entre as pessoas de um dado grupo, de um dado segmento.
- Diálogo, pluralidade e contradições - Se a comunidade é constituída por indivíduos singulares, mas também por um grupo, para se ter comunidade é preciso que haja diálogo entre os sujeitos que pertencem a ela. Mas para haver o diálogo, é necessário também que haja contradições e pluralidade de opiniões. Só dessa forma, as relações humanas serão mais ricas.
- Diversidade e interculturalidade - É importante notar também que hoje a noção de que não há uma só cultura, mas que a diversidade está presente no cotidiano, e é necessário aceitá-la e aprender a conviver com o novo e o diferente, antes tão rejeitado e excluído da sociedade. Portanto, há de se estabelecer cada vez mais no decorrer deste século o diálogo entre as culturas, que diversifica e nos mostra o quanto podemos crescer em direção à construção de uma nova sociedade, fundada na mistura de culturas, mas que resguarda a identidade de cada qual.
- Compreensão histórica, dialética dos acontecimentos, das experiências e vivências - Vive-se num determinado tempo, num tempo marcado por mudanças e rápidas transformações que causa impacto na vida cotidiana e nas relações sociais das pessoas. A dialética imprime o movimento que o mundo faz e que nenhuma compreensão histórica pode "fechar o olhar" para as transformações que ocorrem no impulso da vida cotidiana da sociedade. Nesse sentido, os

acontecimentos são importantes, as experiências e vivências devem ser consideradas e a dialética do movimento da sociedade é significativa.

Dessa forma, faz sentido refletir que a comunidade é constituída de sujeitos e que esses são portadores de identidade, porque constroem a própria identidade. E assim vivem seu cotidiano a partir de experiências de seu grupo. Para ser mais provocativo, é importante apontar que os sujeitos que se fazem comunidade num determinado local, vivem experiências cotidianas significativas de vida e constroem sua própria identidade, nesse sentido é que se destaca o papel da comunidade.

Assim, Pereira (2001, p. 35) aponta que a rede simbólica em torno da palavra comunidade engloba uma série de configurações, de ideias, de utopias e de formas de relações sociais, com alto grau de intimidade pessoal, compromisso ético, coesão social, continuidade espacial e temporal, sentimentos de pertencimento, motivações e desejos comuns. Seus arquétipos principais são originários da instituição familiar, célula básica da sociedade, lugar de segurança e de bem-estar e do ethos, da organização do território de estabilidade, de pertinência e de unidades orgânicas de grupos comunitários e corporativos.

Por conseguinte, se a comunidade configura-se como lugar acolhedor das relações humanas, é também lugar para germinar as mudanças societárias, de tal modo que pesquisadores contemporâneos como Boaventura de Souza Santos, Edgar Morin, Paulo Freire, Moacir Gadotti e outros remetem a pensar que hoje, as problemáticas sociais devem ser sempre refletidas com as comunidades que as vivem e que as sentem, só assim poder-se-á identificar quais são as demandas societárias que realmente importam, para qualquer mudança no mundo.

O grande desafio do século XXI, destacado e discutido na 46ª Conferência Internacional da Educação, promovida pela UNESCO, que ocorreu em Genebra em set/2001, permeou a

discussão sobre o "Aprender a viver". De acordo com essa conferência, o "Aprender a viver" deve ser uma das preocupações cada vez mais presente na sociedade atual. Aprender a viver implica, logicamente, viver mais humanamente na sociedade do século XXI, com todos os seus desafios.

Para isso, é preciso, como muitos já mencionaram, que se construa uma sociedade mais justa, com menos sofrimento humano, que possa apagar o passado de tantas barbáries, que possa recuperar tantos valores perdidos, como a ética, a justiça, a lealdade, a amabilidade, a colaboração com o outro, o olhar para o outro e da partilha, do diálogo com o outro.

Na discussão do "aprender a viver", a comunidade tem papel significativo para a formação de novas gerações de pessoas que possam olhar o mundo de forma diferenciada, porque é na comunidade que se exercita a convivência com o outro.

Portanto, faz sentido que um dos maiores desafios do mundo atual seja o desafio de aprender a viver com o outro:

Aprender a viver junto é considerado uns dos pilares mais importantes do processo educativo desses novos tempos. Ressalta a interdependência do mundo moderno e a importância das relações. Tudo está interligado e tudo que acontece afetará a todos de uma forma ou de outra. O que o mundo precisa mais é de compreensão mútua, intercâmbios pacíficos e harmonia. Trata-se de aprender a viver conjuntamente, desenvolvendo o conhecimento dos outros, de sua história, de suas tradições e de sua espiritualidade. E, a partir disso, criar um espírito novo que, graças precisamente a essa percepção de nossas interdependências crescentes e a uma análise partilhada dos riscos e desafios do futuro, promova a realização de projetos comuns, ou melhor, uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos [...] (SILVA e CUNHA, 2002, p 78.)

Se, enfim, a comunidade tem papel protagonista para a transformação societária, não haverá transformação se essa não

for realizada pela via da educação, pois a comunidade só estabelecerá papel articulador, se a ela for dada possibilidades de enfrentamento às questões já impostas. Assim sabemos que a educação tem papel fundamental para qualquer processo dialético de mudança social. O próximo item deste artigo discutirá a importância de a educação articular-se com a comunidade, transformando conhecimento em mudança social.

Práticas e epistemologias do saber na construção de uma nova sociedade: os contributos da extensão universitária a partir de vivências em ações comunitárias

Gadotti (2000) diz que mudar a maneira de pensar é fundamental para a busca de uma visão mais global do mundo. Para isso é necessário uma mudança também na educação e nos currículos escolares.

De acordo com a 46^a Conferência Internacional da Educação (Relatório, 2011, p.16):

Os professores, os decisores de alto nível e os outros atores que evoluem no âmbito da ação cotidiana devem sentir que é possível educar para 'viver juntos', saber que algumas experiências permitem alcançar tal objetivo, estar determinados a avançar neste caminho e possuir as capacidades necessárias para transformar seu desejo em realidade.

É certo que reconhecem a importância da educação e da comunidade para a transformação de um mundo melhor, mas também é importante que a educação faça sentido ao aluno e ela só fará sentido, se for significativa para ele. É importante ressaltar aos alunos que para enfrentar o mundo do terceiro milênio deve haver uma compreensão que lhes permita articular, contextualizar, situar-se e reunir diversos conhecimentos, pois um saber só passa a ser pertinente, quando tem sentido e está articulado num contexto.

Nesse sentido, seria interessante questionar: o que realmente importa para que os conteúdos façam sentido na formação do profissional? Gadotti (2000) interroga esse ponto: com o quê a escola deveria preocupar-se? Não seria a formação de pessoas mais justas e humanitárias, que possam saber viver na sociedade do século XXI?

Paulo Freire (1987) pauta toda a sua produção teórica na ação transformadora que, necessariamente, implica a reflexão do saber das vivências cotidianas. Só assim o homem pode se tornar sujeito ativo de um processo de mudança, a partir da educação e da vivência em comunidade.

A partir desse pressuposto, é interessante destacar a importância da ação comunitária, à qual, embora hoje possa provocar muitas interpretações controversas, não se pretende nesse texto dar uma resposta assertiva nem supor que essa seja a melhor, mas, sim, a compreensão de ação comunitária como ações de empoderamento junto à comunidade. Ou seja, compreende que as ações comunitárias⁴ possibilitam à comunidade o exercício da cidadania, da participação, do diálogo e da acessibilidade, provocando reflexão educativa e reações participativas no âmbito da comunidade.

A Ação Comunitária assume, assim, uma configuração de que qualquer transformação societária deve partir de dentro da comunidade, ou seja, não se transforma nenhuma sociedade, se não se trabalha no contexto dos grupos minoritários que demandam questões sociais importantes para a construção de novas configurações no cenário mundial. É sempre na comunidade que nascem novos constructos e ideias, que podem colaborar para que as políticas públicas sejam modificadas, a partir das demandas que lá surgem e que demonstram o poder de toda uma população.

Nesse sentido, imprimimos que o conceito de ação comunitária enquanto impulsionadora da vida coletiva, do fazer comunitário e do aprender a viver junto, desafio do século XXI,

pode colaborar significativamente para a construção de uma nova sociedade, a partir da educação.

Para Jürgen Habermas (1989), em sua teoria do agir comunicativo, a razão comunicativa como parte do mundo da vida, é mediada por símbolos que permeiam as relações sociais e vivências entre os sujeitos e desses com as macroestruturas, nas quais se evidenciam o poder e o saber centralizados. Essas relações ganham valor na sociedade e se perpetuam por meio dos processos de comunicação que são travados em seu âmbito. Seu princípio é de que através da linguagem que os homens se constituem sujeitos de ação, estabelecendo um contexto de relações sociais que desencadeiam os processos de mudança. Portanto, para esse teórico, as ideologias dominantes controlam sistemas de comunicação com a população, de modo que seus interesses penetrem em diferentes segmentos sociais, gerando alienação e exclusão social do saber, expropriando um projeto societário emancipador resultante de um pensar e de um fazer críticos.

A ação comunicativa, pensada desta forma, vem contribuir como fonte geradora de um processo de emancipação, onde o homem, uma vez orientado a partir de um processo problematizador, seja capaz de formular uma concepção crítica de realidade e de construir não só a sua autonomia, mas também a autonomia dos diferentes coletivos a que pertence. Nesse movimento gesta-se a possibilidade de que, através da ação comunicativa, dialógica, este homem venha a libertar-se das amarras do poder constituído, fazendo de suas necessidades materiais uma ponte para o seu empoderamento. (OLIVEIRA, 2011, 275)

Assim, o que se coloca em destaque, segundo Oliveira, é o conceito de razão em Habermas, fundamento da linguagem expressa na relação dialógica entre os sujeitos envolvidos.

Portanto, para vislumbrarmos uma educação de mudança, essa deve ser humanizadora, e não deve imprimir relações

unilaterais e impessoais. É necessário que essa educação possa "olhar" para o outro, para o saber do outro, para a história do outro. Sendo assim, segundo Oliveira, há uma racionalidade comunicativa:

[...] onde o homem, ao ser capaz de expressar suas vivências, percepções, expectativas, mostra-se capaz de mergulhar na sua condição de sujeito, interagindo por meio da utilização da linguagem, identificando-se enquanto grupo social, organizando-se socialmente, fazendo pactuações, construindo consensos, questionando as estruturas vigentes, sendo propositivo e fazendo o controle social em defesa de sua cidadania. (OLIVEIRA, 2011, 275).

Dessa forma, há de se questionar se a militância em ações comunitárias, por via da extensão universitária, poderia contribuir para aproximar à formação profissional da realidade social de dada comunidade. Qual seria o contributo, portanto, da Universidade na busca de um mundo melhor, mais justo, solidário, ético e capaz de empreender mudanças significativas na sociedade do século XXI?

O Fórum Mundial da Educação adotou o Marco de Ação de Dakar (abril/2000) no qual sublinha que a "Educação para Todos" deve ser acelerada para que possam ser realizados os objetivos nacionais e internacionais de redução da pobreza e para que cessem de crescer as desigualdades no âmago da sociedade e entre os países. O Marco de Ação de Dakar coloca a ênfase não só no acesso ao ensino, mas, sobretudo, na qualidade necessária dessa educação em relação às necessidades dos indivíduos, das comunidades e nações; ele volta a afirmar que a educação não é apenas um direito humano fundamental, mas também a chave do desenvolvimento sustentável, da paz e da estabilidade no seio dos países e do mundo.

A contribuição da extensão universitária pode assim ser significativa na formação de profissionais sensíveis às demandas societárias, e de se constituírem agentes de mudança social, a

partir de possibilidades de práticas em ações comunitárias significativas, que possam efetivamente colaborar na construção de novas políticas públicas capazes de responder às problemáticas da população.

Por outro lado, há de se considerar a extensão como:

a) [...] processo acadêmico e social , é uma das atividades- fim da IES; b) sua institucionalidade pressupõe seu entrelaçamento com as dimensões teórica, política, ética e social do processo educativo; c) sua práxis é capaz de desencadear processos pedagógicos criativos, que possibilitam a articulação teoria e prática e o estímulo à postura interdisciplinar assim como a elaboração de novas metodologias no processo de construção do conhecimento, possibilitando suporte à apreensão crítica do real e a realimentação das políticas curriculares. (FOREXT, 2005, p.53)

Também é importante salientar que, para Boaventura de Souza Santos (2010), toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias. Esse autor nos remete a refletir que não há, pois, conhecimento sem práticas e sujeitos e esses se inserem no interior das relações e nas diferenças sociais, que podem estar na origem das tensões ou das contradições presentes nas experiências sociais. Dessa forma afirmar que qualquer conhecimento válido é sempre contextual, ou seja, que as experiências sociais são constituídas por vários conhecimentos. Repousa aí o valor da participação e da Universidade no "olhar para a comunidade", no ouvir, no diálogo constante e na compreensão próxima do cotidiano das pessoas, assim como na busca de relações humanas igualitárias, horizontais e dialógicas. Segundo Demo (1987), "felicidade se encontra e se faz em comunidade, em convivência, em participação [...], é um processo que se constrói na cultura e na história para além da superação dos problemas materiais, que nunca são secundários" (p. 119).

Pode-se, assim, afirmar que o conhecimento também se constrói a partir de ações concretas e vivenciadas da extensão universitária junto à comunidade, a qual pode ser vista como agente ativo no processo de participação conjunta, dividindo responsabilidades com todos os sujeitos envolvidos no processo. Nenhum conhecimento há de ser rejeitado se partir das experiências vivenciadas e na teorização de que a prática mostra também como as coisas poderiam ser, mas não são, sendo assim ela é indicativa para a reflexão científica. Ressalta-se que a metodologia, então empregada em ações comunitárias, não deve ter receitas preestabelecidas, mas sim oferecer uma ruptura, e estabelecer a concepção de que alguém que detém o saber faz a opção por uma ação dialógica. Assim qualquer metodologia a ser empregada deve ser construída com todos os sujeitos envolvidos, sejam eles população, acadêmicos e ou professores.

Boaventura de Souza Santos (2005) aponta para a ecologia de saberes, que significa a extensão ao contrário, ou seja, "de fora da Universidade para dentro".(p. 76). Assim, para esse pesquisador a ecologia de saberes significa a articulação do diálogo entre o saber científico e o saber popular. Para isso, essa proposta quer promover uma nova convivência ativa de saberes, valorizando a importância de cada qual, tornando como ele mesmo coloca a: "[...] universidade num espaço público de interconhecimento onde os cidadãos e os grupos sociais podem intervir sem ser exclusivamente na posição de aprendizes" (p. 78).

Para Morin (1999), o desafio da construção de novos conhecimentos se fundamenta em transpor fossos entre o científico e o conhecimento popular.

[...] partir do século XVI, sobretudo no século XX, criou-se um fosso entre a cultura das humanidades e a cultura científica, sustentado por três pilares de certeza: o pilar da ordem, da regularidade, do determinismo, o pilar da separabilidade e o valor da prova produzida pela indução e dedução. Esses pilares de certeza encontram-se hoje abalados por novas descobertas. (MORIN, 1999, p.46-7).

Para esse autor, a transdisciplinaridade encontra sentido na teoria da complexidade, na medida em que o desafio da complexidade reside no duplo desafio da religação e da incerteza.

Embora hoje o conhecimento apresente-se subdividido em áreas diferenciadas do saber, compartimentadas, especializadas, Morin (2004) remete a repensar a complexidade que existe e que os grandes problemas são transversais, multidimensionais e planetários. Portanto, há de se partir sempre da realidade social e concreta do mundo atual para que novos conhecimentos possam surgir e serem transformados. Para Morin (1999) o conhecimento deve ser transdisciplinar, ou seja, "A ciência nunca teria sido ciência se não tivesse sido transdisciplinar" (MORIN, 1999, p.217).

Assim, para construir práticas alternativas junto à comunidade na busca de soluções para problemáticas sociais, deve-se inicialmente reconhecer, aceitar, dialogar e compartilhar os problemas a partir da história presente, articulando o local e o global, o individual e o coletivo, o real e o ideal.

Afirma o Relatório da 46^a Conferência Internacional da Educação (2003), promovida pela Unesco, que a "Educação para Todos" vai além da escolarização generalizada e exige políticas que visem ao aperfeiçoamento da qualidade do ensino. Neste contexto, a qualidade significa a aquisição efetiva das competências requeridas para viver e trabalhar no seio da comunidade e no mundo. Trata-se de equacionar a tensão existente entre os fatores externos à educação que constituem obstáculos à aprendizagem e ao ensino do "viver juntos" e os fatores intrínsecos das Instituições educativas que permitiram constatar a existência de uma crise de paradigma, de um limite dos tipos de educação, herdados do passado, quando se trata de alcançar os objetivos fixados e esperados.

Dessa forma, é importante apontar que o envolvimento da Universidade com a comunidade implica o compromisso social de contribuir para um mundo cada vez mais justo e

humano, na busca de soluções às demandas societárias emergentes. Pode-se assim afirmar que pelo histórico das Universidades do segmento comunitário, através da extensão universitária, esse papel é assumido com proeminência e ética impressos na identidade comunitária dessas Instituições de Ensino Superior, imprimindo diferenciação para com outros segmentos universitários preocupados apenas com uma formação voltada para a competição no mercado de trabalho. Essa concepção de que a extensão universitária das Instituições de Ensino Superior Comunitárias perpassa pelo aspecto do compromisso social, se faz real na medida em que ao:

[...] interrogar a realidade contemporânea, colocando perguntas significativas para a compreensão da sociedade e contribuindo para o direcionamento de sua história (...) compreende que o compromisso social é o marco identitário das IES Comunitárias, manifestando-se na sua vocação para a produção do conhecimento, na formação pessoal e na transformação social. (ForExt, 2005, p.43)

Enfim, a extensão universitária, enquanto espaço de ações comunitárias significativas ao acadêmico, pode contribuir para a aproximação da Universidade com a realidade de seu tempo, de sua gente, de suas causas e fazer sentido nos currículos acadêmicos e na formação de profissionais capazes de olhar para o outro, de entender o outro e de aprender a conviver com o outro. As ações comunitárias, empreendidas nesse sentido, tem grande contributo para a construção de um mundo melhor para todos nós.

Para Boaventura de Souza Santos, a extensão universitária terá no futuro um significado muito especial, na medida em que a Universidade conferir nova centralidade às suas atividades extensionistas:

[...] [e 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. (SANTOS, 2005, p. 73)

Para esse pesquisador, é importante que o Governo reconheça a força e a importância da extensão universitária no envolvimento junto a seus destinatários, seja por meio da ação comunitária junto a grupos sociais populares, organizações não governamentais, movimentos sociais e outros, objetivando principalmente a resolução dos problemas da exclusão e da discriminação social, dando voz aos grupos e comunidades excluídas e marginalizadas.

Dessa forma, a legitimidade das ações extensionistas só serão percebidas e destacadas quando a política educacional compreendê-las na sua forma e na sua força de articulação na sociedade, instituindo-a numa Política de todos os segmentos universitários, sejam eles públicos não estatais/comunitários e ou particulares e possibilitando que as Instituições de Ensino Superior Brasileiras possam efetivamente formar profissionais comprometidos com a realidade social de seu tempo, envolvidos assim com a busca de soluções às demandas que surgem nessa realidade. Para isso, é necessário e urgente a construção e a instituição de uma política e de um Plano Nacional de Extensão, que sejam construídos pelos diversos segmentos universitários brasileiros.

Considerações finais

Para encerrar essa reflexão é importante destacar que a extensão universitária tem papel importante no âmbito identitário das IES Comunitárias, na medida em que imprime diferencial substancial no compromisso social assumido por essas Instituições. Assim, compreender que a comunidade não é laboratório para atividades práticas dos estudantes e sim uma possibilidade de aprendizado do convívio com o outro, do

diálogo, da troca de saberes, da partilha de relações sociais saudáveis e horizontais entre os diversos sujeitos da comunidade em interação com a Universidade (docentes e discentes), significa ampliar o valor que a comunidade tem na transformação societária. Nesse sentido, a extensão universitária tem um papel de contribuição com compromisso social no atendimento às demandas das comunidades.

Nesse sentido, é demonstrada a força da extensão universitária e sua importância não só na formação profissional do estudante, mas na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e ética. Portanto, é importante que a extensão assuma seu lugar com igualdade ao lado da pesquisa e do ensino, fortalecendo-se como política pública educacional que se preocupa com um ensino de qualidade.

Notas

- ¹ ALMEIDA, Luciane Pinho de. Doutora em Serviço Social pela Universidade Estadual de São Paulo (UNESP). Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e professora nos cursos de graduação em Serviço Social, pós-graduação lato sensu em Gestão de Políticas Sociais e stricto sensu Programa de Mestrado em Psicologia da UCDB. Presidente do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias (ForExt) - Gestão 2010-2011.
- ² É importante esclarecer que a ANEC - Associação Nacional de Educação Católica do Brasil nasce da fusão entre três entidades: ABESC - Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas, ANAMEC - Associação Nacional de Mantenedoras de Escolas Católicas do Brasil e AEC - Associação de Educação católica do Brasil.
- ³ Morin, Edgar; Pena-veja, Alfredo e Paillard, Bernard. O diálogo sobre o conhecimento. São Paulo Cortez, 2004. (Coleção Questões da nossa época, v.119).
- ⁴ Ações Comunitárias não podem ser pensadas como ações pontuais oferecimento de serviços e atividades junto à comunidade, mas sim em ações articuladas, educativas, dialógicas e contínuas realizadas no âmbito da comunidade com a participação efetiva desta.

Referências

DE MASI, Domenico. *Competência criativa: o desafio da educação no novo milênio*. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/comiss%C3%B5es50/Eventos/1999/Palestras/991026_Domenico_De_Masi.htm>. Acesso em: 12 maio 2001.

DELORS, Jacques. (Org.). *Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 4. ed. São Paulo : Cortez, 2000. p. 11, p. 19-32.

FOREXT, Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias. *A extensão nas Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias: Referenciais Teórico e Metodológicos*. Alcivam Paulo de Oliveira (Org.). Recife/PE: FASA, 2006.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia da esperança*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 19. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 09).

_____. *Pedagogia da terra*. 5. ed. São Paulo/SP: Peirópolis, 2000. (Série Brasil Cidadão).

HABERMAS, Jürgen. *A ideia da Universidade: processos de aprendizagem*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. V. 74. p.111-130. Brasília/DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/Ministério da Educação, jan./abr. 1993.

_____. *Teoria de la acción comunicativa*. Madrid: Catédra, 1989.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos Nelson

Coutinho e Leandro Konder. 4 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992. Original alemão: Alltag und Geschichte. Zur sozialistischen Gesellschaftslehre.

_____. *Para mudar a vida*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

_____. Uma crise global da civilização: os desafios futuros. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Agnes Heller et all. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999.

LEVY, Pierre. A revolução contemporânea em matéria de comunicação. *Revista Famecos*, Porto Alegre, n. 9, dez.1998. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/famecos/levyfinal.html>>. Acesso em: 12 maio 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *A cabeça bem-feita: reformar a reforma, reforçar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

_____. PENA-VEJA, Alfredo, Paillard, Bernard. *Diálogo sobre o conhecimento*.

_____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho (Orgs.). 5.ed. São Paulo/SP: Cortez, 2009.

_____. *Complexidade e transdisciplinaridade: a reforma da universidade do ensino fundamental*. Natal/SH: EDFRN, 1999.

MORIN, Edgar; CIURANA, Emili-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. 3.ed. São Paulo/SP: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2009.

OLIVEIRA, Raimundo Nonato da Cruz. *O agir comunicativo no contexto das práticas de educação em saúde pública: um estudo à luz da teoria da ação comunicativa de J. Habermas*. Serviço Social e Sociedade. n. 106. p.267-283. São Paulo/SP: Cortez, abr-jun/ 2011.

PEREIRA, William César Castilho. *Nas trilhas do trabalho*

comunitário e social: teoria, método e prática. 2.ed. Belo Horizonte/MG: Vozes, PUCMinas, 2001.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 2.ed. São Paulo/SP: Cortez, 2005. (Questões da nossa época, 120).

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Edna Lúcia da; CUNHA, Mirim Vieira. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. *Revista Ciência da Informação*. Brasília. v. 31. n. 03. p. 77-82. set./dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v31n3/a08v31n3.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2011.

UNESCO. *Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior*. Rio de Janeiro : Garamond, 1999.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DA EDUCAÇÃO 46., 2003. *Aprender a viver juntos: nós falhamos? Relatório Síntese das reflexões e das contribuições extraídas da 46ª Conferência Internacional da Educação da Unesco*. Brasília: Unesco, International Bureau of Education, CNI/ SESI, 2003.

AUTOANÁLISE E AUTOGESTÃO DAS COMUNIDADES: CONTRIBUIÇÃO DA SOCIOPSICANÁLISE PARA METODOLOGIAS DE EXTENSÃO

Prof. Dr. Jorge Hamilton Sampaio¹

Introdução

Autoanálise e autogestão de comunidades é um conceito que vem das ciências sociais ou hermenêuticas. Diz respeito à capacidade de as comunidades humanas organizadas terem a habilidade de olharem para si mesmas, analisarem seus pensamentos, sentimentos e ações visando inibir o que lhes prejudica e potencializar o que lhes é possível e, a partir dessa análise, propor processos de gestão de si mesmas. A contribuição da sociopsicanálise consiste em agregar a esses conceitos a análise dos mecanismos do "desconhecimento", mecanismos inconscientes que estão presentes na vida de sujeitos individuais e de sujeitos sociais visando apoiar as pessoas e as organizações humanas em sua busca por autogestão. Para tanto, elabora um diálogo consistente entre a psicanálise, especialmente a freudiana, e o materialismo histórico, especialmente o marxista. Tem, portanto, uma contribuição importante para o avanço do conhecimento sobre as metodologias utilizadas em programas e projetos de extensão realizados nas parcerias entre as universidades e as comunidades.

A psicanálise tem como objeto de estudo e de intervenção o inconsciente humano. Por meio da regra fundamental - Associação Livre - intenta apoiar o sujeito em seu caminho individual para que consiga acessar aquilo que lhe é

desconhecido em sua psique visando a que possa surgir uma potência produtiva onde há repetição, dor e alienação de seu desejo. Embora haja correntes diferenciadas sobre a constituição do inconsciente, este ponto comum - o desconhecido - caracteriza a hermenêutica psicanalítica e lhe dá seu objeto de estudo.

Contudo, para contribuir com as metodologias de projetos de extensão é preciso perguntar não somente sobre o papel do desconhecido na formação do sujeito individual, mas também na formação do sujeito social. Essa pergunta move a elaboração deste texto, ou seja, queremos implicar o conceito de desconhecido adotado na psicanálise nas questões que dizem respeito à formação social dos seres humanos associados em organizações visando contribuir com o avanço do conhecimento sobre metodologia de projetos e programas de extensão. Os autores que nos acompanharão nesta reflexão são Sigmund Freud, Gregório Barenblitt e Engène Enriquez.

Com essas premissas levantadas, temos de admitir, de saída, que assim como o desconhecido faz parte da constituição psíquica do sujeito individual, também o mesmo processo se dá no sujeito social. E, ainda, que assim como não é possível um total conhecimento do sujeito em sua individualidade, o mesmo se dá em relação à impossibilidade de um total conhecimento do sujeito social. Em um mundo em que houvesse total transparência e conhecimento, onde cada qual soubesse o que o outro pensa e sente no seu interior, onde não houvesse mais nada a ser conhecido, nesse mundo não caberia produção de conhecimento, utopia, relações humanas; não caberia, enfim, o social (ENRIQUEZ, 2001). Isso porque a pretensão de fazer tudo conhecido significa ignorar a subjetividade humana e viver como se fosse possível eliminar os conflitos sob uma espécie de harmonia universal, o que significaria abandonar a própria condição humana e a construção de suas relações sociais.

O desejo e o desconhecido no sujeito individual e no sujeito social

Desejo é a força desconhecida que alimenta o processo primário de um sujeito quando, em um momento mítico da sua constituição humana - momento das primeiras experiências, ainda como bebê - houve coincidência total entre necessidade e sua satisfação. Na psicanálise freudiana o sujeito, no processo secundário, move-se na vida tentando encontrar objetos substitutivos que o façam retornar a este estado de plenitude. Segundo Barenblitt, o desejo para Freud é:

[...] uma força insistente, persistente, que procura restaurar, reeditar, em último termo, este estado de *desenvolvimento* do psiquismo que se denomina narcisismo, em que o ego e o objeto são um, em que não existe separação - que a psicanálise chama de complexo de castração. Então, a partir da ruptura deste estado, surge uma força que seria o desejo, que tenta reproduzi-lo [...] é uma teoria *restitutiva* do desejo; o desejo tem uma natureza conservadora; ele parte de uma situação narcísica e tende a voltar a ela; ele se torna produtivo apenas quando nesse caminho, nessa trajetória, é obrigado a elaborar, e a sublimar, devido à sua subordinação à ordem simbólica, a lei ou a sua inscrição no processo secundário. (BAREMBLITT, 1998, p. 62-63. Grifo do autor).

Na sociopsicanálise, segundo a elaboração de Gerard Mendel, essa noção de desejo como aquilo que é desconhecido e que a ele se tenta retornar é articulada com o materialismo histórico. Para tanto, parte do conceito freudiano de que o aparelho psíquico se constitui, a partir do conceito de desejo acima descrito, em uma série disposicional e uma série desencadeante, que são complementares. Na série disposicional o sujeito se constitui a partir do registro que a hereditariedade e as experiências da infância precoce foram marcadas na sua psique. Na série desencadeante, que se dá quando o sujeito se incorpora à vida social após o Complexo de Édipo, com o

Superego instalado com seus valores e cobranças, as representações são secundariamente recalçadas e simbolizadas e tendem a retornar ao recalçado, que é pré-edipiano (FREUD, 1917). As experiências que se seguem no curso de sua vida exigem do seu psiquismo uma série de movimentos e adaptações, de criação e transformação, fazendo com que se evoque a série disposicional. Assim,

quando a série de experiências, constituídas pelas situações da vida, atuam sobre a *série disposicional* que o sujeito traz, pode resultar numa falha do sujeito no processo de simbolização e a reação produtiva diante das exigências situacionais. E isto resultará na doença psíquica, em sintomas. Então o adoecer psíquico - e também a 'normalidade' - são produtos desta articulação entre a *série disposicional* e a *série desencadeante*: pode efetuar-se em comportamentos ativamente adaptativos, sublimatórios, ou pode ser causante de problemas patológicos". (BAREMBLITT, 1998, p. 81. Grifo do autor)

O núcleo central da série disposicional está na forma com que o sujeito conseguiu elaborar o Complexo de Édipo. No momento em que a criança precisa enfrentar sua relação com a lei externa que fará o corte simbólico no seu narcisismo pode haver uma falha na elaboração e, a partir dela, se estabelecer pontos de fixação. Quando isto acontece, a série desencadeante que se constitui nas experiências da vida após este momento retoma estes pontos de fixação e faz com que o psiquismo tenda a retornar àquilo que foi recalçado sob a forma de sintoma.

Embora cada sujeito seja singular, único, em linhas gerais são as experiências de frustração (falta de satisfação de amor), privação (falta de condições concretas para a satisfação das necessidades biológicas) e castração (falta de caráter libidinal para satisfação do desejo) que, como série desencadeante, atuam na série disposicional. Tais experiências expressam a impotência do indivíduo diante do novo que se apresenta:

De um ponto de vista mais amplo, sociopsicanaliticamente falando, poderíamos resumir estes três tipos de carências, estes três tipos de falta, em uma experiência de *impotência*, em uma experiência de incapacidade, porque se trata de um sujeito relativamente indefeso, um estado de menos-valia, pois é exigido por situações que o tornam carente. Então, o que lhe faz sentir é sua impotência para resolver estas situações. Isto é o que desencadeia o processo regressivo a um ponto de fixação, atuando sobre a série disposicional e assim gera a patologia, os sintomas e os quadros das doenças. O sujeito se refugia em soluções imaginárias e fantasmáticas que eram as únicas de que dispunha no seu estado de criança indefesa" (BAREMBLITT, p. 82. Grifo meu).

Todo esse processo, contudo, é desconhecido pelo sujeito individual e a psicanálise terá como objeto de intervenção este sujeito para apoiá-lo em seu processo de conhecimento deste desconhecido. A sociopsicanálise, para pensar em um sujeito social, estabelece o diálogo entre estes mecanismos do desconhecido na psicanálise com os desconhecimentos apontados no materialismo histórico; especialmente na concepção de que o ser humano, devido à imaturidade biológica de seu nascimento diante das ameaças da natureza, teve de associar-se para, por meio de trabalho, dominá-la para sobreviver. Com isto, desenvolveu a linguagem e a cultura e alcançou grande poder diante dos outros antes da natureza, ao ponto de ter a capacidade não só de dominá-la, mas também de destruí-la. Além de poder, no processo de associação teve de submeter-se às regras sociais para manter uma entidade coletiva, teve de dar-se leis, instituições e organizações, o que exigiu alienação de si mesmo como condição de sua existência. Nas palavras de Freud, esta condição é que caracteriza o mal estar da civilização, a troca da pretensão de uma felicidade plena em que todos os desejos são satisfeitos pela segurança e por uma felicidade possível, ou, dito de outro modo, a troca do princípio de prazer pelo princípio de realidade. (FREUD (1930), 1976)

Essa forma coletiva de organização, é importante destacar, não se construiu de forma equitativa, fraterna e justa. É antes, uma constituição desigual que se expressa em exploração (expropriação da potência e do resultado produtivo de uns por parte dos outros); dominação (imposição da vontade de uns sobre os outros e não respeito à vontade coletiva, compartilhada, de consenso); e mistificação (uma administração arbitrária ou deformada do que se considera saber e verdade histórica, que é substituída por diversas formas de mentira, engano, ilusão, sonegação de informação), condições históricas que geram impotência. E é este ponto que a sociopsicanálise toma como denominador comum para elaborar o diálogo entre o desconhecido na psicanálise (sujeito individual) e o desconhecido nos processos coletivos (sujeito social). Assim,

se tomamos a formulação psicanalítica de impotência fundamental, que se converte no elemento central da série desencadeante, e a articulamos com o Materialismo Histórico, podemos dizer que, no sentido coletivo, a experiência universal de impotência, que gera processos patológicos, é produto desta desigual distribuição de riqueza, do resultado do trabalho, do poder e do prestígio, que faz com que quem gera estes valores, ou seja, a maioria imensa da humanidade que trabalha, não desfrute dos resultados deste esforço. (BAREMBLITT, 1998, p. 85)

Nesse sentido, o ambiente de trabalho é o local onde se deve estudar a experiência de impotência e o desencadeamento das patologias. É no trabalho onde os seres humanos se associam para exercer sua potência e experimentam sua impotência, gerando nos sujeitos uma regressão que evoca a sua série disposicional, não de modo individual, mas de ordem coletiva. É importante destacar que "trabalho", sob esta perspectiva, é considerado toda forma de associação coletiva com a finalidade de produção de algo para a preservação e o desenvolvimento da vida, seja no campo da produção de bens materiais, de serviços ou intelectual. Nesse sentido, as organizações sociais,

em sua busca por autoanálise e por autogestão, estão em ambiente de trabalho e, portanto, sujeitas aos mesmos processos de regressão que podem inviabilizar sua autoanálise e sua autogestão:

Esta experiência de impotência gera uma regressão do psico-institucional ao psico-familiar, no sentido em que os sujeitos vão definir este campo real em que estão como se fosse uma situação familiar arcaica pela qual já passaram, quando se estava construindo sua série disposicional [...] as figuras determinantes reais dessa situação atual vão transformar-se para eles nas figuras imaginárias de sua situação familiar. Em conseqüência, reagirão de uma maneira irreal e fantástica como acontecia na sua infância, em que, objetivamente, eles eram pequenos e impotentes e não tinham outra forma de solucionar esta situação senão refugiando-se num mundo de fantasia. Tenta solucionar seus problemas de impotência mediante saídas mágicas, imaginárias, como sintomas, atuações, inibições, delírios, somatizações, enfim, como tudo quanto constitui a patologia biopsico-social. (BAREMBLITT, 1998, p. 87)

Por outro lado, é possível que a realidade do mundo do trabalho, considerado como organização coletiva, possa manifestar condições apropriadas para desencadear o que ficou marcado como experiência de prazer, autonomia e satisfação no romance familiar. Daí a necessidade de estabelecer processos que possam potencializar estas experiências visando à produção do que há de melhor em cada indivíduo e no grupo a que pertence. Nesse caso, se a metodologia utilizada em um projeto de extensão for adequada e levar em consideração as formações psíquicas e as condições materiais das pessoas e dos grupos aos quais pertencem, ela poderá apoiar de modo mais eficaz as comunidades com as quais trabalham para que possam melhor se analisar e se autogestionar, como veremos mais adiante neste texto.

As instituições e o poder

Estes conceitos sobre o diálogo entre psicanálise e materialismo histórico, buscando verificar o desconhecido no sujeito individual e no sujeito social, são importantes para pensar o processo do exercício do "poder" que se estabelece nas organizações sociais. Afinal, é no mundo do trabalho, pela mediação das relações de "poder", que se geram tanto a impotência como a potência originadas da série *disposicional* do indivíduo e da coletividade.

Para discorrer sobre essas relações de poder, é necessário fazer uma distinção conceitual entre "instituição" e "organização". A *instituição* diz respeito a um sistema de poder abstrato, já instaurado e durável. Existe antes de nós, está além de nós, faz com que sejamos seres sociais e exerce um poder sobre a nossa psique e conduta. Segundo Baremlitt, instituições são composições lógicas formadas por *leis, normas e pautas* (escritas ou não), objetivadas em valores. São regulações das atividades humanas em termos valorativos afirmando o *prescrito* (o que deve ser), o *proscrito* (o que não deve ser), e o *indiferente* (o que a lógica não abrange). "Em um plano formal, uma sociedade não é mais que isso: um tecido de instituições que se interpenetram e se articulam entre si para regular a produção e a reprodução da vida humana sobre a terra e a relação entre os homens. Agora, entendidas assim, as instituições são entidades abstratas, por mais que possam estar registradas em escritos ou tradições" (BAREMBLITT, 1998, p. 29).

Contudo, para que uma instituição possa ter realidade social é preciso que ela se materialize em uma organização, ou seja, "grandes ou pequenos conjuntos de formas materiais que põem em efetividade, que concretizam, as opções que as instituições distribuem, que as instituições enunciam" (BAREMBLITT, 1998, p. 30). Um exemplo de instituição, à guisa de ilustração, é a "educação", e sua materialidade em organização se dá por meio de universidades.

Não se sabe ao certo a origem das instituições nem de sua materialidade em organizações. Contudo, é possível constatar que toda instituição se instaura por meio de uma estrutura hierárquica de "poder", expresso na divisão do trabalho, na distribuição do direito à palavra, à decisão e à sanção. E aqui se pode implicar a psicanálise na análise das instituições, ou seja, a base do poder institucional está firmada na questão da "paternidade". No mito freudiano da formação social, por exemplo, é o pai da horda primeva que dá direito à vida, exigindo, contudo, privação de direitos, repressão de desejos e obediência às leis organizadoras estabelecidas. É somente com o assassinato do pai que os seres humanos se instituem em um novo processo de organização social, utopicamente baseado na divisão do poder (FREUD (1913), 1976). Diz-se utopicamente porque nos processos sociais há a tendência de alguém ou um grupo desejar ocupar o lugar do pai mítico morto e, com isso, estabelecer suas próprias regras. Com isso, se estabelece, nas organizações sociais, as instituições e organizações que vão tentar exercer o poder sobre a vida e a morte das demais pessoas. Para que esse poder seja exercido de fato, entretanto, é preciso que haja algumas condições reais, como afirma Enriquez:

[...] poder é uma relação de caráter sagrado de tipo assimétrico, pois, se estabelece, de um lado, entre um homem ou um grupo de sujeitos que formam um conjunto ou um aparelho específico que define os fins e as orientações da sociedade, dispondo de uso legítimo da violência, e, de outro, um grupo mais ou menos amplo de indivíduos que dão seu consentimento às normas editadas. Este consentimento pode ser obtido pela interiorização dos valores sociais, pela adesão ativa às orientações propostas, pela fascinação ou sedução exercida pelos dominadores ou por medo de sanções. (ENRIQUEZ, 2001, p. 54)

O poder, assim percebido, só existe "em relação" e "em consentimento", embora quem o exerça tenda a o conceber como uma propriedade, ou seja, manifeste o desejo de ocupar

o lugar do pai mítico morto. O poder como "propriedade", desse modo, é contrário à noção de poder-relação. Esse se baseia no contrato, na representação da lei (não é a lei), na construção histórica coletiva imanente e, portanto, sujeito a contestação. Como "propriedade", o poder reveste-se com um caráter sagrado, luminoso, pois se identifica com o pai, com o divino, com o mistério. E, dessa forma, tende a colocar-se acima das normas, remetendo-se ao mito.

O poder exprime, aqui, sua verdadeira razão de ser: a violência, a crueldade [...], e toma as feições da morte e do terror. Compreendemos, assim, que pensar o poder é se confrontar com o trágico da vida, com seu lado excessivo, desmesurado, poderíamos dizer, até mesmo, erótico. O poder, que tão racional quer parecer, é sempre marcado pela *ubris*. Ele nos diz que o *mundo vivido* é marcado pela injustiça, por relações desiguais, de desprezo, que é também o mundo da infelicidade, da fatalidade, do conflito sem solução. (ENRIQUEZ, 2001, p. 57. Grifo do autor)

Se o exercício do "poder" nas instituições e organizações é assim concebido, cabe perguntar, na sequência: por que as pessoas se entregam e se submetem a esse tipo de poder? O que esta cegueira, que os leva à desgraça, lhes oferece? Qual é o fundamento deste desconhecido? Tais perguntas são de fundamental importância para a construção de metodologia para projetos e programas de extensão, pois influencia de modo direto no sucesso dos processos de autoanálise e de autogestão das comunidades.

Os fundamentos do desconhecido nas instituições: mito e religião

Para refletir sobre essas questões sob a perspectiva da pergunta inicial deste texto, ou seja, como implicar o conceito de desconhecido adotado na psicanálise nas questões que dizem

respeito à formação social dos seres humanos associados em organizações visando contribuir com o avanço do conhecimento sobre metodologia de projetos e programas de extensão, vamos avançar mais um ponto nesta reflexão.

Como afirmamos anteriormente, "desconhecido" é, frequentemente, o recalcado e o reprimido, aquilo que está inscrito e fixado na série disposicional de um indivíduo e que as experiências da série desencadeante tendem a ele retornar de forma fantasmática. Portanto, é preciso tentar conhecê-lo para abrir uma fresta em direção à consciência. Por outro lado, como também já discorremos, é possível que a série desencadeante traga à tona experiências positivas e de satisfação originadas da série disposicional. Também essas devem ser conhecidas para potencializá-las.

Na psicanálise, sabe-se como é difícil chegar aos fundamentos do "desconhecido" de forma direta. Via de regra, o acesso ao inconsciente se dá por meio dos sonhos, dos atos falhos, e dos chistes. Contudo, em se tratando de relações sociais, para nos aproximarmos dele é preciso verificar onde mais ele manifesta sua força. Um dos lugares privilegiados, como já mencionado nos conceitos utilizados na sociopsicanálise, está no mundo do trabalho onde, a partir da impotência e/ou potência do sujeito individual e coletivo, imperam estruturas baseadas no campo do mito e das religiões. É bom lembrar que, para Freud, a religião nasce como neurose coletiva e serve como barragem da neurose individual, que o ser humano não quer admitir. Neurose aqui é compreendida como conflitos que um sujeito tem sem ter condições de conhecê-los e, portanto, resolvê-los; um processo de repetição sobre o qual não se tem domínio e que provoca a formação de sintomas que, em última instância, nada mais são que mecanismos utilizados para fugir da loucura. (FREUD (1927), 1976). Nesse sentido, nas palavras de Enriquez, o mundo do trabalho exerce um papel fundamental:

[...] o homem sem trabalho ou não reconhecido em seu trabalho, ou ainda não encontrando nenhum interesse em seu trabalho, está próximo da depressão e comumente chega a este ponto de ruptura. Pois o trabalho, em nossa sociedade, é o modo privilegiado de fazer uma obra (por menor que seja), de existir, de ter (ou pensar ter) uma identidade. O trabalho é, atualmente, o melhor método para vencer a loucura. Quando ele está ausente, a falta de rumo e de sentido se instalam com seu cortejo de ódio, de depressão, de álcool e drogas. (ENRIQUEZ, 2001, p. 58)

Mito diz respeito a uma construção imaginária que procura fornecer sentido, identidade, vinculação e modelo para um indivíduo, uma episteme ou uma sociedade. Religião, baseada no mito, estabelece verdades a serem seguidas e, por meio de ritos, insere o indivíduo em um grupo que sempre é considerado como portador desta verdade e, portanto, sempre é triunfante e melhor que os demais. Ambos, o Mito e a Religião são mecanismos coletivos que permitem que os indivíduos se assegurem que não estão loucos, pois oferecem um sentido para suas existências e para responder ao desamparo infantil jamais superado no adulto. É a busca de uma verdade maior que não desorganize a vida, que lhe dê um sentido, que permite ao ser humano considerar seus mitos e suas crenças como expressão de algo óbvio e divino, embora seja permeada pelos mistérios, pelo desconhecido. "Chegamos, assim, a este aparente paradoxo: o homem ama aquilo a que é submetido; ele deseja ser dominado por poderes fortes [...] com os quais ele possa se identificar, pois estes lhes dão a segurança de fazer parte de uma coletividade legítima, de ter recebido a unção da verdade" (ENRIQUEZ, 2001, p. 59).

Esses mecanismos são incorporados pelas organizações que se apresentam como sagradas, protetoras e formadoras, tais como o Estado, a Família, a Igreja, a Universidade, etc. Com isso, contraditoriamente, as organizações são ao mesmo tempo agentes de violência (camuflam a realidade, encobrem verdades,

impedem o conhecimento) e de acolhida (proporcionam sentimento de vínculo e produzem sentido de vida), fazendo com que haja uma relação de amor e ódio para com elas. A organização é portadora de vida e de morte. Negar esta condição significa apenas sofrer seus efeitos, o que gera o desconhecido e faz retornar ao recalcado de forma patológica (FREUD (1920), 1976).

É preciso considerar, ainda, que os seres humanos e os grupos a que pertencem funcionam na base de idealizações, ou seja, na base da busca permanente do Ideal de Eu, individual e coletivo. Não há sociedades sem idealização das organizações, seja esta idealização considerada como *não mortífera* ou como *totalmente mortífera*. A organização com a qual um sujeito se identifica, via de regra, é idealizada como não mortífera. As demais, contrárias a sua identificação, via de regra, são idealizadas como mortíferas. Nesse sentido, pode-se até se fazer críticas à organização à qual se pertence, mas rejeita-se com veemência a denúncia de seu lado mortífero feita pelos outros, que não são de seu grupo. Um exemplo disso pode ser demonstrado nas organizações educacionais e sociais em que se aceita críticas de membros internos e se rejeita violentamente críticas de agentes externos. Certo grau de idealização das organizações, a sua transformação em objeto maravilhoso, sem mácula, é indispensável para a criação do vínculo social, por duas razões principais.

Primeiro, pela necessidade que os sujeitos têm de serem protegidos por uma autoridade tutelar poderosa, como no momento da formação da *série disposicional*, que garanta o seu amor; que não exija a renúncia ao desejo de satisfação total da pulsão; e ofereça irmãos para amar, para fazer alianças e proceder a trocas. Assim, se falta a idealização surge a fragmentação do vínculo social e há tendência de se voltar para a esfera privada, para grupos de referências, para etnias etc.; também se toma a si mesmo como ideal de eu, com predominância do investimento no interesses narcíseos, o que

acarreta colapso na estruturação do sujeito.

Segundo, pela necessidade de sentir-se elevado, reforçado, importante, quando o grupo a que pertence tem essa mesma idealização, quando se sente parte dele, mesmo quando explorados e manipulados, como, por exemplo, professores de uma universidade conceituada onde "a idealização do grupo contribui para a idealização dos membros do grupo" (ENRIQUEZ, 2001, p. 64). Por esta razão, "não acabaremos jamais com a idealização, pois é ela justamente que sustenta um vínculo estreito com o 'desconhecido'. Idealizar é sempre representar o mundo a si mesmo conforme os próprios desejos, mais conforme o princípio do prazer que o princípio de realidade. O mundo real e o conflito interno serão, assim, travestidos, deformados, para que possam nos dizer o que queremos ouvir: que nosso conhecimento é o único pertinente, que nossos mecanismos de defesa funcionam perfeitamente" (ENRIQUEZ, 2001, p. 64-65). Mas é preciso ter o cuidado para que a idealização não se transforme em real absoluto, pois quando há um amor idealizado, como se nas instituições houvesse todas as virtudes, há uma aproximação perigosa do "Eu Ideal" com o "Ideal de Eu". Ou seja, não haverá mais "desconhecimento", mas sim a perigosa sensação de plenitude, de satisfação plena do desejo, de ter alcançado a verdade absoluta, o que fatalmente levará o sujeito à decepção. Por outro lado, se há o ódio exagerado, como se nas organizações houvesse todas as violências, não há espaço para o advir do Ideal de Eu, o que leva à não constituição do sujeito.

Assim, na construção de metodologias para projetos e programas de extensão é preciso considerar com seriedade e análise consistente a sustentação idealizada que é realizada tanto pela universidade como pelas comunidades parceiras. Não se podem quebrar de todo os processos de idealização que existem em ambas as organizações. Também não se podem aceitar irrestritamente estes processos, sem analisá-los. Isso porque a busca por autoanálise e autogestão das comunidades exige que

os desconhecimentos sejam desvelados, sem que eles desestrutem o sentido de vida que pessoas e grupos dão a si mesmos. É uma questão importante para tratar do poder como relação e não como usurpação.

Os mecanismos do desconhecido

Como vimos, os mecanismos do "desconhecido" presentes na estrutura psíquica individual são utilizados também pelo sujeito social. As organizações, que são a encarnação material das representações coletivas, do imaginário social, predominantes em certos momentos da história, em uma determinada territorialidade, têm em si mesmas as marcas do desconhecido. Se pensam na medida em que já foram pensadas por outras organizações e por homens e mulheres de poder nessas organizações. Suas teorias e práticas são coerentes com as correntes culturais em curso. Assim, nas metodologias de projetos e programas de extensão é preciso considerar a necessidade de análise das organizações, que é feita a partir de seus atos, de suas palavras e do imaginário social que elas têm de si mesmas e que as determina. É dizer alto o que a maioria não tem coragem de pensar baixo.

As organizações, nesse sentido, só existem por sua vontade operativa, ou seja, a de dominar tudo o que é dominável. Na modernidade, o dominável é o próprio ser humano, como ser social, especialmente em suas relações de trabalho. É função das organizações, em seu lado mortífero, impedi-los de perceber o que lhes acontece; submetê-los, tornando-os satisfeitos em sua subordinação; e isso por meio do oferecimento de um reconhecimento deturpado e, especialmente, jogando com os mecanismos íntimos do psiquismo, pois sabem que as pessoas só ouvem o que agrada seus desejos. Assim,

[...] encontrar palavras que o desejo quer ouvir, canalizar a libido para objetos amáveis [...] encontrar objetos ou

seres sobre os quais despejar o ódio impossível de ser aceito em si mesmo, eis alguns princípios simples para o governo dos homens. As instituições e os homens de poder não produzem a verdade, a alteridade, a singularidade dos indivíduos, a alegria. Eles preferem a ação interessada, a eficácia, o simplismo, os indivíduos colocados na condição de objetos, em suma, querem resultados que possam confortá-los; por sua vez, também buscam aparecer como inatacáveis e verdadeiramente soberanos, como donos do jogo." (ENRIQUEZ, 2001, p. 68-69).

Com esses mecanismos, o lado mortífero das instituições promove o "desconhecimento" fazendo com que as experiências e frustração, castração e privação da *série desencadeante* atue na *série disposicional* evocando pontos regredidos de fixação. E isso pelos mecanismos de *Identificação* (alimentar a percepção de ser membro do grupo, de ter estabilidade, de ser defendido e protegido, de ter importância), de *Recalcamento* (impedir a emergência dos desejos que podem provocar ruptura na sociedade, na arbitrariedade do estabelecido e a possibilidade do novo), da *Repressão* (uso de coerção e sanção quando o recalque não funciona), da *Negação e Clivagem* (impedimento de ver a realidade, o mal social; e da *Denegação* (não permitir que se veja o que se faz para, assim, se ter consciência tranquila). É preciso registrar que, neste processo, as próprias organizações também sofrem deste mecanismo ao mesmo tempo em que o promove fazendo com que o *desconhecimento* leve "ao abismo aqueles quem pensavam com controlá-lo melhor" (ENRIQUEZ, 2001, p. 71).

Contudo, estas mesmas organizações podem ser trabalhadas de forma que seus membros exercitem a autoanálise destes mecanismos de encobrimento para promover uma autogestão que possa contribuir com a superação de seu lado mortífero e produzir o novo que possa trazer dignidade de vida aos seus partícipes.

Autoanálise e autogestão das comunidades

A autoanálise consiste em que as comunidades mesmas, como protagonistas de seus problemas, de suas necessidades, de suas demandas, possam enunciar, compreender, adquirir ou readquirir um vocabulário próprio que lhes permita saber acerca de sua vida. E não que alguém venha de fora ou de cima para dizer-lhes quem são, de que necessitam e o que devem pedir, o que procurar conseguir e o que puderam ou não conseguir. [...] Este processo de autoanálise das comunidades é simultâneo com o processo de auto-organizarão, em que a comunidade se articula, se institucionaliza, se organiza para construir os dispositivos necessários para produzir, ela mesma, ou para conseguir, os recursos de que precisa para o melhoramento de sua vida sobre a terra. Na medida em que esta organização é conseqüência e, ao mesmo tempo, um movimento paralelo com a compreensão da auto-análise, ela também não é feita de cima para baixo, nem de fora, mas de feita no próprio seio heterogêneo do coletivo interessado. (BAREMBLITT, 1998, p. 17-18)

Tais premissas, como vimos anteriormente, não se confundem com a pretensão de desvelamento absoluto do desconhecido, pois assim como não é possível conhecer plenamente a psique do sujeito individual, o mesmo acontece com o sujeito social. Portanto, "a esperança de uma sociedade em que os homens se saciem de verdade é tão falaciosa quanto aquela de uma sociedade em que as pessoas se saciem de amor [...] não podemos vislumbrar uma sociedade em que as relações entre as pessoas sejam, enfim, verdadeiras. A verdade dissolveria as sociedades como dissolve o amor dos amantes" (ENRIQUEZ, 1998, p 71).

Contudo, se não é possível e nem desejável obter o conhecimento pleno dos sujeitos individuais e dos sujeitos sociais, é possível e desejável pensar em processos em que a Universidade apoie as comunidades em seu processo de

autoanálise e de autogestão visando à produção de ações instituintes e organizantes; ou seja, ações em determinados momentos da história onde é possível constituir mudanças, transformações, mutações dos processos já instituídos e organizados. Tais processos, de forma dialética, devem convergir para uma nova institucionalização e uma nova organização, também desconhecida, que levará a um novo processo instituinte e organizante e assim sucessivamente. Neste sentido,

[...] é importante saber que para que a vida social, entendida como o processo em permanente transformação que deve tender ao aperfeiçoamento, que deve visar a maior felicidade, a maior realização, a maior saúde, a maior criatividade de todos os membros, essa vida só é possível quando ela é regulada por instituições e organizações, quando nessas instituições e organizações e relação e a dialética existentes entre o instituinte e o instituído, entre o organizante e o organizado (processo de institucionalização-organização) se mantêm permanentemente permeáveis, fluidas, elásticas. (BAREMBLITT, 1998, p 33)

Cabe, assim, à Universidade, com seu conhecimento e especialistas, apoiar as comunidades em sua caminhada. Para tanto, os pressupostos da sociopsicanálise são de grande relevância para o estabelecimento de metodologias para projetos e programas de extensão em que se potencializem o que há de melhor nos sujeitos sociais visando à sua autodeterminação.

No diálogo entre os pressupostos da psicanálise com os do materialismo histórico é possível pensar em metodologias para projetos e programas de extensão que apoiem as comunidades na constituição de sujeitos individuais e de sujeitos sociais que, mesmo diante do inevitável desconhecimento de suas condições, sejam sujeitos que busquem "outra visão de mundo e que não temem afrontar os princípios de sua interioridade e do mundo exterior [...] que conseguem criar uma rede de alianças [...] (pois) são sempre os seres marginais

e que continuam sendo marginais, que fazem avançar o conhecimento" (ENRIQUEZ, 2001, p. 72). Assim, ainda nas palavras de Enriquez, finalizamos este texto com um desafio aos extensionistas:

Quando a fantasia da onipotência se afastar de nós, talvez seja possível encontrar o caminho estreito - pelo menos temporariamente - de um conhecimento desvinculado do falso conhecimento e do poder. Nesse caso que devemos e podemos sonhar, o conhecimento se tornará puro júbilo no aparelho do pensar e sentir, próprio do ser humano, dentro de sua capacidade de arriscar tudo, aceitando sua finitude sem nada pedir e sem nada esperar; júbilo de afirmar nossa vontade de sujeitos, a fim de compreender e tentar superar nossas determinações. Júbilo ainda porque o conhecimento é ato de amor e não de domínio. É obra pessoal e coletiva, prazer compartilhado com os outros. (ENRIQUEZ, 2001, p. 73)

Notas

- ¹ SAMPAIO, Jorge Hamilton. Doutor em Ciências da Religião, com área de concentração em História, pela Universidade Metodista de São Paulo. Editor da revista *Dia Logos*, Diretor de Programas Comunitários e professor dos cursos de Filosofia, Psicologia, Medicina e CEAR na Universidade Católica de Brasília (UCB).

Referências

- BAREMBLITT, Gregório. *Compêndio da Análise Institucional e outras correntes*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos, 1998.
- ENRIQUEZ, Eugène. "Instituições, poder e 'desconhecido'". In: ARAÚJO, José Newton Garcia de, CARRETEIRO, Teresa Cristina (Org.). *Cenários Sociais e Abordagem Clínica*. Belo Horizonte / São Paulo, FUMEC / Escuta, 2001, p. 49-74.

FREUD, Sigmund. *Totem e tabu (1913)*. In: Edição Standard das Obras Psicológicas de Sigmund Freud, Vol. XIII. Rio de Janeiro, Imago. 1976, p. 13- 191.

_____. *Conferência XXIII: os caminhos da formação dos sintomas (1917)*. In: Edição Standard das Obras Psicológicas de Sigmund Freud, Vol. XVI. Rio de Janeiro, Imago. 1976, p. 419-439.

_____. *O futuro de uma ilusão (1927)*. In: Edição Standard das Obras Psicológicas de Sigmund Freud, Vol. XXI. Rio de Janeiro, Imago. 1976, p. 13-70.

_____. *Psicologia de grupo e a análise do ego (1920)*. In: Edição Standard das Obras Psicológicas de Sigmund Freud, Vol. XVIII. Rio de Janeiro, Imago. 1976, p. 89-179.

_____. *O mal-estar na civilização (1930)*. In: Edição Standard das Obras Psicológicas de Sigmund Freud, Vol. XXI. Rio de Janeiro, Imago. 1976, p. 75-171.

TRABALHO COMUNITÁRIO: UMA METODOLOGIA PARA AÇÃO COLETIVA E EDUCATIVA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM COMUNIDADES

Prof^ª. Dra. Mônica Abranches Fernandes¹

Introdução

A extensão universitária integrada ao ensino e à pesquisa é, por excelência, o locus da função social da universidade e parte da formação acadêmica de docentes e discentes. Consolida-se como um meio estratégico que possibilita a ampliação dos canais de interlocução da universidade com os segmentos externos, permitindo à comunidade acadêmica buscar o equilíbrio entre a sua vocação técnico-científica, a vocação humanizadora e o seu compromisso social.

A extensão universitária deve trabalhar, essencialmente, a partir dos interesses diversos e compartilhados entre a academia e a comunidade num processo mútuo de aprendizagem. O conteúdo educativo estabelecido nessa relação possibilita um diálogo de saberes e a troca de experiências circunscritas em uma ação pedagógica envolvendo educadores e educandos simultaneamente.

Nessa interlocução, as práticas extensionistas favorecem a consolidação dos horizontes da formação acadêmica propiciando sensibilidade para as questões sociais, somada à competência técnico-científica. Portanto, alunos, professores e comunidade passam a ser sujeitos no ato de aprender, de produzir conhecimentos e novas tecnologias e de formar recursos humanos comprometidos com a transformação da realidade, além do acréscimo ao saber desinteressado que também compete à instituição acadêmica.

Nessa perspectiva, algumas ações extensionistas realizadas por diversas áreas temáticas das universidades comunitárias estão sustentadas por uma metodologia de intervenção em grupos sociais mais vulneráveis, tendo como objetivos a realização de programas e projetos de apoio e fomento à mobilização e à organização comunitária e o desenvolvimento de práticas socioeducativas sobre políticas sociais, promoção dos direitos humanos e desenvolvimento integrado e sustentável.

Entende-se, então, o trabalho comunitário na universidade como uma ação de cooperação que desperta no indivíduo maior consciência participativa, aguça seu senso crítico e renova sua esperança, resgatando o valor da vida. Tudo isso, fundamentado no prazer, na partilha, na acolhida (SILVA, 2004).

É nesse contexto que organizamos uma reflexão sobre a metodologia do trabalho comunitário esperando que essas análises possam se somar as outras experiências pelo país, construindo uma rede de reflexões em torno da importância de ações de desenvolvimento das comunidades onde as IES possam colocar seu saber científico à serviço da qualidade de vida e da autonomia de grupos sociais mais vulneráveis.

A extensão universitária e o trabalho comunitário

A extensão universitária deve ser entendida como o processo pelo qual alunos, professores e funcionários trabalham juntamente com a comunidade a fim de melhorar a sua qualidade de vida. Essa forma de conceber a operacionalização da extensão surge da crença de alguns educadores e trabalhadores sociais de que a Universidade deve ser, para a comunidade, um agente facilitador onde os diferentes grupos se encontram e se organizam num processo de ensino-aprendizagem coletivo. A prática extensionista deve se integrar na sociedade e interagir com ela, através da adequação dos currículos à sua realidade e permitir a participação de todos os indivíduos na construção e na avaliação de projetos sociais, o

que a caracterizaria como um agente de promoção da comunidade.

Na sua atuação fora do espaço da academia é preciso entender que a prática da extensão universitária não é atendimento emergencial de problemas sociais da comunidade e não significa transferir para as camadas populares toda a responsabilidade, retirando a obrigação do Estado. Tampouco, objetiva a resignação ao estado de pobreza, mas sim a melhoria da qualidade de vida destes grupos e a promoção de sua organização política e social.

A relação prioritária da Universidade com o seu exterior é de que o conhecimento produzido por ela pertence a sociedade e a ela deve servir. Por isso, jamais pode restringir sua ação extensionista, exclusivamente, às exigências e aos rituais internos da instituição.

Em tempos atuais, essas orientações devem ser constantemente revistas e ampliadas, considerando-se que é necessário acompanhar as mudanças do país em seus vários níveis. A transição política, a crise ética, o aumento da miséria econômica e o empobrecimento social exigem dos educadores e futuros trabalhadores uma revisão de suas teorias e de suas práticas, obrigando estes a desenvolver novas formas de conceituar o mundo diante de constantes transformações.

Portanto, o trabalho comunitário realizado a partir da extensão da universidade, tem em sua atuação a característica de intervir diretamente no seio da comunidade e não poderia deixar de acompanhar essas transformações e responsabilizar-se pela multiplicação desses novos princípios que nortearão as relações sociais e políticas na sociedade.

Nessa perspectiva a experiência de muitas instituições de ensino superior que gestam a extensão universitária, contribuem significativamente para a execução e a reflexão das novas responsabilidades das universidades brasileiras. Especificamente,

entre as IES Comunitárias, uma de suas atribuições passa pela articulação das experiências de trabalhos comunitários realizados pela comunidade acadêmica, permitindo a troca de conhecimento e o compartilhamento de recursos e técnicas empregadas nos diversos campos de atuação, além da condução de um processo de avaliação permanente de nossas ações.

A partir dessas reflexões considera-se que a extensão universitária traz para alunos e professores a oportunidade da convivência e o envolvimento com realidades sociais diferentes e outras culturas, o que instiga a formulação de novas interrogações sobre a dinâmica das relações sociais, sobre os problemas socioeconômicos do país, sobre a cultura nacional e local e sobre a questão da solidariedade, questões essas que poderão ser concretizadas em discussões ampliadas na universidade através de pesquisas e no ambiente da sala de aula.

Acredita-se que a experiência vivenciada por essa nova relação social e política poderá trazer aos seus participantes (alunos, professores, setor público e privado, comunidade) a possibilidade de desenvolver um aprendizado político e social de suas relações pessoais, institucionais e comunitárias, caracterizando então uma participação realmente responsável e qualitativa na gestão do espaço e das questões de interesse público. Nesse sentido, a extensão é uma ação pedagógica que contribui para a formação de profissionais cidadãos tecnicamente competentes e comprometidos com uma sociedade mais justa. Para a Universidade esse tipo de experiência promove a integração entre ensino, pesquisa e extensão, equação indispensável na formação desses cidadãos.

A articulação da pesquisa, ensino e extensão é necessária para produzir uma prática acadêmica coerente com as mudanças da sociedade e do mercado. A pesquisa está presente nas ações de extensão para permitir conhecer, analisar e intervir na realidade, pois a esta garante a oxigenação do ensino e da extensão a partir dos questionamentos sobre a realidade vivenciada. O ensino deve se articular com a pesquisa e a

extensão para não se reduzir à reprodução de conteúdos e a extensão deve se articular à pesquisa e ao ensino para não se reduzir ao ativismo.

A relação entre investigação e compromisso social, realizada na extensão através das pesquisas aplicadas orienta a elaboração de novos conhecimentos para os interesses e demandas diretas da sociedade. A relação entre extensão e pesquisa ocorre, sobretudo pelo papel que essa passa a desempenhar enquanto criadora e recriadora de conhecimentos que possam contribuir para a transformação da sociedade, bem como retroalimentadora de parte da ação pedagógica da Universidade.

Associados a esses princípios de indissociabilidade entre os três pilares acadêmicos da universidade, a metodologia que embasa os trabalhos comunitários prima pelo incentivo da interdisciplinaridade entre suas várias áreas de conhecimento para discutir e organizar ações de qualidade que conduzam e contribuam para um maior investimento no desenvolvimento social e econômico de comunidades pelos futuros profissionais que ingressarão na sociedade.

Considerando, então, o trabalho comunitário como uma possibilidade de atuar nos campos da educação, da organização social e da formação política, esse pode operar, a partir de uma função de educação para cidadania, em várias áreas da sociedade. Gadotti (1993) analisa o papel da educação comunitária, nos países capitalistas em que essa vem se constituindo em uma grande força: "(1) *Força Social*, como educação dos movimentos sociais, tais como o movimento ecológico, o movimento pelos direitos civis, etc.; (2) *Força política*, como educação para cidadania [...]; (3) *Força econômica*, [...] valorizando a autonomia e a ação produtiva direta, independente do Estado." (grifo nosso).

Nesse sentido, a atuação da extensão pode, então, atuar e contribuir com realidades diversas dependendo do contexto

histórico de cada comunidade e reorganizar sua atuação em torno da proposta de se tornar um elemento integrador de todo um processo que conduza as sociedades a assumirem a condição de atores reais e conscientes dos processos sociais. Define-se, então, um princípio de educação para a participação política ativa e consciente da sociedade.

Dentre as transformações que vêm se instalando na sociedade, novos espaços e relações sociais vão emergindo, destacando-se: a valorização do espaço comunitário, do "poder local, de "grupos de base", etc., como espaço de grande potencial político e social; e uma nova orientação para as relações entre o Estado e a sociedade civil, que assume um caráter cooperativo e participativo. A emergência da participação popular toma força, como resultado da construção de uma identidade comunitária que retorna ao movimento de reação contra a injustiça social e pela cidadania.

Gutiérrez (1988) afirma que,

a participação, quando existe de fato, é necessariamente educativa. Em outras palavras, a participação educa, porquanto propicia níveis cada vez mais elevados de consciência e organicidade. Na medida em que produz essa participação consciente e orgânica do grupo comunitário, dar-se-ão ações concretas de transformação social e, dessa maneira, consegue-se influir, direta ou indiretamente, na transformação da realidade.

É nesse sentido que devemos refletir sobre a dimensão comunitária nas ações de extensão da universidade da seguinte maneira: a partir da descoberta do potencial do fazer cotidiano e da emergência de uma ação direta, uma ação popular nos vários níveis sociais, políticos, culturais e econômicos da sociedade. Trata-se de preparar a comunidade para ocupar espaços, sejam públicos ou privados, mas que lhe dizem respeito, que influenciam em suas condições de vida caso sejam alterados; trata-se de dissolver as relações com o Estado, através da participação, para em vez

de conquistá-lo e destruí-lo, descentralizá-lo.

Tomando como base os princípios da extensão comunitária já discutidos até aqui, o que queremos é estabelecer esta experiência como parte de um trabalho que se encontra fundamentado pela concepção filosófica, política e operacional de educação para a cidadania e a formação política da comunidade. Filosófico no sentido de que, incentivando-se a participação comunitária e entendendo essa como um momento de aprendizado, promove-se uma atualização permanente das potencialidades dos indivíduos, além de processar uma maximização da humanidade do homem. Político, se considerarmos que, na experiência de gestão compartilhada dos projetos sociais, a comunidade estará inserida, diretamente, no contexto das decisões que afetarão o seu cotidiano e as relações entre os indivíduos na comunidade e da sociedade civil com o Estado, condizentes com o enfoque político dado à atuação da extensão no trabalho comunitário que incentiva a participação política e, por isso, encontra-se comprometida com a gestação de uma cultura democrática para a sociedade. Operacional, porque a extensão distancia-se das rotinas tradicionais de apresentar à comunidade programas prontos, previamente determinados por um grupo gerenciador do sistema; ela inverte a ordem das coisas e prioriza a realização de um diagnóstico da comunidade, junto com ela, para conhecer seus anseios, problemas, necessidades e seu potencial para que o planejamento de atividades e de projetos sejam realizados.

Com a implantação do trabalho comunitário e com a presença da comunidade na elaboração das propostas, o que se pretende é alcançar a tarefa de descentralizar a concepção e a condução das políticas sociais, motivando um processo de resposta e iniciativa de baixo para cima.

A experiência da extensão no trabalho comunitário traria aos seus participantes a prática de uma ação política através de uma linguagem própria, popular, e adquirida com a vivência de seu cotidiano, e onde poderia também se preparar e se formar

e informar para intervir em outros níveis sociais e políticos.

Resgatando os princípios do trabalho comunitário no que se refere ao envolvimento e à participação da comunidade, são estes condicionantes mutuamente inclusivos: só participa quem está envolvido e só se envolve quem participa. A participação não deve ser uma meta, mas uma condição e, portanto, transforma-se em aprendizado via colaboração mútua, desafios a enfrentar, reflexão sobre necessidades e correlação de forças frente a interesses diversos.

Para a comunidade, participar das ações extensionistas significa integrar-se e opinar a respeito dos problemas e das soluções locais; pode significar, potencialmente, toda uma apreensão política e organizacional; representa a possibilidade de uma mudança na visão de gerir a diversidade da comunidade, não esperando respostas prontas para serem acatadas, mas participando da construção de um futuro para essa comunidade; significa, enfim, passar a pensar a extensão como uma ação que deve ser dirigida pelo coletivo, envolvido com seus princípios e serviços, e não somente controlado e fiscalizado. Para isso, deve-se entender que participar não se restringe à ação de ajuda material e humana que a universidade oferece à comunidade. Mais do que a integração entre a universidade e a comunidade, é preciso entender essa presença como mecanismo de participação política como uma possibilidade real de tomar decisões.

Também se deve estar atento para o contexto de inter-relação onde acontece a participação. Essa se apresenta em um todo heterogêneo, onde os interesses e as expectativas em relação à universidade são diferenciados, o que indica o desafio de lidar com projetos políticos diversos.

É com esse olhar que estamos analisando as condições e os resultados da participação da comunidade no trabalho da extensão universitária, buscando compreender como se dá o aproveitamento desta experiência política e social pela

comunidade, o seu nível de compromisso e organização, e a existência ou não da construção de uma identidade coletiva, a partir desta experiência.

O trabalho comunitário como metodologia de atuação

Os programas e projetos da universidade que envolvem o trabalho comunitário devem ser definidos de acordo com as competências e a disponibilidade da IES e das instituições parceiras das ações e devem ser permeados por reflexões em torno dos seguintes eixos estruturantes:

- mobilização e capacitação da comunidade em torno de um programa de desenvolvimento;
- incentivo ao resgate da cultura local e incentivo à participação popular;
- realização de ações educativas que contribuam para criação de um espírito empreendedor da população;
- identificação de potencialidades, problemas e formação de grupos de proposição de soluções coletivas;
- identificação e captação de outros parceiros para o cumprimento de projetos específicos;
- realização de ações e campanhas educativas visando à formação de agentes multiplicadores sobre diversas temáticas (meio ambiente, saúde, habitação, educação, etc);
- realização de ações voltadas para a perspectiva de formação política da comunidade.

O diferencial do trabalho, a partir dessas diretrizes, vem da preocupação pelo conhecimento extensivo da realidade das comunidades a serem trabalhadas via diagnóstico situacional feito pelas equipes de alunos e professores através de visitas domiciliares e aplicação de questionários junto à população e reuniões temáticas com diversos grupos sociais (grupos focais). Essa ação permite uma maior divulgação das ações de extensão e sensibilização da comunidade para participação em nossas

atividades, bem como para uma aproximação dos alunos com as pessoas e sua condição de vida. O levantamento desses dados in loco também permite um cruzamento com as informações das fontes secundárias para a organização de um relatório final e mais preciso sobre as necessidades e prioridades sociais e econômicas dos municípios e/ou áreas a serem trabalhadas pelo Projeto.

Outro ponto central do trabalho é a proposta interdisciplinar para a realização de atividades educativas, preventivas, multiplicadoras, etc., pois temos como objetivo principal o aprender e o apreender com os fatos, com as situações, com a cultura, com as discussões e com as experiências vividas. E, tendo essa dinâmica como preocupação premente, nossas equipes e a comunidade podem aproveitar muito mais o trabalho realizado no município. Optar pelo trabalho interdisciplinar traz para as equipes um crescimento pessoal e profissional significativo; traz também o respeito e o reconhecimento da importância de outras áreas na realização do mesmo trabalho e um aprendizado rico na troca de saberes e experiências que alunos e professores poderão incrementar em suas salas de aula e seus grupos de trabalho profissional.

Também a ação continuada das intervenções nas comunidades permite um maior entrosamento com a comunidade em geral e com o poder público, triplicando a possibilidade de um trabalho positivo nas diversas atividades. Uma ação contínua da IES também permite identificar pontos falhos nas intervenções anteriores, bem como identificar de bons resultados como por exemplo a diminuição da evasão escolar, a consolidação de novos grupos locais (idosos, jovens, mulheres, etc) e a mudança de prioridades empreendida pelo poder público após a nossa intervenção. Também possibilita um maior conhecimento e aprofundamento dos problemas da comunidade, direcionando a equipe para outras áreas de fundamental importância e urgência, como é o caso do problema do desemprego, pois em todas as comunidades já visitadas existe a necessidade emergente de um trabalho voltado para geração

de renda. É preciso criar alternativas de empregabilidade e, conseqüentemente, capacitação das pessoas para tal. Da mesma forma os problemas de saúde e do meio ambiente são intensos, pois as comunidades estão vivendo grandes problemas como, por exemplo, o destino do lixo.

Outro ponto importante nos parece ser a necessidade de realizar sempre um trabalho voltado para o resgate cultural das comunidades e para a criação de alternativas de lazer e incentivo aos "artistas" locais. Não há uma política pública efetiva voltada para a valorização das culturas locais. Identificamos algumas iniciativas isoladas capazes de atrair a atenção e o interesse da comunidade, mas pouco articuladas e insustentáveis.

Nesse contexto, a orientação para o desenvolvimento do trabalho comunitário pode ser estruturado em etapas importantes para sua execução:

- Planejamento;
- Estabelecimento de parcerias;
- Mobilização Comunitária;
- Desenvolvimento de atividades;
- Avaliação e continuidade do trabalho.

Quanto ao planejamento das ações, entendemos que planejar é transformar a realidade numa direção escolhida, organizando a própria ação e implantando um processo de intervenção na realidade local, organizando e dando clareza e precisão à própria ação, sobretudo, do grupo. Esse processo significa uma série de ações, de reuniões, discussões, reflexões e decisões envolvendo todos os participantes do grupo, do setor ou do serviço que planeja. É pensar antes, durante e depois. Segundo Peter Drucker (1999), "o planejamento não diz respeito a decisões futuras, mas às implicações futuras de decisões presentes".

A ação de planejar possibilita a interação e a troca de saberes entre o saber acadêmico e o popular, o conhecimento

da realidade local e o contato prévio com gestores e líderes comunitários. É preciso destacar a importância do estabelecimento de discussões coletivas para a construção dos objetivos que se quer alcançar em cada comunidade.

Anteriormente às ações socioeducativas, as equipes de alunos e professores devem sempre realizar um diagnóstico junto à comunidade com o objetivo de recolher maiores informações sobre os problemas e as potencialidades dos municípios. Esse trabalho pode ser realizado em duas modalidades: aplicação de questionários por domicílios (amostra ou censo da população) e reuniões temáticas com diversos grupos locais para a construção dos "mapas falantes", que são quadros elaborados pela própria população sobre os seus problemas e o apontamento para a solução dos mesmos.

O momento inicial de planejamento deve ser acompanhado pelas etapas do estabelecimento de parcerias e de mobilização comunitária com o intuito de aproximar o maior número de atores locais para a tomada de decisões sobre o futuro da comunidade.

Em uma comunidade são inúmeras as possibilidades de parcerias que podem ser envolvidas em torno de um bem comum, mas destaca-se que concretizar uma parceria é uma arte; construí-la envolve habilidades e talento. É preciso respeitar cada um dos componentes envolvidos e verificar claramente o que será realizado. É preciso saber ouvir e habilmente descobrir pontos de identidade e espaços nos quais a soma dos talentos e das possibilidades individuais resultará em benefício para todos os participantes (BARREIRA, 2006). Nessa perspectiva, devem ser reunidos representantes de instituições públicas e privadas, de âmbito local e regional e a participação direta de representantes da comunidade, ainda que não organizados.

Os parceiros podem contribuir das mais diversas formas, tanto no fornecimento de materiais didáticos, recursos financeiros, recursos humanos, informações para o diagnóstico

local, espaço físico, infraestrutura, fortalecimento das relações comunitárias, potencializar multiplicadores, dar legitimidade ao trabalho da comunidade ou do grupo social, facilitar e contribuir para a continuidade das ações.

Nesse sentido, o trabalho de mobilização comunitária é essencial para o sucesso das ações planejadas e para a interação dos diversos setores sociais e políticos das comunidades. Entende-se, então, que mobilizar a sociedade é deslanchar e manter um processo que requer dedicação contínua e produz resultados quotidianamente. Ao contrário do que muitos supõem, mobilizar não se reduz à realização de alguns eventos, nem à convocação de pessoas para manifestações públicas. "Mobilizar é persuadir cada um da importância de uma causa, acenar com metas claras, conquistar a adesão consciente das pessoas, convocar vontades para atuar na realização de um objetivo comum" (TORO, 2004).

Para a realização das atividades de campo, é necessário que as equipes universitárias definam um cronograma de ações sempre respeitando as informações do diagnóstico já realizado anteriormente e as potencialidades e limitações das comunidades. Para garantir essa proposta sugerimos os seguintes parâmetros:

- todas as discussões em torno dos trabalhos, os problemas e sugestões devem ser colocados para todo o grupo - as decisões são coletivas;
- cada aluno deve se envolver em duas ou mais áreas de trabalho garantindo sempre a representação de mais de um curso em cada atividade e a troca de experiência e vivências durante a elaboração e realização do projeto;
- o professor-coordenador participa de todas as visitas e trabalhos nas comunidades;
- existe uma grande preocupação com a comunicação da equipe com a comunidade, sempre considerando as diferenças locais, regionais, respeitando a cultura local;
- em todas as atividades realizadas a equipe deve,

- primeiramente, fazer uma apresentação sobre a extensão universitária, suas funções e propostas;
- as atividades são organizadas em três grandes grupos:
 - a) cursos/seminários, b) oficinas/workshops e c) atividades culturais e de lazer. Os cursos compreendem a capacitação e treinamento nas áreas de educação, saúde, saneamento, meio ambiente, habitação, assistência social e outras tecnologias; as oficinas priorizam a socialização, as vivências de cada participante, dinâmicas de grupo, discussões orientadas; e as atividades de lazer envolvem os torneios desportivos, recreação, artesanato, manifestações culturais;
 - toda a equipe deve estar atenta, durante o desenvolvimento das atividades, para as situações, as relações e as discussões que podem lhes trazer algum tipo de aprendizado;
 - a equipe deve se preocupar com a mobilização da comunidade em torno de ações solidárias e iniciativas coletivas, e por isso embutimos em nossas atividades a necessidades de parcerias e colaboradores que poderiam beneficiar a comunidade;
 - procuramos utilizar os vários espaços da comunidade para a realização de nossas atividades, como o posto de saúde, o clube social e as praças, o mercado, etc, procurando socializar ao máximo os trabalhos;
 - as ações realizadas na comunidade devem ter continuidade através de organização de grupos locais que possam gestar ações de multiplicação das informações.

No geral, essas são as formas como podemos viabilizar com mais eficiência as ações em comunidades, onde procuramos atender ao maior número de pessoas, buscando a formação de agentes multiplicadores da informação, as possibilidades de continuidade dos projetos e incentivando na comunidade o respeito mútuo e a solidariedade.

Entre as diversas ações realizadas nas comunidades podemos destacar:

1. Ações socioeducativas: palestra de meio ambiente nas escolas, oficinas para mulheres, idosos e pessoas com deficiência e suas famílias (cuidados e valorização pessoal), educação para saúde bucal, palestras sobre DST e Planejamento Familiar, oficinas de promoção à saúde (hipertensos, gestantes, DSTs, AIDS, etc), curso de Primeiros Socorros, combate a verminose e desnutrição infantil, ações socioeducativas para jovens e crianças em várias áreas.
2. Fortalecimento organizacional e participação popular: diagnóstico social da comunidade ou de grupo social específico, oficina para lideranças comunitárias, oficina para preparação de agentes voluntários, organização e assessoria a associações comunitárias, grupos setoriais (jovens, mulheres, deficientes, etc.), sindicatos, etc, formação de cooperativas (organização, planejamento e funcionamento).
3. Geração de renda: oficinas de reciclagem de materiais, cursos de formação profissional (vários setores), oficinas de artesanato e cursos sobre produção e escoamento, workshops sobre agricultura de subsistência/familiar, incentivo à reciclagem de resíduos sólidos (lixo doméstico urbano) e ações de preservação ambiental.
4. Capacitação profissional: capacitações de professores da rede pública municipal e estadual, curso para monitores de creche, capacitação de Conselheiros Municipais e de Conselheiros Tutelares, orientação profissional para adolescentes, capacitação das equipes de saúde e educação municipais e estaduais, diagnóstico situacional e capacitação de funcionários públicos.
5. Valorização cultural: rua de lazer e gincanas temáticas, campeonatos esportivos e oficinas de capoeira, contos nas escolas (incentivo à leitura), baile dos idosos e curso de teatro para crianças e adolescentes, curso de coral/

iniciação musical, Tarde/Noite Cultural com apresentações de artistas locais, pesquisas históricas para o resgate cultural local, intervenções culturais de música e teatro

6. Mobilização da comunidade visando à inclusão social e à formação social: curso de Valores Humanos, programas educativos em rádios comunitárias, palestra sobre Direitos Humanos, cadastro de portadores de deficiência, organização de hortas medicinais comunitárias, combate à exploração e ao trabalho infantil e combate ao uso de drogas, incentivo à inclusão social com atividades voltadas para portadores de deficiência, idosos e população negra.

Destaca-se, na realização das atividades de campo, o incentivo à participação social da comunidade, entendendo que o envolvimento das pessoas nessas ações determinam o maior ou menor compromisso dessas com sua história e sua localidade. Segundo Andrade (1995), "participar é dialogar, é comungar interesses, sentimentos e ideias; é compartilhar experiências, é viver em comunidade. Contudo, a participação não é somente espontânea, muitas vezes ela é e pode ser programada em qualquer tipo de organização. Afinal de contas, participar é uma das grandes aspirações humanas, nem sempre correspondida por aqueles que detêm o poder [...] participar é uma necessidade social".

Na etapa da avaliação e sustentabilidade dos trabalhos nos embasamos nas orientações de REIS (1999) que destaca:

[...] o melhor sentido da avaliação é que seja utilizada como meio de melhorar os projetos existentes, aprimorar o conhecimento sobre sua execução e contribuir para seu planejamento futuro, tendo como pano de fundo sua contribuição aos objetivos institucionais. Neste sentido, é um exercício permanente e, acima de tudo, comprometido com as repercussões de um projeto ao longo de sua realização.

O processo de avaliação também nos auxilia na identificação dos resultados obtidos pela comunidade e pela equipe da universidade, além de entender os paradigmas que orientam as demandas dos diversos grupos na comunidade e as necessidades da comunidade acadêmica em torno das ações de extensão. Além disso, a avaliação constante facilita a percepção das falhas do projeto e descobre seus avanços e suas dificuldades, permitindo rever as metodologias aplicadas e readequá-las à real situação local.

Considerações finais

Na universidade, o trabalho comunitário surge em um contexto de reflexões marcado pela necessidade de profundas mudanças sociais, econômicas e políticas na sociedade. As universidades passam por um clima de crise e expectativa onde se faz necessário o posicionamento frente aos desafios postos às instituições de ensino superior na busca da qualidade científica, tecnológica e artístico-cultural e na sua interação com a sociedade. Deve-se pensar o ensino, a pesquisa e a extensão como ações da universidade que a levam a cumprir o seu objetivo maior de produzir o conhecimento científico e social e torná-lo acessível à sociedade.

A inserção da universidade nos trabalhos comunitários é, então, resultado de um movimento da própria academia em relação ao social em resposta a uma série de questionamentos realizados em relação ao seu papel na sociedade. "O Movimento de 1968 possibilitou à academia uma reflexão do seu papel, principalmente nos países do terceiro mundo onde ela não poderia se dar ao luxo de ser uma torre de marfim" (LANE, 1996) isoladas das questões sociais. Na década de 60, "as instituições de ensino superior deram início às experiências de educação de base, influenciadas pela ação dos docentes e discentes juntos aos movimentos populares" (POLÍTICA DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA, 2006, p.5).

Os trabalhos envolviam diferentes áreas do conhecimento representadas por estudantes universitários e professores/pesquisadores envolvidos em atividades de extensão universitária. Juntamente com as várias instituições, havia representantes da Igreja Católica, da Educação, do Estado, das Agências Privadas e outros.

Saviani (1991), analisando as formas de interação da universidade com a sociedade, aponta:

Com efeito, é a sociedade que vai colocar os problemas; e é o contato com os problemas efetivos da sociedade que vai permitir à universidade transformar os objetivos de suas pesquisas em algo relevante para a sociedade e adequar o ensino às necessidades da sociedade. E é também este contato que vai permitir que se elabore o saber que já está presente na comunidade de tal modo que ela seja uma força viva que contribua para a elevação geral do nível de vida desta sociedade (SAVIANI, 1991, p. 55).

O trabalho comunitário permite, então, a entrada de diversos grupos da sociedade na universidade e suas ações abrigam uma dimensão pedagógica que privilegia uma produção de conhecimento através do diálogo de muitos saberes integrando cientificidade da universidade com o saber "popular". Nesse sentido, a extensão requer a formulação de projetos (com princípio, meio e fim) que exigem trabalho coletivo e (re) criação de metodologias. Requer, ainda, a realização de avaliações contínuas que auxiliam na sistematização de conhecimentos, na formulação de novas questões e no dimensionamento do impacto das práticas realizadas.

Através de suas demandas e questionamentos, os universitários envolvidos em projetos sociais trabalham com diversos objetos e sujeitos, o que exige mais de um método de atuação e que dependem da natureza do público atendido. A oportunidade de realização de um trabalho em comunidades mostra a indissociabilidade do processo de aprendizagem do

discente aliando teoria à prática na graduação - pesquisa - extensão. E este exercer do papel do acadêmico em formação na comunidade só faz sentido se for realizado de forma que este conheça mais de perto as demandas da sociedade e aprenda a dialogar e a trocar saberes nesta comunidade. É o que se chama de articular o saber científico ao saber empírico, e esta troca é fundamental.

No trabalho comunitário, quando se objetiva a emancipação de seus atores muito mais que dialogar a respeito dos pontos frágeis, é preciso que as pessoas sejam convocadas a serem sujeitos. E essa convocação passa pela sensibilização quanto ao que possuem, ao que já fazem e, conseqüentemente, o que a partir desse poderá vir a existir.

A partir dessas considerações, entendemos a necessidade de um olhar crítico sobre essas ações na medida em que propõem uma ação transformadora nas comunidades através de ações de formação política, de formação para a cidadania, de formação profissional e de fortalecimento das questões de identidade e cultura das comunidades trabalhadas. Também compreendemos que o enfrentamento da pobreza, da miséria e da exclusão social, necessariamente, inclui uma forte presença do poder público, desenvolvendo ações integradas e convergentes, que vão desde medidas de geração de emprego e renda, investimentos em infraestrutura urbana, ampliação da oferta de serviços públicos essenciais, e que os trabalhos comunitários realizados pela universidade não substituem (e não devem substituir) a ação estatal.

Nessa perspectiva, defendemos que a efetividade de toda e qualquer ação transformadora no campo social está atrelada a uma "dimensão técnica", dada pelas competências exigidas não só no planejamento, quanto na implementação e na avaliação dos projetos sociais. Mas também requer uma visão crítica capaz de questionar a todo momento o sentido do nosso agir. O compromisso ético exige que as nossas ações tenham resultados efetivos; que possam contribuir para a transformação

positiva das condições sociais; e que estejam comprometidas com os anseios do público-alvo. Essa é a dimensão ética que deve estar subjacente aos trabalhos comunitários das IES e sua efetividade é dada pela capacidade de produzir uma diferença positiva num dado contexto, de forma permanente.

Notas

- ¹ FERNANDES, Mônica Abranches. Doutora em Tratamento da Informação Espacial pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas). Assessora da Pró-Reitoria de Extensão da PUCMinas.

Referências

A Concepção de Extensão e Ação Comunitária em Debate: proposta de Documento Base do Fórum de Extensão das IES Comunitárias; 2002.

ANDRADE, Cândido T. de Souza. *Como administrar reuniões*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 1995.

CALDERÓN, Adolfo; SAMPAIO, Helena (Org.). *Experiências universitárias, experiências solidárias*. São Paulo: Olho d'água, 2001

COMO TRABALHAR SOLIDARIAMENTE. Brasília: Programa Universidade Solidária, 2001.

DOCUMENTO Base da Política de Extensão da PUC Minas (mimeo); 2004.

DOCUMENTO: Identidade e Missão da Universidade; BH:PUC Minas; 2001.

DRUCKER, Peter. *Desafios gerenciais para o século XXI*. São Paulo: Pioneira, 1999.

GADOTTI, Moacir; GUTIÉRREZ, Francisco (Orgs.). *Educação comunitária e economia popular*. São Paulo: Cortez, 1993.

GOHN, Maria da Glória. *Participação e gestão popular na*

cidade. *Revista Serviço Social e Sociedade*. São Paulo: Cortez; nº 26, 1988.

GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: SUMMUS, 1988.

_____. Conselhos populares e participação. *Revista Social e Sociedade*. São Paulo: Cortez, ano XII, n. 34, dez.1990.

LANE, S. T. Histórico e Fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas et al. *Psicologia social comunitária: da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes, 1996. 179p.

REIS, Liliane G. da Costa. *Avaliação de Projetos como instrumento de gestão*, 1999. Disponível em: <http://www.rits.org.br/gestão_teste/Ge_tmesant_nov99.cfm>.

SAVIANI, Dermeval. *Ensino público e algumas falas sobre universidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

TOLEDO, R. F.; PELICIONI, M. C. F.; GIATTII, L. L.; BARREIRA, L. P.; CUTOLO, S. A.; MUTTI, L. V.; ROCHA, A. A.; RIOS, L. Comunidade indígena na Amazônia: metodologia da pesquisa-ação em educação ambiental. *O mundo da saúde*, 30(4), 559-569, 2006.

TORO, José Bernardo. *O que é mobilização Social?* 2004. Disponível em: <<http://www.remos.org.br/simconhe%E7a.htm#ms>>. Acesso em 07 mar. 2007.

PARTE III

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: PRESSUPOSTOS E INSTITUCIONALIDADES

EXTENSÃO E INDISSOCIABILIDADE

*Prof^ª. Dra. Therezinha Maria Novais de Oliveira¹
Prof^ª. Ms. Berenice Rocha Zabbot Garcia²*

Concepção da extensão

A universidade, segundo Gisi e Zainko, tem um desafio constante e que ora se apresenta mais premente que é o de compartilhar com a sociedade os seus avanços e suas conquistas no âmbito do ensino da pesquisa e da extensão. Esta tríade foi, por sua vez, pensada indissociável não na sua forma de gestão e de estrutura administrativa, mas, certamente, no que isso significaria em termos de resultado; enfim, numa formação integral que contribua com a diminuição das desigualdades sociais.

Liderar as reformas de ensino apresenta-se hoje como o maior desafio da universidade, que sendo resultante de um esforço de criação e sustentação por parte da sociedade, deve repartir com segmentos, cada vez mais amplos, as suas conquistas e descobertas no campo de ensino e os resultados da produção do saber que gera no campo da pesquisa e da extensão, reduzindo as desigualdades, combatendo a exclusão, melhorando a formação profissional e aumentando a participação cidadã (GISI, ZAINKO, 2003, p. 51).

A ampliação da dimensão do ensino é o caminho para a sua inserção em espaços educativos que possibilitem experiências acadêmicas por meio das quais investigação e ação na perspectiva da pesquisa e da extensão constituam um verdadeiro sentido para o processo de aprendizagem, fazendo com que a universidade idealizada e não ilusória cumpra o seu papel, não de resolvedora ou mitigadora das dores da sociedade mas, de geradora de uma sociedade mais justa, mais equânime, mais

sustentável. Dessa forma, a atuação docente e discente em atividade de pesquisa e ou extensão constituem-se em uma oportunidade ímpar nesse processo de formação.

Todavia, para que a extensão, alvo de discussão deste trabalho, seja esse espaço de aprendizagem, juntamente com o ensino e a pesquisa, é necessário que ela seja parte integrante do projeto institucional das universidades e dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de graduação e pós-graduação, bem como dos programas de qualificação docente. Enfim, é preciso que ela esteja na cultura da Instituição, que ela irrigue institucionalmente os cursos e não se torne apenas um grupo de ações isoladas.

Há que se ter clareza que, por meio da extensão, a universidade ao comunicar-se com a realidade local, regional ou nacional, tem a possibilidade de renovar constantemente sua própria estrutura, seus currículos e suas ações, criativamente, integrando-se e contribuindo para o desenvolvimento do país. Afinal, é preciso estar atento aos movimentos da sociedade para poder contribuir na definição de seus rumos.

Assim, a institucionalização da extensão passa a ser imprescindível no sentido de se ter uma gestão adequada e voltada para resultados, ou temos medo de dizer a palavra resultados na extensão? É urgente encarar o fato de que a extensão não pode ser medida em número de ações ou papers, mas na sua concepção, ou seja, no que ela significa nesta tão falada formação integral e no que isso poderá significar em termos de avanços científicos e tecnológicos sim, mas sustentáveis ambientalmente, e socialmente justos.

Em artigo publicado na Revista Educação Brasileira, do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, janeiro/julho de 1992, Renato Hilário dos Reis, já anunciava alguns itens de grande relevância para a institucionalização da extensão universitária. Os elementos elencados por Reis se referiam a pressupostos básicos que deveriam ser considerados pelas

instituições de ensino superior, tais como: a redefinição político-filosófica da universidade, a conquista histórica processual, a democratização e a redistribuição do poder nas instituições, acordar e consorciar os interesses, a coragem de "sujar as mãos" e deixar o comodismo da crítica de "arquibancada" e entrar no "jogo duro de fazer história".

Considerando a data de publicação do artigo, percebe-se que as reflexões do autor, na década 90, ainda têm eco nos dias atuais. Muito se continua discutindo sobre as concepções de extensão e seus pressupostos e necessidades contextuais em relação, por exemplo, aos três tipos de universidade/IES que hoje se estabelecem no cenário nacional do Ensino Superior: as públicas estatais, as comunitárias e as privadas.

É evidente a necessidade de se discutir a concepção da extensão e sua relação histórica com a instituição, mas há que se ter clareza de que a concepção para cada instituição será a saborosa mistura dos seus processos de constituição histórica somado ao conceito de extensão, ou o que se entendeu por ele à época.

No entanto, para que seja criada a cultura de extensão nas Instituições de Ensino Superior, é imprescindível que, no movimento de gestão da extensão universitária, seja considerada a geração de conhecimento não por ela mesma, mas pela sua relação com a sociedade, no compartilhamento dos saberes populares com os saberes acadêmicos, discutindo o tema Botomé afirma:

Como é extraordinário o conhecimento que ficou disponível em várias áreas, no decorrer do último século. No entanto, não parece que tal conhecimento tenha sido articulado ou integrado de maneira a poder orientar melhores formas de agir ou de institucionalizar novas formas de ação. Talvez seja necessário mais um esforço para fazer com que o conhecimento disponível seja de fato acessível, no sentido e tornar-se comportamento e

não apenas considerações verbais, cujo principal efeito de interesse é a concordância ou aceitação de audiência. (BOTOMÉ, 1996, p. 42)

Interessante observar que esse conhecimento está em toda a parte, porém há que se compreender e perceber que muitos saberes foram compartilhados para sua construção, e que não devem ter sido somente os saberes acadêmicos, mas também os populares. O que ocorre é que quando o conhecimento recebe autoria passa a ser de domínio tácito de grupos que obtiveram acesso a discussões acerca dos temas pesquisados e desenvolvidos dentro da própria academia e para ela.

Assim, talvez as perguntas que devam ser feitas são: por que a universidade sempre está à frente do processo de oferecer seu conhecimento, num mero movimento de transferência de seus saberes, quando esse conhecimento foi gerado por uma demanda social e que deve ter surgido para suprir questões dessa mesma sociedade? Não haveria então, por outro lado, um vasto conhecimento disponível nessa mesma sociedade e que deveria ser aproveitado para a criação de novos conhecimentos num processo de mão dupla em que a universidade e a comunidade ocupassem papéis de gestores desse processo?

A ideia de se construir um compartilhar democrático entre o conhecimento acadêmico e o popular deve ser considerada para que se possa harmonizar definitivamente as ações promovidas pelo ensino, pela pesquisa e pela extensão universitária, obtendo o resultado esperado, no sentido de promover uma formação, sólida, crítica e humanística.

Poderia, então, se perguntar ainda: por que houve necessidade de se desenvolver esse ou aquele saber? A necessidade de desenvolvimento vem da observação dos entornos sociais. Não seria tempo de, mais do que observar e oferecer soluções, criar uma relação nova com o conhecimento?

Paulo Freire, em sua obra, *Extensão ou comunicação?*
Afirma:

Repetimos que o conhecimento não se estende do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações. (FREIRE, 2006, p. 36)

Freire continua:

Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de "afastar-se do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação de que resulta sai inserção crítica na realidade. "Ad-mirar" a realidade significa objetivá-la, Prendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos. (FREIRE, 2006, p. 31)

Sendo o homem capaz de descobrir e refletir sobre seus fazeres e saberes, a concepção de extensão como mero estender algo a alguém, que se julga não ser capaz de construir seu próprio saber, afasta-se do que se pretende como transformação, pois se o agir é somente o de estender, de repassar o conhecimento pesquisado e discutido em instâncias acadêmicas, perde-se a extensão como espaço dialógico. O conhecimento torna-se estanque e estático. O que não se acredita ser o papel da extensão diante da realidade que por ora se apresenta na formação acadêmica.

É compreensível, todavia, a razão que leva a extensão a ser responsável, dentro das instituições de Ensino Superior, a estender conhecimentos à comunidade. Historicamente, a extensão, como espaço institucional, acolheu os movimentos sociais e estudantis fundamentais para a inserção social de comunidades sem voz. E, foi um momento importante, como

semente, que geraria frutos e que produziria outras sementes e outros frutos, até que as sementes fossem tantas que se seria capaz de ter uma plantação com capacidade de produzir suas próprias sementes, não mais precisando da sementeira original, apesar de nunca perder a história das raízes que detêm a gênese e a memória da criação.

Assim, refletindo sobre a concepção da extensão, é importante que se tenha clareza dos desafios que são pertinentes as ações que a permeiam. Contextualizar a realidade pretérita e a presente deve ser o ponto de partida para reflexões sobre a concepção de extensão que se pretende. Acredita-se que a extensão é feita de história, de credibilidade e inserção social; nasce da relação de diálogo com as comunidades, primeiro regionais, e depois se devendo ampliar às demais instâncias para o fortalecimento da relação com a sociedade.

De novo recorre-se à voz de Freire que sintetiza a essência da concepção que se acredita capaz de se constituir com via de mão dupla, como já se afirmou anteriormente:

Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em "seres para outro" por homens que são falsos "seres para si." É que o diálogo não pode travar-se em uma relação antagonica. (FREIRE, 2006, p. 43)

Diz-se mais, somente deve-se travar diálogo, se os sujeitos envolvidos nessa relação ocuparem espaços democráticos. E as relações capazes de realizar tais diálogos precisam, sobretudo, ter um contexto capaz de aproximar os sujeitos e que eles sejam capazes de perceber o que pode ser feito a partir do que cada um tem condições de realizar.

Estender é um verbo transitivo direto e indireto: estender

algo a alguém. Seria interessante a possibilidade de que esse algo não fosse restrito ao conhecimento acadêmico somente, apesar de ser de sua natureza; e que esse alguém pudesse ser de dentro do espaço acadêmico como, talvez, o único capaz de abastecer as instituições de Ensino Superior com a provocação de encaminhar soluções para questões cotidianas e práticas, mas que contribuam para a melhoria da qualidade das futuras gerações.

O diálogo entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, com urgência, deve ser mais bem dimensionado, sob pena do afastamento das IES com as demandas da sociedade. Construir uma política institucional de extensão deve, então, basear-se, principalmente, na inserção social histórica dessa instituição, nos impactos das relações sociais resultantes da interferência dessa IES, e, sobretudo, qual é o papel que ela teve ou tem no espaço em que está inserida, para que se apresente à sociedade com profissionais capazes de enfrentar os desafios que lhes são impostos pela dinâmica social.

Indissociabilidade

A universidade, definida no artigo 207 da Constituição Federal de 1988, deve obedecer o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e, desde então parece-nos que os que decidiram isso, sabiam o que queriam, mas colocaram em uma caixinha, fecharam, jogaram a chave fora e esqueceram o porquê dessa indissociabilidade. Dizemos isso porque desde então se discute indissociabilidade em congressos, fóruns, seminários, oficinas, livros e artigos. Incluindo-nos.

Não uma discussão no sentido fortalecedor ou avaliativo da indissociabilidade, mas sempre no sentido de se saber como fazer? O que é? Para que serve?

Seria a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão criada sem uma missão? Ou teria sido criada por interesses do

momento? Ou, ainda, teria sido sim concebida, e é nisso que acreditamos, com a missão de ser indissociável na formação, pensando sim em uma universidade transformadora da sociedade, não causada pelo ensino, pela pesquisa ou pela extensão, que podem qualificar uma pessoa, descobrir novos produtos ou trabalhar com uma comunidade, mas pela contribuição que a universidade pode dar por meio da formação indissociável, também chamada de formação integral, que gerará uma sociedade que, possivelmente, saberá ouvir o ressoar dos sinos do Professor Luis Síveres (2006) e que continuará tocando num compasso tal que cause eco de um futuro bom.

Sabe-se que o simples anúncio dessa indissociabilidade não dá à extensão a legitimidade que é necessária para sua total inserção junto às instituições universitárias. Diante disso, questões como o estabelecimento de políticas de extensão, contemplando os cenários: regional, nacional e internacional devem ser considerados para o planejamento de todas as universidades.

A exposição do conhecimento - ensino - e do processo de investigação - pesquisa, indissociabilizados da reflexão e ação junto à sociedade - extensão, efetivam o fazer educativo e podem ser observados, por várias vezes, no cotidiano universitário.

As atividades de ensino desencadeiam ações que geram centros de interesse e, após estudos docentes e discentes, migram para a formação de grupos e projetos de pesquisa.

Os resultados desse processo devem orientar demandas junto à população acadêmica e à sociedade, investigando realidades econômicas, culturais, enfim, informações relevantes para contribuir com o processo de formação integral do acadêmico.

Não há fórmulas para efetivar ações que firmem definitivamente a indissociabilidade: ensino, pesquisa e extensão, mas há alguns elementos relevantes que podem gerar reflexão e discussão no processo de formação.

Em primeiro lugar, pode-se afirmar que o professor e o acadêmico, quando participam de atividades de extensão, entram em contato com a realidade e não apenas com um universo teórico. Em segundo, parece claro que o conhecimento adquira uma dimensão mais aplicativa já que a prioridade é de intervenção na sociedade. Em último, porém não definitivo para futuras discussões, é o que vislumbra a importância da busca de parcerias que contribuam para otimizar a qualidade de vida da sociedade com subsídios intermediados pela universidade.

Cabe à extensão, de forma conjunta com ensino e Pesquisa, promover discussões que possam fazer da indissociabilidade, mais do que um mero conceito e traduzi-lo para ações efetivas. A concepção de indissociabilidade será possível, em sua totalidade, quando se puder compreender que a concepção de ensino e que envolve pesquisa e extensão baseia-se em procedimentos muito mais investigativos do que conclusivos; e que aprender não é estar em situação estática diante do saber, mas, sim, estar em contato direto com a interpretação e a produção do conhecimento, envolvendo professor e aluno na tarefa de investigar e analisar o seu próprio mundo, processo no qual as universidades devem investir sistematicamente para ratificar o processo educativo, cultural e científico.

A premissa básica para a efetivação da indissociabilidade reside na concepção que afirma que o ensino, a pesquisa e a extensão não devem ser compreendidas como atividades autônomas, distintas e isoladas, mas sim com exigência intrínseca para a formação de um paradigma de Universidade.

Considerações finais

Uma questão que merece reflexão para gerar ações planejadas é a que se refere aos Projetos Políticos Pedagógicos institucionais, que deveriam permitir a operacionalização da inserção da extensão nos cursos de graduação e de pós-

graduação, de forma a incorporar definitivamente o que se espera das relações extensionistas.

A extensão, assim, poderia aparecer nesses projetos como possibilidade para colocar em prática o exercício da cidadania que, muitas vezes, aparece como missão de muitos cursos, mas não se tem conseguido dar materialidade a essas ações.

As ações de extensão desde os eventos, projetos e programas, até prestações de serviços nas quais os acadêmicos e os docentes podem participar, poderiam ser instrumentos, a partir de seus resultados, para que se possam perceber os impactos das ações de extensão na comunidade.

Importante pontuar que as ações de extensão definidas nos projetos políticos pedagógicos devem ser pensadas já na organização inicial dessas propostas, para que não surjam como anexos desses cursos, ou ainda somente citadas nas atividades complementares. Daí a importância do entendimento da indissociabilidade não como obrigatoriedade, mas que se reflita o porquê dessa obrigatoriedade.

A integração entre universidade e sociedade, que se efetiva na sua grande maioria por meio da extensão universitária na sua relação com Ensino e a Pesquisa, tem interferido na vocação das regiões, no sentido de compreendê-las e fortalecê-las. Assim, a universidade cumpre o seu importante papel na sociedade, especialmente no caso das universidades comunitárias.

Existe, hoje, uma forte tendência, quase hegemônica, que defende a tese de que processos de transmissão da ciência e da socialização de seus resultados não podem, nem devem mais ser desvinculados no espaço universitário. Assim, a preocupação em criar condições de aproximação maior entre ensino, pesquisa e extensão pode delinear uma concepção política capaz de desenvolver um projeto que socialize o saber acadêmico e aproxime-o da sociedade, ratificando a importância da formação de cidadãos comprometidos com a sociedade.

Muito se tem falado em uma relação dialógica da universidade com a sociedade, mas, novamente, surge a dificuldade de como esse diálogo se apresenta para as instâncias internas da própria universidade. Sem discutir como construir um fazer indissociável internamente, não há como construir um saber que seja centrado na educação integral do acadêmico.

Assim, há que se pensar nas fronteiras entre os três eixos da universidade e em como construir a indissociabilidade. Esse é um dos grandes movimentos que deve ser feito pela universidade contemporânea.

Se nas décadas que nos precederam já se vinha discutindo a indissociabilidade, pensemos como serão, hoje, com um universo de ensino superior bastante diversificado, com cerca de 70% das instituições comunitárias e particulares, tais discussões? Como avaliar cada uma das instituições com um mesmo peso e uma mesma medida, quando são tão diversas em suas concepções, mas que se pretendem semelhantes, e como definir claramente o papel e a forma de ação da extensão?

O fato é que, muito recentemente, a extensão vem recebendo incentivos mais consistentes, iniciando um processo de ocupação de espaço, dentro da universidade e, sobretudo, fora dela, buscando uma maior clareza das ações que podem ser promovidas por meio da extensão universitária dentro do objetivo maior da universidade, que é o de promover a formação integral. A extensão, então, deve ser compreendida certamente não só como atividade-fim da universidade, mas, sobretudo, como meio para a atuação docente no processo de formação.

Notas

- ¹ OLIVEIRA, Therezinha Maria Novais de. Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Pós - Doutora pela Universidade do Porto - PT - Departamento de Engenharia Civil - Instituto de Hidráulica e Recursos Hídricos do Porto. Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação da Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE).

- ² GARCIA, Berenice Rocha Zabbot. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pró-Reitora de Extensão e Assuntoa Comunitários da UNIVILLE.

Referências

BOTOMÉ, Silvio Paulo. *Pesquisa alienada e Ensino alienante - o equívoco da Extensão Universitária*. São Carlos SP: EDUFSCar; Caxias do Sul RS: EDCS, 1996.

FAVERO, Maria de Lourdes. *Universidade e poder*. 2 ed. Brasília/ Distrito Federal: Plano, 2000.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GISI, Maria de Lourdes, ZAINKO, Maria Amélia Sabbag. (Org.). *Políticas e Gestão da Educação Superior*. Florianópolis SC, Curitiba PR: Champagnat: Insular, 2003.

SÍVERES. Luiz. *Universidade, torre ou sino?* Brasília: Universa, 2006.

A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E AS RELAÇÕES INSTITUCIONAIS

Prof. Ms. Wanderley Chieppe Felipe¹

Prof^o. Esp. Rita de Souza Leal²

Introdução

Embora o Artigo 207 da Constituição Federal (1988) tenha afirmado que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão", a extensão, mesmo sendo atividade-fim, continua segregada dos dois outros pilares. Daí a necessidade de se fazer cumprir essa máxima, por meio de normas e procedimentos decorrentes das determinações legais, afinadas com a missão da PUC Minas e com a Declaração Mundial sobre Educação Superior, coordenada pela UNESCO, em 1998:

A Declaração Mundial sobre Educação Superior recomenda uma maior articulação das universidades com os problemas da sociedade e do mundo do trabalho, afirmando que as orientações de longo prazo devem ser baseadas em objetivos e necessidades sociais, incluindo o respeito às culturas e a proteção ao meio ambiente. Considera, ainda, que o serviço extensivo das universidades deve ser reforçado especialmente nas atividades voltadas para a eliminação da pobreza, intolerância, violência, analfabetismo, fome, deterioração do meio ambiente e enfermidades. A educação superior deve "almejar a criação de uma nova sociedade - não violenta e não opressiva - constituindo-se de indivíduos altamente motivados e íntegros, inspirados pelo amor à humanidade e orientados pelo bom senso e pela sabedoria. (UNESCO apud CRUZ, 2001)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Artigo 43 diz que é função da educação superior "estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente" bem como "promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição".

O Fórum de Extensão das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (2005) reafirma as mesmas diretrizes para a extensão Universitária:

A universidade, talvez, seja a única instituição nas sociedades democráticas contemporâneas que pode adotar uma postura profundamente reflexiva e transformadora sobre suas próprias atividades. A extensão permite e torna possível a inclusão da sociedade no processo reflexivo da universidade.

Fica claro, nos princípios estabelecidos pela UNESCO e pela legislação brasileira e ainda nas produções do Fórum de extensão das Universidades Comunitárias, que a Extensão Universitária é parte integrante da formação acadêmica e profissional do estudante universitário.

A Política de extensão universitária da PUC Minas, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), em 2006, explicita as linhas de ação a serem adotadas pela Universidade, enfatizando sempre o processo de integração:

Um esforço nacional vem ocorrendo para que a extensão universitária seja reconhecida como integrante do fazer acadêmico, ao lado do ensino e da pesquisa, inserida nos projetos pedagógicos dos cursos e formalizada institucionalmente. [...] No ensino, as atividades de extensão ampliam o espaço da sala de aula, permitindo que a construção do saber se faça dentro e fora da academia... A relação entre extensão e pesquisa favorece a criação e recriação de conhecimentos que

podem contribuir para a transformação da sociedade [...].

Diante desse cenário, podemos afirmar, sem sombra de dúvida, que a extensão universitária traduz, através de ações concretas, o compromisso da universidade junto à sociedade, ao estado, aos setores produtivos, e, especialmente, em relação aos segmentos mais vulneráveis da população, aí se incluindo os mais pobres e os excluídos. Mas é preciso considerar também a função de contribuir para o desenvolvimento político, social, econômico, educacional, cultural e técnico-científico no âmbito dos municípios, do estado e do país.

Os documentos citados acima afirmam o duplo papel da extensão universitária, tanto no sentido de contribuir para a formação acadêmica e profissional dos estudantes de Ensino Superior, quanto de estabelecer com a sociedade uma relação transformadora, através de práticas que promovam a difusão de conhecimentos, a transferência de tecnologia, a prática do desenvolvimento sustentável, a inclusão de grupos marginalizados e o respeito às diferenças, a criação de grupos de economia solidária, o resgate do patrimônio e de práticas culturais, novos posicionamentos e práticas em relação ao meio ambiente, os diagnósticos socioespaciais que forneçam as bases para novas políticas públicas, a educação para a cidadania e a formação política, a adoção de novos hábitos de alimentação e vida saudável, a reinserção da população do sistema prisional na vida social e produtiva, o desenvolvimento de novas tecnologias colocadas a serviço da população, a organização e emancipação de grupos vulneráveis e em situação de risco, dentre outras possibilidades.

Entretanto, a realidade da extensão no cenário das universidades e IES brasileiras é bem diversa. O que se observa com clareza é que a Extensão ainda ocupa um lugar periférico na estrutura e nas práticas cotidianas de nossas academias. Não por acaso, a edição do censo para o Ensino Superior, organizado pelo MEC/INEP para 2011, reserva pouco espaço para a inserção

das atividades e número de participantes da extensão nas atividades complementares.

Desafios da gestão compartilhada

Segundo Libâneo citado por Valente (2001), a gestão, principalmente em ambiente acadêmico, deve ser permeada por um "caráter pedagógico", ou seja, por um "elemento diferencial nos processos educativos que se manifestam em situações históricas e sociais concretas" (LIBÂNEO apud VALENTE, 2001, p.58-59). Desse modo, como incorporar uma nova perspectiva extensionista numa cultura institucional com práticas arraigadas, equívocos e aspectos que a secundarizam? Como transformar o fazer extensionista em uma atividade inerente à formação acadêmica do aluno? Como fazer chegar aos cursos de graduação o sentido acadêmico da extensão como espaço de conhecimento e troca de saberes? Como sensibilizar professores e gestores para um novo entendimento da extensão universitária e de seu devido lugar na academia?

Essas e outras tantas perguntas vêm inspirando a Pró-Reitoria de Extensão da PUC Minas (PROEX), nos últimos cinco anos, a buscar caminhos e rumos mais coerentes com o papel esperado de uma Universidade confessional e comunitária, que tem na sua filosofia humanística o eixo central da formação acadêmica e profissional. Tem-se buscado formular, a partir desse pressuposto, um posicionamento político-pedagógico da extensão, no sentido de se ampliar o projeto de formação universitária, de tal modo que, articulada ao ensino e à pesquisa, a extensão seja inerente à formação acadêmica dos alunos, com a devida contextualização educativa e científica. Trata-se, portanto, não apenas de introduzir um conjunto de ações extensionistas em cada curso de graduação, mas antes de afirmar a extensão como um dos balizamentos essenciais da política pedagógica institucional.

O que se está privilegiando na consolidação da Política de

extensão? Antes de mais nada, o estabelecimento de uma efetiva interface com o ensino, entendendo que a extensão deve contribuir para o desenvolvimento de um processo pedagógico participativo, possibilitando o envolvimento social dos alunos e a aproximação com a realidade desde os primeiros períodos. E, não menos importante, a construção da interface com a pesquisa, no sentido de a Universidade responder, cientificamente, às demandas advindas da sociedade e do contexto social vigente, qualificando-as academicamente. As atividades de extensão devem constituir-se como práticas reflexivas, questionando a relevância social de suas funções, conjugando o máximo de qualidade acadêmica e científica com o compromisso social.

Observa-se que, na universidade brasileira, a extensão tem dado passos decididos na direção de sua institucionalização. Tem-se procurado trabalhar para consolidar a cultura da extensão, na perspectiva das exigências contemporâneas de ir além dos muros e trabalhar em prol de uma sociedade mais justa, preocupando-se, principalmente, com as questões locais e regionais. Procura-se criar, assim, um espaço de interação permanente da comunidade acadêmica com a sociedade, reconhecendo nesta última uma fonte de conhecimento significativo e apta ao diálogo, que pode transformar ambos os lados, enriquecendo os currículos e revertendo o conhecimento em benefício da sociedade, tornando-o mais acessível, o que fortalece a relação de reciprocidade.

Entretanto, algumas dificuldades precisam ser superadas para a consecução das propostas e metas da extensão inseridas no PDI para o período de 2012 a 2016. Equívocos ainda existentes em parte da comunidade acadêmica demandam um processo de preparação do corpo docente que contemple a compreensão dos fins da formação acadêmica e profissional, que só se realiza de forma plena através da integração entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, a não valorização das ações e produção de conhecimento envolvendo a extensão desestimula os professores, sendo urgente a revisão dos procedimentos relacionados à carreira docente. Por fim, a adoção

de uma formação universitária para a aquisição e domínio de competências, e não meramente de conteúdos ou de técnicas, permitirá o entendimento das ações de extensão como processos centrais, retirando-as da lista de atividades complementares.

A PROEX optou pela gestão compartilhada, entendendo a importância dessa modalidade como uma ferramenta estratégica que inclui as diversas competências, atores e saberes, os quais são, efetivamente, participantes da construção da dimensão extensionista na PUC Minas. A gestão acadêmica da extensão universitária articula ações desenvolvidas por professores, alunos e funcionários técnico-administrativos, estreitando as relações da universidade com a sociedade. Nesse sentido, a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) vem envidando esforços na construção de um trabalho coletivo de gestão compartilhada, em consonância com os ordenamentos legais do país e da universidade. As atividades são realizadas em consonância com a missão e os valores institucionais a fim de que haja a participação efetiva de professores, funcionários e alunos na construção da desafiante meta de consolidar a extensão no mesmo patamar acadêmico do ensino e da pesquisa.

A PROEX, antes mesmo da aprovação de sua Política de Extensão, em agosto de 2006, já realizava experiências-piloto nos seus diversos campi, o que muito contribuiu para a construção do documento que ora rege o fazer extensionista na universidade. O documento Política de Extensão Universitária (2006) foi construído coletivamente por uma força-tarefa de professores extensionistas e a partir das vivências, experiências, estudos e seminários, embasados em documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (ForExt) e do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Esses trabalhos originaram uma política, com os seguintes elementos estruturantes: concepção, princípios, diretrizes, objetivos, modalidades e avaliação da extensão universitária.

Extensão universitária e os avanços institucionais

Pessanha, citado por Calderón (2007, p. 49), destaca entre as medidas essenciais para a incorporação da extensão nas Instituições de Ensino Superior (IES):

(a) existência de uma unidade na estrutura administrativa que trate da extensão universitária; (b) existência de uma política de extensão que garanta a elaboração e execução das atividades de extensão enraizadas no ensino e na pesquisa; (c) inclusão das atividades de extensão no currículo; (d) representação da extensão nos órgãos colegiados superiores das IES; (e) consideração das atividades de extensão no cômputo das horas semanais dos professores; (f) consideração das atividades de extensão na progressão profissional dos professores; (g) definição de mecanismos que incentivem a participação do alunado nas atividades de extensão.

Das medidas listadas acima, duas se colocam como os maiores desafios a serem superados: a inclusão de ações de extensão nos projetos pedagógicos e nas matrizes curriculares dos cursos de graduação e ainda o reconhecimento da participação na extensão no sistema de progressão da carreira docente. Pensar a universidade do século XXI, certamente inclui um lugar para uma extensão inovadora (FAZZIO e SILVA, 2010).

Vista desse ângulo, a extensão universitária apresenta-se como a chave para um novo modelo de formação de docentes e discentes. Voltada para a relação com a sociedade, a extensão é uma via de mão dupla, baseada na interface de conhecimentos teórico-práticos da academia com os saberes populares das práticas cotidianas, que ultrapassam muros e derrubam barreiras que demarcam as desigualdades sociais. Dessa forma, a função privilegiada da extensão reside na preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sensibilizando a comunidade acadêmica e, sobretudo os futuros profissionais, para a construção de uma prática mais coletiva e solidária, de

participação crítica e fortalecimento de políticas de direitos.

A Política de Extensão Universitária (2006) concebe a extensão como "uma atividade interdisciplinar, teórica e prática, que se realiza tanto por meio da seleção e processamento de demandas externas quanto da elaboração interna de questões que merecem ser desenvolvidas à luz de estudos e teorias".

A partir da extensão, abordagens criativas e inovadoras podem surgir para o trabalho em prol de soluções para problemas de diversas ordens e com públicos diversificados. Nesse sentido, permite novas leituras e ações que se articulam com o ensino e a pesquisa, com o objetivo de minimizar os contrastes da estrutura social brasileira. Como uma das finalidades da universidade, a extensão, ao viabilizar o diálogo, propõe a aproximação de diferentes setores da sociedade na busca de resgatar, de modo prioritário, as camadas sociais mais vulneráveis.

Acreditando firmemente no papel e na relevante contribuição da extensão, novas estratégias passaram a ser traçadas para a efetiva inserção institucional da extensão na vida acadêmica. Além da aprovação pelo CEPE da Política de Extensão Universitária (2006), no mesmo ano um outro documento foi elaborado: o Projeto Pedagógico Institucional (PPI). A participação da PROEX na comissão elaboradora foi intensa, apoiada na discussão interna dos Núcleos Temáticos da Pró-Reitoria. Os resultados criaram um novo ponto de ancoragem da extensão nos documentos institucionais da universidade. Assim, o PPI (2006) postula:

[...] a necessidade de se reconhecerem e se estabelecerem condições que viabilizem as atividades de pesquisa e extensão como dimensões intrínsecas do processo ensino-aprendizagem [...] incluídas como parte da carga horária curricular a ser cumprida.

E, de uma forma inovadora, mas ao mesmo tempo

coerente com os pressupostos expressos nos documentos anteriores, o PPI (2006) ressalta que:

[...] a articulação que se defende pressupõe um projeto de formação cujas atividades curriculares transcendam a tradição das disciplinas e, conseqüentemente, padrões cristalizados de aproveitamento acadêmico. Não se trata, porém, de restringir a articulação entre ensino, pesquisa e extensão ao aproveitamento acadêmico de atividades [...] Mais do que isso, sugere-se que essa articulação seja prevista na própria organização pedagógica dos cursos, aliás como princípio orientador das ações pedagógicas definidas na formação do educando.

Ao especificar a ação da extensão na universidade, o PPI (2006) afirma que:

A extensão universitária integrada ao ensino e à pesquisa é parte do fazer acadêmico, um dos lugares de exercício da função social da universidade. Nessa dupla dimensão, uma ação pedagógica extensionista possibilita que a universidade busque o equilíbrio entre a sua vocação técnico-científica, a vocação humanizadora e seu compromisso social.

O Projeto Pedagógico Institucional destaca como princípio da Instituição que a "educação universitária inclui a formação profissional, mas constitui-se em atividade mais ampla, relativamente às suas dimensões científicas, éticas e de inserção responsável na sociedade" (PUC MINAS, 2006, p.9). Dessa forma, é papel da extensão ampliar a visão do aluno, do professor e do funcionário que participam das atividades. É pela prática extensionista que o contato com o mundo além-muros se torna mais significativo e, talvez, mais atraente para a adequação das matérias curriculares. É a partir da ação extensionista que a educação assume o caráter de constância e, muitas vezes, de transformação. Nessa perspectiva, o fazer extensionista torna-se um poderoso impulsionador da educação,

uma vez que faz o aluno deparar com os desafios da realidade, além de trabalhar o sentimento de compromisso social na sua formação profissional.

Em 2010, a PUC Minas desencadeou um processo de autodiagnóstico com vistas à construção de seu Planejamento Estratégico, ainda em elaboração, com a participação de todos os setores, sob a coordenação da Secretaria de Planejamento da Universidade. A PROEX, convocada também para tal, pôde realizar, nessa oportunidade, várias discussões que contribuíram para o modelo de gestão compartilhada, em implantação.

Foram promovidas reuniões e seminários, nos quais coordenadores de extensão dos campi, coordenadores de núcleos temáticos, coordenadores de extensão nos cursos, professores participantes de projetos e funcionários técnico-administrativos discutiram e fizeram propostas a partir dos temas: Política e Gestão da Extensão; Infraestrutura; Relação Universidade-comunidade; Plano Acadêmico e Produção Acadêmica. As análises consideraram tanto os aspectos internos à PROEX quanto referentes à universidade como um todo.

Considera-se que foi um momento rico e fértil, que propiciou um espaço de autoconhecimento da Pró-Reitoria de Extensão, dos integrantes da própria Universidade e, principalmente, a valorização de uma escuta qualificada e de propostas mais condizentes com a realidade apresentada. As propostas elaboradas pelas diversas equipes reforçaram o espírito de grupo, o sentimento de pertença e a identificação com o ser extensionista.

Outro espaço, reivindicado e conquistado nos últimos três anos, foi a participação, em igualdade de condições com as áreas de ensino e de pesquisa, na comissão que avalia os novos Projetos Pedagógicos de Cursos de Graduação (PPCs), ou aqueles que passam por alterações, e autoriza o seu encaminhamento para exame pelos Conselhos Superiores. Nessa função, com poder de devolver ao Colegiado de Curso a proposta de PPC

que não contemplasse adequadamente a extensão, iniciou-se um trabalho pedagógico junto às coordenações e colegiados de curso, no sentido de explicitar não só a concepção de extensão a ser praticada, como também as formas e lugares de exercício da extensão, bem como os seus atores - professores e estudantes. Dessa forma, nos últimos anos, as práticas de extensão começaram a figurar nos PPCs, o que ainda não significou uma prática ampliada.

Com a aprovação pelo Conselho Universitário da reorganização da universidade em Institutos, Faculdades e Departamentos, em 2009, novas propostas começaram a ser elaboradas na PROEX, visando a um trabalho mais próximo junto a essas áreas de conhecimento. Em 2011, um novo desafio se colocou para toda a universidade: a construção do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) para o período de 2012 a 2016. Ao propor metas, ações, projetos, diretrizes para o crescimento, consolidação, busca de uma maior qualidade como instituição educadora, uma nova oportunidade se fez presente para a extensão. A participação da PROEX novamente foi assumida com grande empenho, dentro da estratégia de ampliar os marcos institucionais para o avanço da extensão na vida acadêmica.

Nos dois últimos anos, buscando sempre ampliar a participação da comunidade acadêmica na direção de uma gestão colegiada, foram-se consolidando os pontos norteadores para a execução da política de extensão, que já se fazem presentes nos principais documentos institucionais.

A grande meta a ser alcançada é a efetivação da extensão como prática acadêmica, dialógica, que se realiza na relação com o ensino e a pesquisa, procurando responder às necessidades e demandas da sociedade, tornando a universidade um locus de geração e disseminação do conhecimento e parceira de mudanças junto aos segmentos sociais e culturais e outras organizações. Propõe-se, como mecanismo básico para se alcançar a meta acima, a revisão gradativa dos PPCs para inserir

efetivamente a extensão nos fundamentos e pressupostos da formação, definidos no perfil do egresso e na composição da matriz curricular. Espera-se que, nos próximos cinco anos, a maioria dos cursos de graduação elaborem essa alteração curricular e incorporem a extensão universitária no cotidiano acadêmico.

Para a continuidade e ampliação da extensão, defende-se a manutenção da estrutura da PROEX, organizada em Núcleos Temáticos e Assessoria Técnico-Acadêmica, com a colaboração de um coordenador de extensão em cada campus e de um coordenador de extensão em cada curso de graduação. Visando a um bom funcionamento da PROEX, criaram-se diversos colegiados que discutem, trocam experiências, planejam e avaliam conjuntamente, num exercício de gestão compartilhada e descentralização do poder decisório. Reúnem-se mensalmente o Colegiados de Coordenadores de Núcleos Temáticos e o Colegiado de Coordenadores de Extensão dos Campi e Unidades. Reúnem-se semestralmente o colegiado ampliado, que agrupa os membros dos dois primeiros colegiados, e o Fórum de Coordenadores de Extensão dos Cursos de Graduação. Está sendo proposta ainda a criação de um Colegiado de Coordenadores de Extensão em cada Instituto ou Faculdade.

É preciso observar que a cada professor designado para coordenar a extensão no curso, no campus ou na PROEX são destinadas horas, de acordo com o previsto no banco de horas de cada segmento. São suas principais atribuições: executar a política de extensão, observando a vocação extensionista de cada área de conhecimento ou curso; estabelecer relações acadêmicas/institucionais com os Núcleos Temáticos da PROEX, buscando suporte teórico/metodológico para as ações de extensão no curso; tomar as iniciativas necessárias para a aproximação e o diálogo com as diretorias de institutos e faculdades, com os colegiados de cursos de graduação, levantando junto a essas instâncias proposições para articulação da extensão ao ensino e à pesquisa; promover encontros sistemáticos com docentes e

discentes para sensibilizar, mobilizar e socializar as experiências extensionistas do curso e da universidade; participar da programação acadêmica/institucional do curso objetivando inserir propostas extensionistas nessas atividades; orientar a elaboração, execução, monitoramento e avaliação dos projetos de extensão nos cursos.

Recentemente, no último ano, foi criado, por gestões das pró-reitorias acadêmicas junto à reitoria, o Fórum Acadêmico, que reúne mensalmente diretores de institutos e de faculdades, diretores acadêmicos dos campi, juntamente com as três pró-reitorias acadêmicas. Inaugurou-se, dessa forma, uma nova oportunidade de discussão, troca de informações, construção de propostas e iniciativas, o que tem permitido à PROEX um espaço privilegiado de apresentação de seus planejamentos, propostas, análises e diretrizes. Apresenta-se, então, como meta, uma maior articulação com as Pró-Reitorias de Graduação e de Pesquisa e Pós-Graduação, visando ao fortalecimento de iniciativas já existentes e à criação de instrumentos conjuntos para fomento às atividades acadêmicas que envolvam, necessariamente, articulação entre ensino, pesquisa e extensão. Projeta-se, também, o estabelecimento de um diálogo com a Administração Superior e demais órgãos competentes, no intuito de se discutir e traduzir, em termos operacionais, a valorização do fazer da extensão na carreira docente.

A formação de professores, alunos e corpo técnico-administrativo para a identificação das diversas práticas extensionistas, bem como as possibilidades de desenvolvê-las, articuladas às outras atividades-fim, será mantida como meta.

A PROEX tem organizado um seminário anual, com a realização de seis edições até 2011, tendo por objetivo compartilhar, fortalecer e debater as ações extensionistas, como também apresentar as produções acadêmicas (artigos, cartilhas, vídeos, livros, pôsteres) resultantes dos projetos e de outras atividades extensionistas. A projeção para os próximos anos é manter o seminário anual, no sentido de possibilitar uma maior

integração com a comunidade acadêmica e, de forma gradativa, com outras IES Comunitárias.

No âmbito da gestão das informações sobre as atividades de extensão, a PROEX apresenta, como objetivo a ser alcançado nos próximos dois anos, o desenho e a implantação de um novo sistema de informática, integrado aos demais sistemas da universidade, para gestão da extensão, em conjunto com a Gerência de Tecnologia da Informação (GTI). A plataforma tecnológica, a ser desenvolvida, incluirá os processos de registro dos programas, projetos, cursos, eventos, produções acadêmicas e outras ações, bem como possibilitará a interação on-line entre os participantes de todas as modalidades extensionistas, bem como entre seus gestores.

Compreendendo-se a importância do monitoramento e da avaliação da extensão universitária, a elaboração de instrumentos e a sistematização de metodologias integram o conjunto de metas a serem alcançadas pela PROEX nos próximos anos. Os mecanismos de avaliação serão pautados na construção de indicadores abordando aspectos qualitativos e quantitativos inerentes às seguintes dimensões: gestão, plano acadêmico, infraestrutura, produção acadêmica e relação universidade-sociedade. As metodologias, a serem desenvolvidas e implementadas, deverão priorizar o impacto das ações na comunidade atendida e a contribuição para o processo formativo dos alunos.

A extensão universitária, aliada ao ensino e à pesquisa, possibilita à universidade cumprir sua responsabilidade social. Esse conceito refere-se tanto à formação acadêmico-científica, profissional, ética e política dos cidadãos, à produção de conhecimento e à promoção do avanço da ciência e da cultura, como diz respeito à inclusão social, ao desenvolvimento socioeconômico, à defesa ambiental, da memória e da cultura de um povo.

Necessária se torna a revisão das diretrizes para a graduação, documento elaborado em 2004, no que se refere

aos dispositivos e instrumentos que propiciem condições para um avanço na efetiva integração entre as três dimensões acadêmicas - ensino, pesquisa e extensão -, considerando-se as práticas extensionistas e a previsão de condições operacionais para as mesmas nos Projetos Pedagógicos de Cursos.

Considerações finais

No exercício da função de uma atividade-fim, a extensão rege-se pela missão e pelos valores instituídos e afirmados no estatuto da universidade, tendo sempre o norte "no desenvolvimento humano e social de alunos, professores, funcionários e comunidade, contribuindo para a formação ética e solidária de profissionais competentes humana e cientificamente" (PUC MINAS, 2006, p.4).

Pressupondo-se que toda mudança é uma conquista coletiva e não resultado do esforço de poucas pessoas, é normal que ainda existam resistências e comportamentos cristalizados, explícitos ou não. Contudo, princípios, valores e crenças, maiores que idiossincrasias, ganham força e propiciam condições para que se efetive uma gestão mais participativa e compartilhada, retratando o verdadeiro espírito de uma universidade.

Notas

- ¹ FELIPPE, Wanderley Chieppe. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUCMinas). Pró-Reitor de Extensão da PUCMinas.
- ² LEAL, Rita de Souza. Especialista em Serviço Social pela PUCMinas. Professora assistente e assessora da PUCMinas.

Referências

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Congresso Nacional, 1988.

CALDERÓN, Adolfo Ignacio (Org.). *Educação superior: construindo a extensão universitária nas IES particulares*. São Paulo: Xamã, 2007.

CRUZ, Wilson Kniphoff. Gestão da extensão e ação comunitária: referenciais teóricos e contexto nacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA, 8, 2001, Recife. *Anais*. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches, 2002, p.63-70.

FAZZIO, Adalberto; SILVA, Sidney Jard da. *Universidade do século 21*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz0601201008.htm>>. Acesso em: 06 jan. 2010.

FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS. *Anais do VIII Encontro Nacional de Extensão e Ação Comunitária.: A gestão da Extensão e da Ação Comunitária*. Recife: FASA, 2002.

FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS. *Contribuições do ForExt ao processo de avaliação institucional da extensão universitária*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2005.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Projeto Pedagógico Institucional. Belo Horizonte: PUC Minas, maio 2006.

_____. *Política de Extensão Universitária da PUC Minas*. Belo Horizonte: PUC Minas, jun. 2006.

_____. *Estatuto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2009.

_____. *Plano de Desenvolvimento Institucional: 2012-2016*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2011.

VALENTE, Silza Maria Pasello. Desafios da gestão acadêmica do ensino de graduação. In: ALMEIDA, Marcio (Org.) *A universidade possível: experiências de gestão universitária*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 2001. Cap. 2, p.57-72.

CÍRCULOS DE CULTURA DE PAZ: METODOLOGIA DIALÓGICA NA E PARA A FORMAÇÃO DE EDUCADORES

*Prof^ª. Ms. Susana Terezinha Mas¹
Paulo Roberto Glasorester²*

Introdução

*A humanidade somente acabará com a violência através da não
violência.*

Mahatma Gandhi

Sensível e compromissada com as questões éticas, a Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC - iniciou em 1999 o Projeto de Educação para a Paz com os objetivos de criar referenciais não violentos, fortalecer conexões comunitárias, renovar a esperança, fortalecer pessoas para serem ativistas da não violência, contribuir para a resolução não violenta de conflitos e para o respeito aos direitos humanos, formar multiplicadores na área da educação para a paz e criar nas escolas os Círculos de Cultura de Paz.

Como parceiros de trabalho neste Projeto, contamos com a participação de diferentes instituições que, através dos Círculos de Cultura de Paz, concebem e desenvolvem ações como cursos, oficinas pedagógicas, reuniões, palestras, fóruns, sessões de estudos, assessorias, manifestações públicas como as caminhadas, além da promoção de debates e da participação em programas de rádio e televisão.

Nos últimos cinco anos, período compreendido entre os anos de 2006 a 2011, os Círculos de Cultura de Paz tiveram um expressivo desenvolvimento, especialmente nos municípios de

Rio Pardo e Venâncio Aires, dado que os educadores que deles participam consolidaram esta metodologia como um importante espaço para troca de experiências e aprendizagem das questões que sustentam a Educação para a Paz.

Neste trabalho trazemos algumas reflexões sobre o grande desafio que é a construção de uma cultura de paz e o importante papel que a educação, as escolas e os educadores têm nesse processo. Também buscamos discutir alguns dos fundamentos dos Círculos de Cultura de Paz, entendidos como importante metodologia para o desenvolvimento da Educação para a Paz, já que, para além das reflexões, estes espaços representam uma alternativa para a constituição de comunidades pacifistas, fundamentadas no diálogo que, mesmo promovendo encontros e desencontros de ordem teórica, nunca excluem os que falam.

A humanidade e o desafio de construir a paz

*Nossos podres poderes fazem a gente pensar que matar e morrer
sejam coisas naturais.
Caetano Veloso*

São inúmeros os manifestos pela paz em nossa sociedade, manifestos estes que representam um profundo desejo que as pessoas têm de viver em paz. Podemos verificar esses manifestos realizados por ONGs, por autoridades, pelas instituições de segurança pública, por artistas, por igrejas, pelos meios de comunicação, entre outros, quase que diariamente. Se analisarmos esses manifestos, perceberemos que os discursos sobre a paz contêm grandes diferenças e, inclusive, contradições. Veremos, em certos momentos, o termo paz associado à assinatura de um tratado entre nações e o término de um conflito entre elas; noutro, a paz aparecerá como resultado da vitória de um país sobre outro em uma guerra; em outro momento, as garantias da paz serão vinculadas à aquisição de equipamentos bélicos por uma nação, o que a deixará mais protegida contra perigos externos.

É muito comum a palavra paz estar ligada à manutenção da ordem através de aparatos de segurança pública. Também comum é a vinculação entre paz e ausência de conflitos interpessoais ou, por último, a vinculação de paz à tranquilidade interior. Então a paz que é, num primeiro momento, considerada consensual, se apresenta como um conceito complexo que exige maior reflexão. Essas diferentes maneiras de a sociedade conceber a paz têm uma característica em comum: a ideia de ausência, ausência de guerra, de transtornos à ordem social, de conflitos. A paz, dessa maneira, é um conceito vazio de significado próprio, e o pesquisador espanhol Xesús R. Jares sintetiza esta questão dizendo que

[...] o conceito de paz vigente hoje continua sendo o conceito ocidental tradicional, isto é, aquele que associa a paz a ideias como não agressão bélica e, em geral, como ausência de todo o tipo de conflito. Conceito pobre, classista e interessado politicamente e até mesmo perverso, em certo sentido, visto que mantém o status quo vigente. Tudo isso nos leva a concluir com Galtung que existe hoje uma "pobreza do conceito de paz dominante" [...], que é necessário reformular. (JARES, 2002, p. 123)

Há a necessidade de superarmos essas compreensões de paz, passando a entendê-la de forma mais propositiva, no sentido de que a paz é, sim, o oposto da violência que se manifesta de diferentes formas, mas que, em todas elas, violando os direitos humanos, produz sofrimento.

Nessa maneira de ver a paz, evidencia-se que ela tem relação com a violência, mas num sentido de constituir a superação das suas causas e não apenas no da sua ausência. Desse modo, é necessário fazer uma distinção entre a violência direta e a indireta. A primeira, entendida como um ato agressivo de uma ou mais pessoas contra uma ou mais pessoas; e a segunda, como uma condição social que causa danos a todo um segmento social e, até mesmo, a toda a sociedade.

Jares (2002) sustenta que, para a edificação das condições necessárias para a paz, fazem-se necessários três alicerces: desenvolvimento, direitos humanos e democracia. Em primeiro lugar, os frutos do crescimento/desenvolvimento econômico precisam ser distribuídos equitativamente; em segundo lugar, um desenvolvimento que vá para além do econômico, abrangendo a educação, o meio ambiente, as artes e a cultura em geral, a superação de desigualdades entre os gêneros e etnias. No que diz respeito aos direitos humanos, cada pessoa precisa ter os seus direitos respeitados, garantindo assim uma vida digna. Por último, a sociedade precisa garantir uma sólida democracia, para que haja vez e voz a todos os cidadãos, não apenas instituindo eleições para que esses escolham seus representantes, mas tenham a possibilidade de participar mais ativamente nas decisões a respeito dos rumos tomados pela sociedade, possibilitando que todos possam ter acesso aos bens econômicos, sociais, ambientais, culturais.

Escola: lugar de construção da cultura de paz

*Não é possível refazer este país, democratizá-lo,
humanizá-lo, torná-lo sério,
com adolescentes brincando de matar gente,
ofendendo a vida, destruindo o sonho e
inviabilizando o amor.
Se a educação, sozinha,
não transforma a sociedade,
sem ela, tampouco, a sociedade muda.*
Paulo Freire

As reflexões sobre a construção de uma cultura de paz logo chegaram ao mundo da educação e de como essa cultura poderia contribuir para a constituição de uma sociedade pacífica, através da educação para a paz. Marcelo Rezende Guimarães, um dos pesquisadores brasileiros que mais tem se debruçado sobre essa temática, acredita que

[...] a educação para a paz tem emergido na interlocução da comunidade internacional, não apenas como uma nova área de pesquisa ou campo relevante, mas como expressividade da ideia de bem, em que se joga a própria questão do sentido da humanidade e da finalidade da educação. (GUIMARÃES, 2004, p. 131)

Essa interlocução tem apontado que

[...] a educação para a paz é hoje reconhecida como tarefa mundial, exigência indiscutível, componente importante dos programas educativos, enfim, como uma direção pedagógica necessária para a construção de uma sociedade democrática. Como a educação para a paz é ainda pouco conhecida entre nós, talvez se tenha a impressão de se tratar de mais um modismo pedagógico, uma vez que a pedagogia é muito suscetível a ondas e ciclos. Daí a importância e a necessidade de boas razões para educar para a paz. (GUIMARÃES, 2004, p. 9)

Historicamente podemos encontrar experiências em educação para a paz anteriores ao século XX, mas como proposta pedagógica é a partir deste século que ela toma corpo. Sistematizando a história da educação para a paz, Guimarães (2005) apresenta nove tradições que se desenvolveram ao longo do século passado:

1. A paz pela escola: a tradição dos movimentos de renovação pedagógica;
2. "Nas mentes humanas, as defesas da paz": a tradição da UNESCO;
3. Educação em lugar de bombas: a tradição dos movimentos sindicais de educação no contexto da guerra fria;
4. A paz como investigação para a paz: a tradição do peace research;
5. Resolver os conflitos de forma não violenta: a tradição dos movimentos de não violência;

6. A paz como conscientização sociopolítica: a tradição das pedagogias da libertação;
7. A paz, centro da escola: a tradição dos movimentos pedagógicos modernos e contemporâneos;
8. A paz começa em mim: a tradição socioafetiva; e
9. A paz com todos e com tudo: a tradição holística.

Na virada do século XXI, com a realização da II Conferência de Haia pela Paz, que teve como fruto "50 Pontos do Programa de Haia de Paz e Justiça para o Século XXI", elegeu-se "educar para a paz, os direitos humanos e a democracia" como pontos primordiais. O fato de a dimensão educativa ser a de maior importância se deve, em primeiro lugar, ao seu valor conscientizador e, em segundo lugar, à contribuição que pode trazer em relação aos outros pontos. Para a execução dessa proposta foi constituída a Campanha Global de Educação para a Paz que tem por objetivos "conquistar reconhecimento público da significação e importância de tal educação e de capacitar professores para realizarem tal tarefa". (GUIMARÃES, 2004, p. 9).

Círculos de cultura de paz: dialogicidade entre aqueles que trabalham com e para a paz

As concepções teóricas do círculo de cultura [...] encontraram sua referências básicas na concepção de dialogicidade, entendida como um elemento de extrema importância no processo educativo [...], uma vez que responde à exigência radical das pessoas que não podem ser fora da comunicação, uma vez que são comunicação.
 Marcelo Rezende Guimarães

Percebendo a importância de desenvolver em nível local e regional os propósitos da Campanha Global da Educação para a Paz, a UNISC, através do Projeto de Extensão Educação para

a Paz que tem entre os seus objetivos a formação de multiplicadores na área da educação, temos realizado vários encontros com os educadores, procurando observar, do ponto de vista metodológico, coerência com os princípios da promoção da cultura de paz.

Se a educação para a paz exige trabalho coletivo, comunitário, democrático e assentado num processo dialógico, os Círculos de Cultura de Paz constituem-se em importante e significativa metodologia, dado que as pessoas que deles participam vivenciam ações de ensinar e aprender. Os Círculos de Cultura de Paz são, na verdade, uma releitura dos Círculos de Cultura criados por Paulo Freire, que os concebia como uma metodologia em contraposição à educação bancária, fortemente autoritária, antidialógica e na qual se dicotomizava o processo de ensinar e aprender. Nos Círculos de Cultura propostos por Freire, a leitura do mundo é feita de forma solidária, participativa e coletiva, em permanente diálogo, o maior valor ético fundante desta metodologia.

Os Círculos de Cultura de Paz, recriados por Guimarães (2004), como meio para desenvolver a educação para a paz, têm na relação dialógica o seu principal fundamento, dado que o diálogo é "uma das características básicas da personalidade moral e é também um procedimento que deveria ser aprendido pelos alunos. Devemos considerar o diálogo como um valor em si mesmo, como valor universal que cada pessoa pode desejar". (PUIG, 2000, p. 191). Quando as pessoas dialogam, as suas consciências se confrontam, além do que, ao dialogar, cada pessoa ao pronunciar a sua palavra está pronunciando a si mesma, revelando a sua intimidade a ponto de "tornar visível o invisível". (BENINCÁ, 1994, p. 87).

O diálogo, como disse Freire (1987), é uma exigência existencial e

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas

palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar. Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. [...] O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciar-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. (FREIRE, 1987, p. 78)

Dialogar nem sempre é um processo fácil. Benincá (1994) nos adverte que a parcialidade do conhecimento, a resistência à revelação da interioridade e a acomodação podem trazer dificuldades ao estabelecimento do diálogo. A parcialidade resulta do fato de se acreditar que, por conhecer a intimidade do outro, não é necessário ouvi-lo e como o diálogo não é um simples amontoado de palavras, exigindo a revelação da interioridade das pessoas, é possível compreender-se o quanto isso pode resultar difícil, porque as pessoas, em geral, "não gostam de expor sua intimidade ao público e, quando a expõem, preferem fazê-lo ficticiamente, como se fossem personagens de uma representação teatral, mas não como um verdadeiro pronunciamento e desnudamento de si mesmos". (BENINCÁ, 1994, p. 87). A acomodação, também apontada pelo autor como um dos empecilhos para o diálogo, está relacionada com o fato de as pessoas não quererem comprometer-se, uma vez que dialogar exige compromisso com o ouvir e o falar.

Apresentadas as dificuldades mais comuns para o estabelecimento do diálogo, apontaremos as condições necessárias para uma relação dialógica que, segundo o pensamento de Freire (1987), são: o amor ao mundo e aos homens, a humildade, a fé nos homens, a esperança e o pensar crítico. A amorosidade é essencial ao diálogo, porque

Não há diálogo, porém, se não há profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há

amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefas de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. [...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. [...] Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo. (FREIRE, 1987, p. 79-80)

A humildade, ao lado da amorosidade, é outra condição para o diálogo, porque sem ela torna-se impossível ouvir o outro. Como disse Freire (1987), não há ignorância e nem sabedoria absolutas, e só os arrogantes entendem a sua palavra como a única verdade. A humildade, que não deve ser confundida com condescendência, permite aos homens caminharem ao encontro dos outros homens, para, em comunhão, buscar saber mais. Também a fé é necessária ao diálogo e condição para que ele possa ser instalado:

Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito de todos os homens.

A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. (FREIRE, 1987, p. 81)

Sem fé na capacidade criadora dos homens, como será possível dialogar? Os seres humanos são seres capazes de criar e transformar. Portanto, a fé necessária ao diálogo é a fé que, não sendo ingênua, conhece as adversidades que os homens enfrentam e, confiante no seu poder criador, acredita na possibilidade da transformação.

Outra condição indispensável para o diálogo é a esperança, mas não uma esperança qualquer. A esperança, na concepção freireana, é aquela que se faz na luta e não na passividade, no simples esperar. Sem esperança não há diálogo: "Se o diálogo é

o encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer, já não pode haver diálogo" (FREIRE, 1987, p. 82).

O diálogo, fundando-se no amor, na humildade, na fé nos homens e na esperança, não pode dispensar o pensar crítico, o pensar verdadeiro. O pensar crítico reconhece que a realidade está em constante transformação e que o homem é um ser em processo na busca da sua humanização. Sem o pensar crítico "não há comunicação e sem esta não há educação verdadeira. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza" (FREIRE, 1987, p. 83).

Fundamentado nos princípios aqui apresentados, é que o Projeto de Extensão Educação para a Paz vem se desenvolvendo especialmente com os educadores dos Municípios de Rio Pardo e Venâncio Aires. A escolha desta metodologia para a realização dos trabalhos com os educadores dos municípios citados deu-se justamente porque entendemos que é fundamental a criação de espaços alternativos para a constituição de comunidades pacifistas. Nossa justificativa se fundamenta nas concepções de Guimarães que diz:

Se pensarmos a paz menos como um atributo individual e mais numa dimensão coletiva e comunitária, então serão necessários, como primeiro e condicional processo de educação para a paz, o estabelecimento, a constituição e a criação de comunidades. De um lado, porque se trata de um objetivo com valor em si mesmo: desenvolver a capacidade de diálogo. Por outro lado, trata-se de um meio ou instrumento no qual se apoia a educação para a paz para conseguir uma convivência harmônica. (GUIMARAES, 2004, p. 16-17)

Do ponto de vista operacional, os Círculos de Cultura de Paz, dos quais participam os educadores dos municípios de Rio Pardo e Venâncio Aires, são desenvolvidos em três eixos:

constituição de comunidade pacifista, de espaços argumentativos e de uma agenda de ações. Convidamos todas as escolas, públicas e privadas, a delegar um professor para compor um grupo em cada um dos municípios. Esse grupo se reúne mensalmente (março a dezembro) e nos encontros são levantados temas que dizem respeito ao fenômeno da violência, à sua repercussão no meio escolar e à educação para a paz. A partir dos temas propostos, também são desenvolvidos cursos, oficinas pedagógicas e palestras que têm por objetivo a reflexão e a busca, junto com os educadores, de alternativas que possam qualificar o seu trabalho nas escolas.

Nos Círculos de Cultura de Paz, trabalhamos com diferentes formas de linguagem já que entendemos que os educadores participantes podem - e devem - fazer uso de meios que melhor expressem sua visão de mundo. Dessa forma, trabalhamos com a música, o teatro e os jogos cooperativos, muitos deles sugeridos e coordenados pelos próprios participantes. Também buscamos trabalhar em locais que permitam que os participantes se coloquem em círculo para que todos possam melhor interagir, além de é claro, manter o contato visual.

Num primeiro momento dos Círculos de Cultura de Paz realizamos uma atividade para promover a integração entre as pessoas, e que serve também de acolhida, sempre que possível relacionada ao tema a ser refletido. Também buscamos estabelecer com o grupo acordos sobre o funcionamento dos encontros, como a sua duração, o horário de início e término, o local de realização, o tempo para as intervenções orais, o uso de equipamentos tecnológicos, dentre outros.

Como a temática³ dos encontros é definida com os participantes, o segundo momento dos Círculos de Cultura de Paz é dedicado à problematização. Nas palavras do próprio Freire:

No Círculo de Cultura, enquanto contexto que costumo chamar teórico, esta atitude de sujeito curioso e crítico

é o ponto de partida fundamental a começar [...] O exercício desta atividade crítica, na análise da prática social, da realidade em processo de transformação possibilita [...], de um lado, aprofundar o ato de conhecimento [...]; de outro, assumir diante de sua cotidianidade uma posição mais curiosa. A posição de quem se indaga constantemente em torno da própria prática, em torno da razão de ser dos fatos em que se acha envolvido. (FREIRE, 1989, p. 25-26)

Quando trabalhamos com o assunto bullying⁴ escolar, por exemplo, provocamos os participantes para que apresentassem suas concepções⁵ sobre o tema e usamos, para tanto, imagens de situações escolares nas quais viam-se alunos agredindo fisicamente outros colegas, alunos cochichando sobre colegas, slides com depoimentos de vítimas de bullying, além de vídeos de reportagens de jornais televisivos. A partir disso, é feito coletivamente o registro dos principais aspectos apresentados nas falas dos participantes.

No terceiro momento dos Círculos de Cultura de Paz, fizemos a análise conjunta das falas dos participantes e provocamos o grupo para que fossem detectados os desdobramentos da temática que necessitavam de especial atenção tanto no que dizia respeito ao seu estudo e aprofundamento quanto ao planejamento de ações que visassem intervir na realidade. Dessa forma,

Ainda que esta postura - a de uma dúvida crítica - seja legítima, nos parece que a constatação do tema gerador, como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras. (FREIRE, 1987, p. 88)

Foi assim que organizamos e agendamos vários outros encontros para estudar sobre o bullying escolar a partir de publicações de pesquisadores de reconhecida importância.

Realizamos trabalhos em grupos para o estudo do material bibliográfico, sempre buscando relacioná-lo à realidade vivida⁶ nas escolas dos educadores participantes e pensando em possíveis estratégias para a prevenção e enfrentamento desse tipo de violência escolar. A partir disso, e já constituindo-se em um quarto momento, cada participante apresentou uma proposta, ainda que de forma preliminar, do que poderia realizar em sua comunidade escolar. Como havia mais de um educador da mesma escola participando dos círculos de cultura de paz, o planejamento desse trabalho pode ser realizado de forma conjunta.

Como já afirmamos anteriormente, este trabalho é uma releitura dos círculos de cultura criados por Paulo Freire⁷, daí acrescentarmos a esse processo metodológico o que poderíamos considerar como um quinto momento: um encontro com todos os educadores participantes, com o objetivo de socializar e avaliar o trabalho realizado nas escolas. Foi assim que no ano de 2010 os professores, de forma documentada e muito criativa, apresentaram seus trabalhos usando slides, cartazes e vídeos produzidos por eles mesmos.

Também solicitamos que cada participante organizasse um portfólio a partir dos temas trabalhados. Essa solicitação deve-se ao fato de ser fundamental considerar a construção do conhecimento dos participantes, observando, refletindo e registrando o desenvolvimento desse processo. Na área da educação a utilização do portfólio é de grande importância uma vez que permite "compreender o processo em desenvolvimento e oferecer sugestões que encorajem seu processo" (VILLAS BOAS, 1998, p. 188).

Do trabalho realizado nos Círculos de Cultura de Paz demandou-se a realização de cursos, oficinas, palestras, encontros e projetos desenvolvidos nas escolas. Especificamente sobre os projetos realizados no município de Rio Pardo/RS, no ano de 2010, dos quais participaram cerca de 1.700 alunos, podemos nominar: Bullying Escolar: mais um desafio para os

educadores; Paz é direito, paz se aprende; Sou diferente e faço a diferença!; O bullying no ambiente escolar; A vivência de valores como caminho para a paz; Projeto Bullying e Bullying no espaço escolar: percepção, abordagem e prevenção.

Neste ano de 2011, o tema central dos Círculos de Cultura de Paz é a forma de implantação e de implementação das assembleias escolares. Assim, os participantes poderão desenvolver essa metodologia que visa, em especial, democratizar os espaços da escola, resolvendo conflitos de forma não violenta e dialógica.

Considerações finais

*Se a nossa opção é progressista,
se estamos a favor da vida e não da morte,
da equidade e não da injustiça,
do direito e não do arbítrio,
da convivência com o diferente
e não sua negação,
não temos outro caminho,
senão viver plenamente a nossa opção.
Encarná-la, diminuindo, assim,
a distância entre o que dizemos e o que fazemos!*
Paulo Freire

Temos a convicção de que educar para a paz exige muito mais do que reflexões sobre sua importância ou urgência. Pensamos que são necessários espaços concretos de participação e de vivência para que as pessoas possam legitimar, de forma contextualizada, as suas reflexões e observações sobre a problemática da violência e as possibilidades de construir uma cultura de paz. Por isso é que nosso trabalho se faz de forma participativa com os educadores para que eles, de forma polifônica e amorosa, como bem se caracteriza o diálogo nos Círculos de Cultura de Paz, possam vivenciar os princípios das comunidades pacifistas.

Nestes anos em que estamos trabalhando com os fundamentos da metodologia dos Círculos de Cultura de Paz, temos percebido que os educadores envolvidos estão paulatinamente tendo uma visão mais profunda a respeito dos temas tratados, superando concepções deterministas, naturalistas e simplistas. Também observamos que estão ocorrendo transformações nas suas práticas docentes e, em vários casos, os educadores desenvolvem projetos que envolvem toda a comunidade escolar onde trabalham.

Sendo assim, entendemos que o projeto de extensão Educação para a Paz pode continuar a contribuir para que tenhamos uma educação comprometida com questões éticas, especialmente em uma sociedade em que as pessoas, de modo geral, são violentadas em sua dignidade e sofrem todo o tipo de agressão. Para todos nós, que desenvolvemos este trabalho, a educação para a paz emerge como uma necessidade, como uma urgência para que se possa construir um novo tempo, uma nova ordem social capaz de promover o respeito aos direitos humanos, a cooperação, a solidariedade, valores fundamentais para a construção de uma cultura de paz.

Se, por um lado, vivemos tempos de punhos cerrados, tempos marcados pela indiferença, pelo silêncio e pela exclusão social, é bem verdade que, por outro lado, vivemos tempos em que há uma busca inquieta e esperançosa por uma sociedade sustentada pela cultura da paz. O desejo que pulsa nessa busca pode ser encontrado em palavras e gestos amorosos que, gentilmente, nos convidam para seguirmos por caminhos desenhados pelo trabalho e pela determinação e que, transcendendo o tempo e as fronteiras, se enlaçam e se entrecruzam nas utopias das auroras.

Notas

¹ MAS, Susana Terezinha. Mestre em Desenvolvimento Regional pela Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC). Professora do Departamento de Educação da

- UNISC e Coordenadora do Projeto de Extensão Educação para a Paz desde 2005.
- 2 GLASORESTER, Paulo Roberto. Acadêmico do Curso de Pedagogia da UNISC e professor da rede pública municipal de Vera Cruz/RS.
 - 3 "Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a 'palavra geradora', na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador." FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 102.
 - 4 Nos últimos anos foram trabalhados temas como: educação em valores na escola, indisciplina escolar, assédio moral, protagonismo juvenil, jogos cooperativos, metodologias interativas, relações interpessoais na escola, entre outros.
 - 5 "Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa."
[...]
"É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. FREIRE, Paulo. op. cit., p. 87.
 - 6 "A decodificação da situação existencial provoca essa postura normal, que implica um partir abstratamente até o concreto; que implica uma ida das partes ao todo e uma volta deste às partes, que implica um reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito." FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. p. 97.
 - 7 Para quem deseja maiores conhecimentos sobre o Método Paulo Freire indicamos, além das obras do autor, a seguinte dissertação: FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. Orientador: Moacir Gadotti. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

Referências

- BENINCÁ, Elli. A prática pedagógica da sala de aula: princípios e métodos de uma ação dialógica. *Revista de Educação AEC*, Brasília, n.90, p.85-103, jan./mar. 1994.
- FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire: Princípios e Práticas de uma Concepção Popular de Educação*. Orientador: Moacir Gadotti. Dissertação. (Programa de Pós-Graduação em

Educação - Mestrado e Doutorado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. Educação para a paz: história, importância e objetivos. In: FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., SEMINÁRIO REGIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA, 7., *Anais...* Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. *Educação para a paz: sentidos e dilemas*. Caxias do Sul: EDUCS, 2005.

_____. *Um novo mundo é possível*. São Leopoldo: Sinodal, 2004.

JARES, Xesús R. *Educação para a paz: sua teoria e sua prática*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PUIG, Josep Maria et al. *Democracia e participação escolar: propostas de atividades*. São Paulo: Moderna, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papirus, 2005.

O PROJETO EXTENSÃO INDUSTRIAL EXPORTADORA-PEIEX COMO CANAL DE CONHECIMENTO E DESENVOLVIMENTO ORGANIZACIONAL

Leandro Clair Wagner¹

Introdução

Promover o desenvolvimento em uma organização passa pela compreensão de que encontrar as melhores soluções para questões organizacionais requer a interação entre pessoas e conhecimentos nas várias atividades que a constituem. Em uma economia moderna as empresas necessitam, como afirma Penrose (1959), de um crescimento evolucionário essencialmente baseado no incremento cumulativo do saber coletivo.

Esta visão organizacional que desassocia a empresa e seu desenvolvimento a aspectos puramente mecânicos, pode ser comparada à visão schumpeteriana, que caracteriza o processo produtivo como uma combinação de forças produtivas que incluem coisas em parte **materiais** e em parte **imateriais** (SCHUMPETER, 1957). No nível material tem-se os fatores originais de produção como capital e recursos naturais. No imaterial, são os *atos técnicos* e *atos da organização social* ou do ambiente sociocultural que destacam o impacto das transformações sociais, culturais e institucionais sobre a produtividade da economia.

Os estudos organizacionais que se ocupam em buscar explicar as diferenças de desempenho entre empresas com base na estrutura de seu setor, possuem na SCP (*Structure, Conduct, Performance* – Estrutura, Conduta e Performance), derivada

da economia industrial de Mason e Bain (PORTER, 1983, p. 176), a sua principal perspectiva teórica. Mais recentemente, com origem nos estudos de Penrose (1959), a RBV² (*Resource-Based View – Visão Baseada em Recursos*), vem adquirindo espaço no pensamento estratégico e no conhecimento organizacional como fator capaz de diferenciar empresas em termos de desempenho. Enquanto a SCP busca identificar as características do ambiente externo à empresa como base primária para posicionar-se vantajosamente, a RBV sustenta que toda empresa possui um portfólio interno de recursos físicos, financeiros, organizacionais e intelectuais (PRAHALAD e HAMEL, 1990), a partir dos quais cria sua vantagem competitiva. Para Penrose (1959), na economia baseada no conhecimento, o que mais adiciona valor são as atividades inteligentes, e as empresas que operam neste novo modelo procuram focar suas atividades naquelas que sejam realmente agregadoras de valor, ou seja, nas atividades que são mais intensivas em inteligência.

Assim, o aprendizado e o desenvolvimento em uma organização fazem parte de um processo natural que segundo Penrose (1959), associa-se a uma melhoria resultante de um processo de desenvolvimento semelhante a processos biológicos naturais, em que uma série interconectada de mudanças *internas* conduz a melhorias acompanhadas por mudanças nas características do objeto crescente.

Este artigo tem como propósito analisar a importância do projeto PEIEx, entendido aqui por uma atividade de consultoria organizacional, como mecanismo catalisador de fomento à competitividade, bem como avaliá-lo como canal de conhecimento e desenvolvimento no ambiente empresarial em que ocorre. Para este fim recorre à corrente teórica da Visão Baseada em Recursos e um estudo exploratório descritivo com um grupo de empresas atendidas pelo projeto na região do Vale do Rio Pardo. A primeira parte do trabalho busca caracterizar a importância da VBR na explicação da vantagem competitiva da empresa e sua relação no desenvolvimento da mesma. A segunda parte descreve os aspectos da metodologia utilizada

para a busca de informações junto às empresas. A terceira parte do trabalho expõe as características do projeto, suas diretrizes nacionais e resultados quantitativos alcançados até agora na região. Os resultados da coleta de dados são apresentados na quarta parte sob o título ‘Observações sobre o Peixe como canal de conhecimento e desenvolvimento’. Na quinta e última parte avalia-se os resultados obtidos com o objetivo do trabalho.

Vantagem competitiva sob a ótica da VBR

Sob a perspectiva da Visão Baseada em Recursos, o conhecimento acumulado por indivíduos e organizações estabelece-se como um dos atributos que possibilita a empresa um melhor posicionamento sobre seus competidores no ambiente em que atua. A aparente contemporaneidade do tema como diferencial competitivo depara-se com as perspectivas de Hirschman (1961) que já destacava o impacto das transformações sociais, culturais e institucionais sobre a produtividade econômica, ou seja: *a contribuição proveniente de inputs não convencionais, o investimento em indivíduos como agentes de produção e a introdução de técnicas aperfeiçoadas não incorporadas em bens materiais de produção.* (HIRSCHMAN, 1961). Assim, a percepção de que o padrão competitivo de empresas e seu desenvolvimento, bem como o de uma região, possam ser determinados por características internas e idiossincráticas das organizações não é propriamente nova. Outros autores que abordam desenvolvimento econômico já apontavam para a concentricidade destes determinantes.

Estudos realizados sobre os sistemas produtivos locais atribuem um valor estratégico ao componente sociocultural do desenvolvimento endógeno. (FUÁ, 1983; BARQUERO, 2001). Nas palavras de Barquero sobre desenvolvimento endógeno: “O território é um agente de transformação e não mero suporte dos recursos e atividades econômicas, uma vez que há interação entre as empresas e os demais atores, que se organizam para desenvolver a economia e a sociedade” (BARQUERO, 2001,

p.39). Para o autor são precisamente as pequenas e médias empresas com sua capacidade e flexibilidade organizacional que estão posicionadas a ocupar um papel de protagonistas nos processos de desenvolvimento endógeno.

O autor destaca a significativa mudança na conceituação e na aplicação da política de desenvolvimento regional desde a metade dos anos 70, a ponto de, na década de 80, ter surgido uma nova abordagem propondo que o desenvolvimento de cidades e regiões, utilize o potencial de desenvolvimento existente no território, aproveitando-se das iniciativas locais. De acordo com o autor, há consenso de que a visão do desenvolvimento endógeno representou um avanço importante da política regional, tanto em aspectos conceituais como operacionais. Este tipo de desenvolvimento ocorre em uma sociedade organizada, cujas formas de organização e cultura condicionam os processos de mudança estrutural e que, por sua vez, respondem às condições do processo de desenvolvimento.

Hirschman (1961) afirma que a formulação do problema do desenvolvimento chama especial atenção para o fato de que o emprego de determinados recursos econômicos apresenta repercussões diversas ou efeitos *reversivos* de suprimento sobre seus estoques disponíveis. No consumo de recursos naturais não há reversão, há depleção. Por outro lado, em relação à introdução de novas técnicas de produção ou investimento em indivíduos, por exemplo, entra em ação um conhecido efeito reversivo, que torna-se cumulativo, pelo fato de gerar rendimentos intangíveis e posteriormente reservas sociais. Para o autor:

As modificações do meio social requeridas no curso do processo de desenvolvimento, escassos em seu início, são aqueles que podem apresentar o mais rápido progresso, pois sua expansão é limitada apenas pelo poder de aprendizagem (HIRSCHMAN, 1961, p. 22 e 26).

São nos trabalhos seminais de Penrose (1959) que autores como Zarifian (2001), Le Boterf (2003), Fleury e Fleury (2001), Barney (2007), encontram sustentação para buscar identificar recursos e capacidades internas de empresas e sua relação como diferencial competitivo. Em sua *teoria do crescimento da firma* Penrose avalia o *papel das expectativas* nas oportunidades produtivas de cada organização. Para a autora, embora as oportunidades produtivas objetivas de uma empresa sejam limitadas pelo que ela é capaz de realizar ou realiza de fato, a oportunidade produtiva subjetiva gira em torno do que ela pode realizar. Assim, ‘expectativas’ e não ‘fatos objetivos’, constituem os fatores determinantes do comportamento de uma organização, já que o sucesso dos planos de uma firma depende em parte da execução deles, e em parte sobre se eles se baseiam em juízos de valores de indivíduos que compõem esta organização sobre a possibilidade de ações bem sucedidas.

A distinção entre a orientação clássica e seus aspectos imateriais da atual Visão Baseada em Recursos, é a capacidade das empresas de coordenar seus recursos internos, ou seja, sobre o que uma empresa faz ou pode fazer através de seu processo organizacional com a dotação de recursos que dispõe. Para Fernandes (2006), recursos internos são elementos potenciais na busca por vantagem competitiva; um estoque à disposição da organização, cuja simples existência não se traduz necessariamente em desempenho. É preciso que tais recursos sejam mobilizados, coordenados e “entregues” para se garantir a *performance* organizacional.

De certo, a análise sob a ótica da VBR não negligencia as contribuições da visão baseada no mercado, bem como a influência de fatores ambientais em que a empresa se insere, porém estes não devem ser os únicos elementos considerados no desenvolvimento de um posicionamento. Tal abordagem assume importância não apenas na medida que evolui sobre a teoria da vantagem competitiva posicional, premissa central da análise estrutural externa de Porter, mas também no fato de implicar a sustentabilidade da vantagem competitiva à

heterogeneidade existente entre empresas, que permite a retenção de recursos específicos ou difíceis de serem imitados. Essa visão reposiciona a origem da vantagem competitiva de fora para dentro das organizações e propõe que o estabelecimento de estratégias esteja restrito ao seu ambiente interno de recursos. Assim a VBR sugere a análise da condição estratégica sob a qual os recursos geram valor, ou seja, através da heterogeneidade, da imobilidade, a da dificuldade de imitação dos ativos estratégicos que geram retorno para empresa.

Para Wernerfelt (1984, p.171, *apud* PADILHA, 2007, p.24), a utilização desses recursos para obtenção de vantagem competitiva se dá através da implementação de uma estratégia de criação de valor que não é implementada simultaneamente por nenhum outro concorrente potencial. Essa vantagem pode ser sustentada quando as outras empresas são incapazes de copiar os benefícios da estratégia. A síntese dessa análise parte de duas generalizações: (a) existem diferenças assimétricas entre firmas na medida em que controlam recursos que são necessários para a implementação de determinadas estratégias, e (b): essas diferenças são relativamente estáveis. Tais fundamentos, segundo o autor, indicam que o desempenho das firmas depende mais especificamente da dotação de recursos construídos por meio de sua acumulação interna do que do setor de atuação da empresa.

Peteraf (1993) citado por Lima e Forte (2004) sintetiza as características estratégicas dos recursos, afirmando que a heterogeneidade em uma indústria pode envolver situações em que a presença de recursos estratégicos é limitada em quantidade e, ao mesmo tempo, escassa em relação à demanda pelos seus serviços. Já a *imperfeita mobilidade* de um recurso implica que, é mais valioso na empresa em que atualmente é empregado do que poderia ser em outra. Os recursos são *imperfeitamente móveis* quando são de alguma maneira *especializados* ou *desenvolvidos e adaptados* exclusivamente para as necessidades da empresa que os possui.

Assim, com base nos argumentos acima, uma importante ou a principal fonte de vantagem competitiva das empresas se baseia no capital humano e no conhecimento tácito das pessoas que fazem parte da empresa. Pela necessidade do tempo que leva para ser construído, esse conhecimento torna-se difícil de ser imitado, sendo ao mesmo tempo individual e coletivo, heterogêneo e idiossincrático. A gestão do conhecimento está, dessa maneira, intrinsecamente ligada à capacidade das empresas em utilizarem e combinarem as várias fontes e tipos de conhecimento organizacional para desenvolverem competências específicas e capacidade inovadora, que se traduzem, permanentemente, em novos produtos, processos, sistemas gerenciais e liderança de mercado.

Aspectos metodológicos

O método de pesquisa utilizado neste artigo foi descritivo de casos múltiplos. Para Yin (2001), o estudo de caso permite uma investigação para se preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos. O autor destaca que uma pesquisa do tipo estudo de caso focaliza acontecimentos contemporâneos, não havendo controle sobre eventos comportamentais. Consiste no estudo de um ou de poucos objetos, buscando conhecê-los amplamente. Segundo Yin (2001), os resultados empíricos podem ser considerados ainda mais fortes se mais casos sustentam a mesma teoria.

Desta forma, optou-se por uma amostra intencional de cinco empresas, que caracterizam situações expressivas do segmento a que pertencem. O conjunto de empresas escolhidas para recolhimento das informações são empresas atendidas pelo projeto PEIEX nos vales do Rio Pardo e região centro do estado. As informações foram coletadas através de entrevistas não estruturadas com os proprietários das empresas e analisadas qualitativamente, buscando atender o propósito apresentado neste artigo. De acordo com Mattar (1996), a suposição da amostra intencional é que, com um bom julgamento, pode-se

chegar a amostras satisfatórias para as necessidades da pesquisa.

Assim, busca-se na fala dos empresários identificar subsídios que endossem a atividade desenvolvida pelos técnicos extensionistas nas empresas como uma ação que permite a construção de competências e capacidades (*capabilities*), geradoras de vantagens competitivas e de desenvolvimento organizacional baseado no conhecimento.

Diretrizes do Projeto Extensão Industrial Exportadora

O projeto PEIEx, concebido pela Agência Brasileira de Promoção a Exportações e Investimentos - Apex-Brasil, constitui-se através de convênio entre a Agência Brasileira de Promoção à Exportações e Investimentos e Instituições de Ensino e Pesquisa e/ou Centros Tecnológicos em regiões com atividade setorial selecionadas. Com atuação desde o ano de 2009 na Universidade de Santa Cruz do Sul, o PEIEx finalizou 2011 com 504 empresas atendidas em 40 diferentes setores e consolida-se através de sua proposta de incremento à competitividade e promoção da cultura exportadora empresarial. Apesar do foco do projeto estar orientado para empresas com potencial exportador, também empresas que atuam no mercado doméstico, ou somente com atuação regional, são contempladas pela proposta. Para isso a Apex-Brasil dispõe atualmente de 31 núcleos operacionais em diversos estados do país, que são responsáveis pelo atendimento às empresas. Em cada um deles opera uma equipe formada por um coordenador, um monitor, técnicos-extensionistas e estagiários. O técnico-extensionista desenvolve o trabalho internamente na empresa, a partir de uma análise organizacional que identifica potenciais melhorias de gestão e organizacionais a serem construídas em conjunto com os empresários.

Entre os benefícios para as empresas estão o acesso ao conhecimento transmitido pelos técnicos, a implantação de melhorias indicadas, o compartilhamento de experiências entre

empresas, rodadas de negócios, missões empresariais internacionais, informações estratégicas de mercado e a disseminação de uma cultura exportadora. Além disso o projeto objetiva identificar e capacitar empresas para participar das ações realizadas pela Apex-Brasil. Entende-se que com esta iniciativa haverá indústrias mais competitivas a disputar espaço no mercado externo e, com o apoio da agência, inserir o país de forma mais efetivo no panorama do comércio internacional.

Em suma, como mecanismo de assessoria empresarial, o projeto PEIEx caracteriza-se como um instrumento que leva aprendizado às micro, pequenas e médias empresas. Se a instituição de extensão disponível na região do Núcleo Operacional for reconhecida, aproxima a empresa do ofertante tecnológico, otimizando a aceitação e o tempo de implantação do trabalho.

Análise e observações sobre o PEIEx como canal de conhecimento e desenvolvimento.

Cabe destacar que o trabalho desenvolvido pelo PEIEx encontra dois grupos de empresas com panoramas organizacionais distintos na região do vale do Rio Pardo. Um deles caracteriza as empresas que possuem uma estrutura organizacional mais sólida, com ferramentas e modelos de gestão já consolidados. Outro panorama caracteriza as empresas com maior necessidade de apoio institucional, que ofereça suporte e leve aprendizado de gestão, buscando torná-las mais competitivas no mercado em que atuam. No primeiro grupo são as informações estratégicas desenvolvidas pela inteligência comercial da Apex-Brasil e demais ações que buscam subsidiar as estratégias de entrada ou maior inserção das empresas no comércio internacional. No segundo grupo, é maior e mais próxima a atuação do técnico-extensionista que, a partir de sua especialidade, auxilia na construção de um aprendizado e na melhoria da gestão da empresa. As empresas participantes desta pesquisa possuem as características do segundo grupo, pela

necessidade de apoio na melhoria em sua gestão organizacional.

Também importa destacar que a partir dos diagnósticos efetuados nestas empresas, todas apresentam necessidades com relação a técnicas de gestão, impondo-lhes dificuldades de competir a partir de falta de posicionamento estratégico adequado, por exemplo. Ao mesmo tempo, nas demais áreas trabalhadas pelos técnicos como produto e manufatura, finanças e custos, vendas e marketing, capital humano, e comércio exterior, as empresas apresentam deficiências referentes a estratégias e indicadores que lhes empreste um papel protagonista no ambiente em que competem.

A partir deste contexto, individualmente os entrevistados foram convidados a avaliar a estrutura e a configuração do projeto PEIEx como canal de conhecimento que busca entre outras, a melhoria da gestão da empresa e o desenvolvimento da organização. Praticamente em sua totalidade, as manifestações dos entrevistados são favoráveis à atuação do projeto. O proprietário de uma das empresas, destaca: *Vejo o projeto como fundamental. Eu tenho certeza que o treinamento que recebemos, tanto internamente como nas oficinas do projeto, é questão de sobrevivência. Nós precisamos de apoio.* Oriundo de empresa multinacional, o empresário possui a cultura de desenvolver semanalmente atividades de treinamento voltadas aos colaboradores. As capacitações realizadas pelo projeto são atividades internas e externas às empresas e orientam-se a partir das demandas apontadas nos diagnósticos.

De acordo com outro empresário avaliando as capacitações, *o desenvolvimento do aprendizado recebido na empresa segue um processo onde ocorre uma seleção natural dos colaboradores mais interessados. Aquele que não participa acaba se auto excluindo do processo de aprendizado. Inclusive alguns dos meus funcionários estão voltando a estudar.* Segundo este mesmo empresário *mais empresas aqui do município gostariam de receber este tipo de atendimento. Acho muito importante para o desenvolvimento da região.*

A afirmação acima é subsidiada pelo conceito de Fleury e Fleury (2001) que associa competências dos indivíduos a verbos como *saber agir, integrar saberes, assumir responsabilidades, ter visão estratégica*, que agrega valor econômico à organização e valor social ao indivíduo; do conceito de Barney et al. (2007), que afirmam que o valor econômico agregado à organização através deste comportamento se dá a partir do conhecimento acumulado de toda a organização; e do conceito de Schein (2001) que entende a cultura organizacional como o conjunto de pressupostos básicos que um determinado grupo inventou, descobriu ou desenvolveu e que funcionou bem o bastante para serem considerados válidos e ensinados como a forma correta de percepção com relação a problemas.

Nesse mesmo contexto outra empresária avalia seu grupo de colaboradores: *Temos pessoas que trabalham conosco há muitos anos e com diversos níveis de escolaridade, e é possível perceber uma maior ou menor capacidade de entendimento do que se quer de cada um deles a partir destes diferentes níveis. Com o tempo elas se acomodam. O projeto, além de ajudar a melhorar a gestão da minha empresa, permitiu iniciar mudanças nesse comportamento. Para a empresária a imagem da Unisc vinculada ao projeto demonstra o interesse da instituição no desenvolvimento da região.*

A observação da empresária identifica a importância institucional da Universidade como ofertante tecnológico. Perante a comunidade empresarial, o projeto vem credenciado pela imagem da instituição e de sua trajetória no ensino.

Questionados sobre as dificuldades da construção de conhecimento e técnicas de gestão isoladamente ou em conjunto com outras empresas, os entrevistados são unânimes na identificação de algumas dessas dificuldades. Afirmam a falta de conhecimento, a falta de ferramentas, a falta de pessoas qualificadas e a falta de tempo. Os empresários afirmam a necessidade de desdobrar-se para manter o negócio, sem tempo para pensar seu desenvolvimento. Nesse contexto, a atividade

do projeto vem atender essas deficiências, porém na ausência desse tipo suporte, os empresários enxergam dificuldades na melhoria da organização. Como afirmou um empresário: *Nós precisamos de apoio.*

Em uma visão evolucionista, as empresas necessitam investir na formação de competências para ‘criar’ assimetrias competitivas, diferenciar produtos e ganhar posição no mercado. De acordo com Ferraz *et al* (2002), esta abordagem, inspirada em Schumpeter, enfatiza que as inovações constituem-se no motor do desenvolvimento e no ânimo que move as empresas a crescer frente a seus concorrentes. Para o autor uma política industrial deve ser entendida como:

Um conjunto de incentivos e regulações associadas a ações públicas, que podem afetar a alocação inter e intrassetorial de recursos, influenciando a estrutura produtiva e patrimonial, a conduta e o desempenho dos agentes econômicos, em um determinado espaço. (FERRAZ, de PAULA E KUPFER, 2002, p. 564)

A análise concreta de experiências nacionais, regionais ou setoriais demanda uma avaliação criteriosa da competência do Estado e instituições em desenvolver um papel proativo na sociedade. Para minimizar as imperfeições do mercado o Estado deve ter agências, pessoal qualificado, informação e instrumentos adequados.

Considerações finais

Este estudo teve como propósito avaliar os reflexos da atividade do projeto PEIEx como organismo capaz de construir melhorias nas empresas através da atividade desenvolvida por técnicos extensionistas. Em suas diretrizes estabelecidas pela agência brasileira de promoção a exportações e investimentos, Apex-Brasil, entre os benefícios para as empresas estão o acesso ao conhecimento transmitido pelos técnicos, a implantação de

melhorias indicadas, o compartilhamento de experiências entre empresas, rodadas de negócios, missões empresariais internacionais, informações estratégicas de mercado e a disseminação de uma cultura exportadora.

Ao mesmo tempo, as ações do projeto permitem o desenvolvimento de uma cultura nas empresas que orienta-se ao aprendizado contínuo. O trabalhador que aumenta suas referências de educação e aspiração social, vê no trabalho o centro de seu desenvolvimento, encontrando realização na criatividade e aprendendo constantemente.

Esta perspectiva, joga luz para a necessidade de se criar, nas empresas, círculos de geração de conhecimento, que ocorram a partir do estabelecimento de uma estrutura que desencadeie esta mesma aspiração no contexto coletivo, tornando a empresa melhor. Em outras palavras, as fontes de vantagem sustentável estão além da eficiência dos recursos capazes de produzir mais economicamente. As fontes de vantagem competitiva sustentável estão relacionadas aos atributos únicos, heterogêneos e difíceis de serem reproduzidos, construídos nas peculiaridades de cada organização.

Verificou-se, assim, que o projeto PEIEx da Universidade de Santa Cruz do Sul tem importante papel a partir de sua proposta como organismo indutor da melhoria gerencial nas empresas. Através da transferência de conhecimento, implantação de ferramentas e disponibilização de informações que potencializem a gestão das mesmas, esta relação universidade-empresa caracteriza-se como um processo que amplia a relação entre o meio acadêmico e a sociedade, construída através de uma relação bidirecional que articula o ensino e a pesquisa permitindo-lhes uma relação transformadora.

É função de projetos com esse propósito, não apenas posicionar-se como canal de transferência do conhecimento que possui, mas também como organismo que aprende, buscando superar o limite da geração de novos conhecimentos imposto

pelas tradicionais estruturas hierárquico-burocráticas das empresas. Em relativa medida, este rearranjo está baseado no trabalho de equipes multidisciplinares.

Notas

- ¹ Monitor do Projeto Extensão Industrial Exportadora - Apex-Brasil/Unisc. Mestre em Desenvolvimento Regional - lwagner@unisc.br
- ² A sigla RBV (*Resource Based View of the Firm*), é traduzida pela sigla VBR (Visão Baseada em Recursos). Neste texto usaremos indistintamente ambas as siglas ao referirmo-nos à visão da empresa baseada em seus recursos internos.

Referências

BARNEY, Jay B.; HESTERLY, William S. *Administração estratégica e vantagem competitiva*. Casos brasileiros. Tradução Mônica Rosemberg. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

BARQUERO, Antônio Vásquez. *Desenvolvimento endógeno em tempos de globalização*. Tradução Ricardo Brinco. Porto Alegre: Fundação de Economia e Estatística, 2001.

FERNANDES, B. H. R. *Competências e desempenho organizacional*. O que há além do *Balanced Scorecard*. São Paulo: Editora Saraiva, 2006.

FERRAZ, João Carlos; KUPFER, David; HAGUENAUER, Lia. *Made in Brazil*. Desafios competitivos para indústria. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. *Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira*. São Paulo: Atlas, 2001.

HAMEL, Gary; PRAHALAD, C. K.; *Competindo pelo futuro*. Estratégias inovadoras para obter o controle do seu setor e criar os mercados de amanhã. Tradução de Outras Palavras. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

HIRSCHMANN, Albert O. *Estratégia do desenvolvimento econômico*. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

LE BOTERF, Guy. *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2003.

LIMA, Francisca M.C; FORTE, Sérgio H.A.C. *Recursos estratégicos no processo de internacionalização empresarial: Estudo no setor de carcinicultura do estado do Ceará*. Disponível em: <[http://www.aedb.br/seget/artigos08/507_507_ArtigoVBR\[1\]...pdf](http://www.aedb.br/seget/artigos08/507_507_ArtigoVBR[1]...pdf)>.

MATTAR, FN. *Pesquisa de marketing*. São Paulo: Atlas, 2005.

PENROSE, Edith. *A teoria do crescimento da firma*. Tradução de Tamás Szmercsányi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1959.

PORTER, Michael E. *Vantagem competitiva*. Criando e sustentando um desempenho superior. Tradução de Elizabeth Maria de Pinho Braga. Rio de Janeiro: Campus, 1989.

SCHEIN, Edgar H. *Guia de sobrevivência da cultura corporativa*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2001.

SCHUMPETER, Joseph A. *Teoria do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

YIN, Robert K. *Estudo de caso. Planejamento e método*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZARIFIAN, Philippe. *Objetivo competência*. Por uma nova lógica. Tradução de Maria Helena C. V. Trylinski. São Paulo: Editora Atlas, 2001.

PARTE IV

SABERES E FAZERES: ENRAIZAMENTOS E TRANSCENDÊNCIAS

A HISTÓRIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL E O FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E IES COMUNITÁRIAS

Prof. Ms. Pedro Floriano dos Santos¹

Ms. Caio Floriano dos Santos²

O objetivo deste capítulo é fazer um resgate histórico sobre a extensão universitária no Brasil. Entendemos que ela se encontra em constante processo de mudança e evolução e, também, como afirma Sousa (2010, p.12), que "estudar a História da Extensão conduz ao estudo da História da Educação do Brasil". No entanto, consideramos que além de conduzir ao estudo da História da Educação no Brasil, conduz-nos, igualmente, ao estudo da História do Brasil.

Percebemos, na atualidade, um grande esforço no estudo da compreensão da extensão universitária, principalmente de entender o seu papel e contribuição e relação para e com a sociedade. Essa compreensão passa pelo entendimento da sua evolução histórica, ou melhor, pelo entendimento da história da extensão universitária.

Para isso apresentaremos a seguir uma "Linha do Tempo" (Figura 1) com fatos que consideramos marcantes na história da extensão universitária no Brasil e, posteriormente, analisaremos cada fato, tentando entender o momento histórico da Educação no qual estava inserido, bem como o momento pelo qual o Brasil estava passando. Esta Linha do Tempo foi construída principalmente com dados de pesquisas realizadas por Gurgel (1986), Fórum Nacional de Extensão e Ação

Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (1999 e 2001), Rocha (2001), Rodrigues (2003), Bemvenuti (2006), Sousa (2010) e complementada por dados e informações dos próprios autores.

As datas colocadas inicialmente tratam do que poderíamos chamar de marcos históricos da extensão universitária brasileira. Sabemos que antes da institucionalização da Lei Orgânica do Ensino Superior (BRASIL, 1911), no ano de 1911, dando autonomia curricular e pedagógica às universidades, tínhamos ações de extensão realizadas principalmente pelos movimentos estudantis, mas, como afirma Sousa (2010, p. 26):

Tratam-se de participações pontuais e sem preocupação de provocar qualquer organização do segmento, mesmo porque seria difícil falar em organizar um segmento que na verdade ainda não existia de fato no Brasil.

Como salientado pelo autor, trata-se de um movimento estudantil não organizado e com ações esporádicas, mas que demonstram a importância deste movimento no início da discussão sobre extensão universitária no Brasil.

A partir da Linha do Tempo dividiremos a nossa explanação da história da extensão universitária brasileira em subtítulos, os quais poderão englobar mais do que um item contido na Linha. Optou-se por esta forma para facilitar a compreensão.

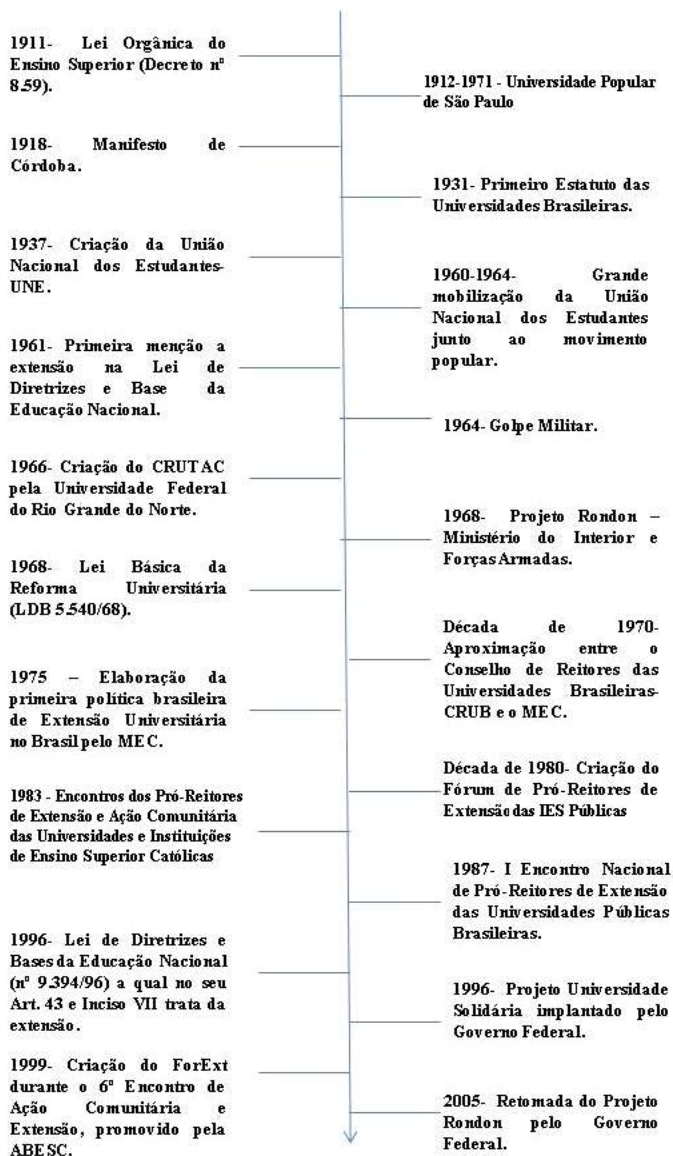


Figura 1 - Linha do Tempo da Extensão Universitária Brasileira

Universidade Popular de São Paulo

As Universidades Populares começaram a ser concebidas no Brasil após a elaboração da Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental da República (Decreto no 8.659, de 5 de abril de 1911), que possibilitou principalmente autonomia administrativa às Instituições de Ensino Superior Brasileiras (GURGEL, 1986).

A partir desta permissão legal, instituída em 1911, surge, no ano seguinte, a Universidade Livre de São Paulo (que funcionou até o ano de 1917), dando, assim, origem à primeira experiência de Universidade Popular, sendo considerada a primeira experiência de extensão no Brasil (GURGEL, 1986; BEMVENUTI, 2006).

Para Gurgel (1986, p. 35), a Universidade Livre de São Paulo foi responsável pela primeira "formulação extensionista" dentro do Brasil:

Na Universidade Livre de São Paulo foi definida a primeira formulação extensionista do país: os cursos de extensão. Estes, ainda hoje, representam a prática extensionista mais conhecida e difundida nacionalmente. Esta continua a reproduzir os mesmos vícios da Universidade Popular de São Paulo, realizando cursos desligados do todo acadêmico, na maioria das vezes totalmente assistemáticos e que não despertam qualquer interesse das populações de um modo geral.

A situação apresentada por Gurgel (1986) continua presente ainda hoje, o que nos apresenta um cenário preocupante, mas, ao mesmo tempo, desafiador. Apesar das considerações dos estudantes, através do manifesto de Córdoba (1918), feitas com o intuito de aproximar a universidade da sociedade e, principalmente, tentar entender os anseios desta, ainda continuamos a discutir essas mesmas premissas na atualidade.

O Manifesto de Córdoba

O Manifesto de Córdoba representa o principal momento da história da extensão universitária na América Latina e refletiu significativamente também no Brasil. Cabe ressaltar que este movimento foi idealizado e realizado por estudantes, os quais reivindicavam a abertura da universidade para a sociedade, sensibilizando-a para os problemas vivenciados, assumindo realmente, dessa forma, o seu compromisso social (GURGEL, 1986; BEMVENUTI, 2006; SOUSA, 2010).

Como destacado por Gurgel (1986, p. 37):

A proposta de Córdoba é, evidentemente, de caráter reformista, não apresentando proposições transformadoras mais radicais, voltando-se unicamente a uma perspectiva de modernização da sociedade. Mas é impossível desconhecer que ela abriu espaços possibilitadores de uma universidade mais crítica.[...]. Sua influência ultrapassou as fronteiras da Argentina e, ainda hoje, qualquer experiência de ensino universitário mantém alguns de seus traços.

Sousa (2010, p. 32) destaca que o manifesto de Córdoba teve a grande importância de deixar claro que a universidade é parte fundamental na transformação social das realidades locais:

A proposta de Córdoba apresenta para a Extensão a função de vincular a Universidade à Sociedade. Este Manifesto passou a influenciar efetivamente os discursos oficiais e as propostas dos segmentos componentes da estrutura universitária na questão da missão social da Universidade. Desta forma, abriu espaços que possibilitaram uma Universidade mais crítica, com uma visão de instituição que mantivesse um compromisso com a Sociedade, na direção não só de seu desenvolvimento mas também da sua transformação.

O Manifesto de Córdoba acabou por ter reflexo no Brasil, principalmente através do movimento estudantil, e, por

consequência, a retomada das suas propostas (GURGEL, 1986).

Movimento estudantil

Como explanado anteriormente, a história da extensão universitária brasileira teve início com ações do movimento estudantil, na sua maioria protestos esporádicos. Mesmo que estas ações não fossem realizadas como um movimento organizado, merecem ser destacadas como as primeiras ações de extensão no Brasil.

Porém foi apenas no ano de 1937 que o movimento estudantil se torna organizado com a criação da União Nacional dos Estudantes - UNE. A partir desta data se retomou, ou melhor, principiou-se a discussão sobre o manifesto de Córdoba, dando início principalmente à discussão sobre as Universidades Populares no Brasil, adotando a ideia que perdurou no Brasil entre os anos de 1912 e 1917 (GURGEL, 1986; BEMVENUTI, 2006; SOUSA, 2010).

Estes fatos são debatidos por Gurgel (1986) e Sousa (2010) que, respectivamente, afirmam:

Os pressupostos do Manifesto de Córdoba foram retomados pelos estudantes brasileiros vinte anos depois, quando se decidiram a lutar pela concretização de uma universidade a serviço do povo brasileiro. (GURGEL, 1986, p. 37)

Os pressupostos do Manifesto de Córdoba entraram efetivamente no Brasil no momento em que os estudantes brasileiros resolveram lutar por uma Universidade a serviço do povo. O instrumental utilizado foi a defesa das Universidades populares. (SOUSA, 2010,p. 32)

Esse período mostrou uma grande ascensão do movimento estudantil na participação das principais questões

discutidas no país durante o período, das quais se destacam: a entrada no Brasil na Segunda Guerra Mundial e a Campanha do "Petróleo é Nosso", bem como a elaboração de um plano de sugestões para a reforma educacional brasileira (GURGEL, 1986; SOUSA, 2010).

Para Sousa (2010), naquele momento houve ênfase na luta pelo patrimônio nacional brasileiro, a qual teve como destaque o lançamento da campanha o "Petróleo é Nosso", lançada no ano de 1947, e que trouxe como consequência imediata a criação da PETROBRAS.

Nas afirmações de Sousa (2010), foi apenas em 1956 que o movimento estudantil passou a assumir uma postura mais ativa na vida da sociedade brasileira, o que se deve prioritariamente a uma grande reforma político-administrativa pela qual a entidade passou.

O principal foco das discussões do Movimento Estudantil a partir de 1957 se concentrou na proposta de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, que acabou por trazer novamente à tona a discussão sobre as funções das universidades, bem como a proposta de uma ampla reforma (GURGEL, 1986; SOUSA, 2010).

Ainda para o autor, a UNE assumiu, durante a década de 1960, uma forte atuação sociopolítica, demonstrada nos documentos produzidos em três grandes encontros: I Seminário Nacional da Reforma Universitária (Bahia-1961); II Seminário Nacional da Reforma Universitária (Paraná-1962) e o III Seminário Nacional da Reforma Universitária (Minas Gerais-1963).

Para Gurgel (1986), a declaração da Bahia, produzida em 1961 durante o I Seminário Nacional da Reforma Universitária, é o documento melhor trabalhado e mais bem elaborado pela UNE, como é possível observar no trecho a seguir:

A Declaração da Bahia apresenta-se como um documento bem mais trabalhado e analítico, pois, sendo resultado de um encontro de caráter nacional, onde se encontraram as lideranças estudantis universitárias progressistas do país, tinha de expressar obrigatoriamente um discurso mais competente. O documento está dividido em três partes: uma análise da realidade brasileira, a situação da universidade do Brasil e a proposta de reforma universitária. (GURGEL, 1986, p. 47)

O Movimento Estudantil teve uma grande importância na discussão sobre a extensão universitária no Brasil, propondo constantemente novas formas de se conceber a universidade e reinventar a sua relação com a sociedade.

Gurgel (1986) também destaca algumas propostas de extensão universitária do início da década de 1960, as quais não são nosso objetivo neste momento, mas entendemos ser importante pelo menos citá-las. Algumas das propostas foram: Centro Popular de Cultura; Serviço de Extensão Cultural da Universidade de Pernambuco e Movimento de Cultura Popular; Universidade Volante da Universidade Federal do Paraná. Cabe destacar que, nesta mesma época, temos também algumas tentativas de implementar o padrão extensionista norte-americano, o qual acabou por influenciar à Educação Superior Brasileira.

Porém notamos que, no final de 1963, a reforma universitária acaba por ficar em segundo plano devido à perspectiva do Golpe Militar de 1964, como retratado por Sousa (2010, p. 48):

Neste período, a presença da UNE no cenário nacional se fez através de sua atuação política, social e cultural. Entendendo que tais atividades retratam ações extensionistas, pode-se afirmar que foi um momento em que a Extensão recebeu toda uma conotação de envolvimento político-social que os estudantes acreditavam que a universidade deveria ter. Esta construção foi assumida nas mais diversas formas,

fossem campanhas de guerra, de alfabetização, de sucessão presidencial ou de incentivo à cultura popular.

Nesse aspecto, é importante também entendermos as mudanças e desdobramentos que ocorreram em virtude do Golpe Militar de 1964, bem como tentar compreender os reflexos que este fato histórico acabou por ter nas práticas de extensão das Universidades brasileiras.

1964: Golpe Militar e seus desdobramentos

Neste período, a importância do movimento estudantil aumentou, pois apesar de a UNE ser oficialmente "fechada" e os estudantes passarem a atuar na clandestinidade, esses acabaram por ocupar outras estruturas e diversificar suas formas de atuação, colocando em prática o que realmente concebiam por extensão (GURGEL, 1986; SOUSA, 2010).

É relevante afirmar que o Governo Militar se preocupou em enfrentar o problema das universidades, ampliado após a promulgação da Lei que extinguiu a UNE. Para isso foram firmados acordos com o Governo dos Estados Unidos da América (USAID) e o Governo Brasileiro, através do Ministério da Educação e Cultura - MEC (MEC/USAID) (GURGEL, 1986). E, dentro dessa lógica de se repensar a universidade, se iniciou uma nova fase na extensão universitária, o que foi severamente criticado pelos estudantes brasileiros.

Uma das únicas experiências de extensão aproveitada pelo Governo Militar foi a das Universidades Volantes, o que se justifica pelo fato de ter surgido dentro das direções das universidades, não sendo, dessa forma, uma proposta do movimento estudantil. (GURGEL, 1986).

Em documento do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Comunitárias (2001, p. 34-35) foi destacado o fato de que:

Se, por um lado, segmentos expressivos da comunidade docente e discente sofreram toda sorte de processos de repressão, prisão, tortura e perseguição político-ideológica, por outro foram criados canais de persuasão e adesão, no meio da comunidade universitária em torno da atuação militar, expressos no Projeto Rondon, no Centro Rural Universitário de Treinamento e Ação Comunitária (CRUTAC) e no Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Por meio dessas ações, entre outras, objetivou-se o controle político dos movimentos sociais e da integração nacional. Nesse cenário político administrativo do país, as IES tornaram-se um espaço ao regime militar ao longo de toda a década de 70. Com isso, a Extensão se transforma num instrumento significativo de reflexão, vinculado às necessidades e aos anseios da população.

Também se pode perceber essa persuasão na LDB (Lei no 5.540/68), a qual contemplou algumas das reivindicações feitas pelos estudantes universitários, onde a extensão é descrita como mais uma das funções vitais da universidade, prevendo, também, a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Apesar desta transferência de poder para a universidade, o Governo Militar continuou a fazer uma patrulha ideológica, não propiciando condições mínimas para que as atividades fossem desenvolvidas (BEMVENUTTI, 2006; SOUSA, 2010).

Percebemos a intenção do Governo Militar de desestruturar o movimento estudantil, bem como usar a extensão como uma forma de controle social por parte do Estado, com a criação de projetos os quais apresentavam um viés basicamente assistencialista. Porém esse processo fez com que o movimento estudantil começasse a ocupar outros espaços para tentar desenvolver as suas atividades e lutar contra a ditadura instalada dentro do país, utilizando para isso as associações de moradores, associações eclesiais de base e as próprias universidades, que serviram como abrigo e local de reunião para os estudantes universitários, os quais, naquele momento, eram reprimidos e perseguidos pelo Governo Militar.

Tal realidade permaneceu até o término da Ditadura Militar e a consequente abertura política do país.

A história a partir da década de 1980 (abertura política)

Após a abertura política do país, na década de 1980, alguns fatos se tornaram marcantes e merecem destaque no que se refere à história da extensão universitária, principalmente, a abertura, ou melhor, a criação de espaços de discussões sobre a temática.

Nesse aspecto, destacou-se o primeiro Encontro dos Pró-Reitores de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Católicas, promovido pela Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas-ABESC, no ano de 1983 (OLIVEIRA, 2005).

Durante a década de 1980 também planejou-se a criação do Fórum de Pró-Reitores das Universidades Públicas Brasileiras, com o seu primeiro encontro ocorrendo no ano de 1987 e apresentando como tema central a necessidade de se entender e conhecer a extensão universitária no Brasil, no que tange às universidades públicas, bem como tentar delinear diretrizes para a prática de extensão nessas Universidades (SOUSA, 2010). Este Fórum foi realizado anualmente até o ano de 1995.

Podemos notar que os Encontros dos Pró-Reitores de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e Instituições de Ensino Superior Católicas tiveram início em 1983, mas o seu segundo encontro aconteceu apenas no ano de 1995, com um espaço temporal de 12 anos entre os dois encontros.

Ainda no ano de 1995, surge a Associação Brasileira de Universidades Comunitárias - ABRUC, que veio preencher uma lacuna deixada após a Constituição Federal de 1988, a qual instituiu, no cenário da Educação Superior Brasileira, as Instituições de Ensino Superior Públicas de caráter não estatal, conhecidas como comunitárias.

Sobre as universidades e IES comunitárias, Franz (2002, p. 20) afirma que: "A expressão universidade comunitária é um conceito e uma prática, ainda em construção, a partir de necessidades, interesses, valores ou motivações e que envolvem diferentes agentes sociais".

Um projeto que mereceu destaque na área de extensão durante este período foi o Programa Comunidade Solidária. Segundo Lobo (2002, p. 1), o Programa foi criado em 1995 e tinha como objetivo "promover a participação cidadã e novas formas de diálogo entre o estado e a sociedade civil".

Lobo (2002) salienta, ainda, que o Programa Comunidade Solidária visava prioritariamente ao combate à pobreza, procurando, para isso, caminhos e soluções alternativas para enfrentar a situação, tornando-se um espaço privilegiado de diálogo e articulação entre sociedade civil e estado.

Também desenvolveu ações que, em nosso entendimento, foram fundamentais para o avanço do espaço de articulação e desenvolvimento da extensão nas IES comunitárias. Podemos destacar as seguintes ações desenvolvidas pela Comunidade Solidária: "a) desenho, implementação e expansão de iniciativas inovadoras de desenvolvimento social; b) promoção generalizada de capital humano e capital social; e c) fortalecimento da sociedade civil" (LOBO, 2002, p. 1).

O Conselho da Comunidade Solidária desenvolveu vários programas importantes, de grande impacto social e com efetiva participação das IES comunitárias, conforme afirma Lobo (2002, p. 2-3):

- Capacitação Solidária: o programa de capacitação profissional foi criado em 1996, voltado a jovens pobres, entre 14 e 21 anos de idade, vivendo nas periferias das grandes áreas metropolitanas [...].

- Alfabetização Solidária: o objetivo deste programa lançado em 1997 era ensinar adolescentes, entre 12 e 18 anos, vivendo em municípios com as mais altas taxas

de analfabetismo no Brasil. Ao articular universidades, empresas públicas e privadas, governo federal e governos locais e mobilizar a própria comunidade, o programa teve muito êxito com um custo per capita bastante baixo, US\$ 14, partilhado igualmente entre o Ministério da Educação e 240 empresas parceiras [...].

- Universidade Solidária: a primeira intervenção lançada pela Comunidade Solidária em 1995 mobiliza e treina estudantes universitários para atuar como voluntários durante suas férias de verão, nos municípios mais pobres do país. Sua tarefa durante três semanas era prover informação e assistência técnica sobre educação, saúde e desenvolvimento comunitário a jovens, mulheres e lideranças locais. A partir de 1999 o programa expandiu suas ações para projetos regionalizados que são preparados e implementados por universidades locais. Os projetos regionais estão necessariamente associados à Prefeitura e às comunidades mais pobres e eram desenvolvidos por períodos mais longos [...].

Esse programa foi considerado por muitos a continuidade do Projeto Rondon, diferenciando-se desse nas estratégias de intervenção, pois o Programa Universidade Solidária tinha como objetivos a organização da sociedade civil e a mudança da realidade social nas áreas de atuação das IES. Entendemos que o Programa Universidade Solidária foi que contribuiu significativamente para consolidar uma prática de extensão menos assistencialista nas IES Comunitárias. Com a mudança de governo em 2004, o Programa tornou-se uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público-OSCIP.

O Projeto Rondon foi retomado em 2005 por solicitação da UNE e, neste cenário, os valores e objetivos pretendidos sofreram reformulações. Atualmente, segundo o Ministério da Defesa (responsável), o Projeto visa à: "[...] integração social com a participação voluntária de estudantes universitários na busca de soluções que contribuam para o desenvolvimento sustentável de comunidades e ampliem o bem-estar da população" (PROJETO RONDON, 2011), além de ser é uma tentativa de aproximar esses estudantes às diversas realidades

existentes em nosso País, e de contribuir para o desenvolvimento das comunidades assistidas.

A história do ForExt

Consideramos importante resgatar o histórico do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias- ForExt, dada sua importância para o panorama que tentamos traçar. Neste primeiro momento, traremos o histórico dos Encontros que aconteceram entre os anos de 1995 e 1998, sendo eles: 1995 - 1º Encontro de Dirigentes de Ação Comunitária - PUC - Campinas/SP; 1996 - 2º Encontro de Ação Comunitária - UCS - Salvador/BA ; 1996 - 3º Encontro de Ação Comunitária e Extensão - UNICAP - Recife/PE ; 1997 - 4º Encontro de Ação Comunitária e Extensão - UCP - Petrópolis/RJ; 1998 - 5º Encontro de Ação Comunitária e Extensão - PUC/RS - Porto Alegre.

Ainda no ano de 1998 aconteceu um encontro preparatório, realizado na PUC/PR - Curitiba, no qual se procurou aprofundar a discussão sobre a extensão universitária brasileira e também se elaborou o documento base para o Plano Nacional de Extensão.

A criação do ForExt acontece durante o 6º Encontro de Ação Comunitária e Extensão, promovido pela ABESC, mas cabe salientar que a criação de um espaço que possibilitasse a constante troca de conhecimentos, bem como a reflexão sobre as práticas de Extensão desenvolvidas nas IES Comunitárias, já estava sendo discutida nos Encontros anteriores. (OLIVEIRA, 2005; SALES, 2003). Fica claro que a partir deste encontro se iniciou uma nova fase dentro do debate sobre extensão nas Universidades e IES Comunitárias.

Nesse encontro foi aprovada e lançada a Carta de Goiânia (1999, p. 1), trazendo a criação do ForExt que, em sua concepção, visa a:

- propiciar um espaço mais adequado e permanente de reflexão, avaliação e acompanhamento das práticas de extensão e ação comunitária desenvolvidas nestas instituições;
- estimular o desenvolvimento de programas e projetos conjuntos e intercâmbio entre as instituições;
- permitir a maior participação de nossas instituições no processo de implementação da política de extensão em âmbito nacional;
- garantir a necessária visibilidade das atividades de extensão e ação comunitária desenvolvidas pelas IES Comunitárias no âmbito de toda a sociedade brasileira.

Podemos observar que a criação do ForExt traz, além do caráter pedagógico do desenvolvimento da extensão nas Universidades e IES Comunitárias, a dimensão da importância da atuação política destas instituições no processo de discussão acerca da Extensão no Brasil, e que teve sempre como uma de suas principais bandeiras a luta pela possibilidade de que estas instituições pudessem ter voz e participar ativamente na construção de uma Política Nacional de Extensão, fazendo com que desta forma esta política não fosse construída apenas por um setor societário (público), garantindo a participação de todos setores da educação superior brasileira (Público, Privado e Comunitário).

Como destaca Sales (2003, p.105):

"Importa registrar que em outubro de 2000 realiza-se em Pelotas-RS o 7º Encontro de Ação Comunitária e Extensão. Nesta Assembléia Ordinária do Fórum de Extensão e Ação Comunitária das IES Comunitárias e Profissionais focaliza-se o tema "Funcionamento da Extensão nas Universidades Comunitárias a partir do Plano Nacional de Extensão", e é bastante questionado o fato da elaboração do Plano Nacional de Extensão não ter contado com a participação das Universidades Comunitárias e Profissionais, uma vez que estas representam um segmento organizado expressivo da sociedade civil. Ainda no 5º Encontro deste Fórum, ocorrido em Curitiba, se afirma que o Plano Nacional

de Extensão deve ser elaborado a partir de discussões ampliadas entre universidades comunitárias/confessionais e federais/estaduais (as "chamadas públicas").

Esta importante face do ForExt, de interlocução política, está clara nos diferentes documentos aprovados a cada edição do evento. Oliveira (2005) destaca isso ao falar sobre os documentos dos Fóruns de Pelotas (2000) e de Recife (2001), nos quais se buscou uma interlocução com as IES estatais, visando à discussão do Plano Nacional de Extensão. Ainda segundo o autor, nos Fóruns seguintes, de Florianópolis (2002) e Brasília (2003), com as mudanças nas conjunturas políticas (mudança de governo), houve a busca por novos interlocutores que pudessem auxiliar as IES comunitárias no diálogo com o Governo e propiciassem a participação na discussão sobre as políticas de extensão universitária dessas instituições.

Outro ponto importante a ser destacado é que o ForExt procurou sempre trazer temas atuais para o debate sobre extensão. Em virtude disso, resolvemos sistematizar e listar os encontros com o ano, local e tema, para que possamos entender a evolução dessas discussões. A listagem, vale destacar, foi elaborada com a ajuda dos Anais e materiais publicitários do ForExt, importantes para manter viva a memória deste importante espaço de socialização das práticas de extensão nas Universidades e IES Comunitárias.

Os eventos, seu ano de realização, local e tema, foram os seguintes:

- 1998 - Encontro Preparatório - PUCPR - Curitiba PR
- O encontro aprofundou as questões teórico-práticas relativas à extensão e à ação comunitária e discutiu-elaborou o documento-base para o Plano Nacional de Extensão;
- 1999 - 6º Encontro Nacional e 1ª Assembleia Nacional
- UCG - Goiânia - A concepção de extensão e ação comunitária em debate: proposta de documento-base do Fórum de Extensão das IES Comunitárias.

- 2000 - 7º Encontro Nacional e 2ª Assembleia Nacional
- UCPEL - Pelotas RS - Funcionamento da Extensão nas Universidades Comunitárias a partir do Plano Nacional de Extensão.
- 2001 - 8º Encontro Nacional e 3ª Assembleia Nacional
- Recife PE - A gestão de extensão e da ação comunitária.
- 2002 - 9º Encontro Nacional e 4ª Assembleia Nacional
- ACAFE/UNIVILLE - Florianópolis SC - A gestão e a avaliação de extensão: um desafio para a comunidade acadêmica.
- 2003 - 10º Encontro Nacional e 5ª Assembleia Nacional
- UCB - Brasília DF - A identidade das IES comunitárias.
- 2004 - 11º Encontro Nacional, 6ª Assembleia e I Mostra de Extensão - PUCCAMP - Campinas SP - A universidade e o compromisso social - a contribuição da extensão.
- 2005 - 12º Encontro Nacional, 7ª Assembleia Nacional e II Mostra de Extensão - UPF - Passo Fundo RS - A institucionalização da extensão - princípios e metodologias.
- 2006 - 13º Encontro Nacional, 8ª Assembleia Nacional e III Mostra de Extensão - PUCMG - Belo Horizonte MG - A comunicação do conhecimento: desafio contemporâneo.
- 2007 - 14º Encontro Nacional, 9ª Assembleia Nacional e IV Mostra de Extensão - UMESP - São Bernardo do Campo SP - Extensão e tecnologias nas universidades e instituições de ensino superior comunitárias.
- 2008 - 15º Encontro Nacional, 10ª Assembleia Nacional e V Mostra Extensão - UCDB - Campo Grande MS - A extensão das universidades e IES comunitárias no cenário nacional: 10 anos Forext.
- 2009 - 16º Encontro Nacional, 11ª Assembleia Nacional e VI Mostra de Extensão - PUCRS - Porto Alegre RS - Marco regulatório e a institucionalização da extensão.
- 2010 - 17º Encontro Nacional e 12ª Assembleia

Nacional - FAFIRE - Recife RE - Extensão e desenvolvimento social: processos de formação e construção do conhecimento nas instituições comunitárias.

- 2011 - 18º Encontro Nacional e 13ª Assembleia Nacional - PUC RS - Porto Alegre RS.

O ForExt tem se tornado um importante espaço de diálogo com os diversos setores da política da Educação Superior do Brasil. Não tem medido esforços para articular todos os setores da sociedade e os diferentes espaços de discussão sobre extensão universitária, como: Fórum de Extensão das IES Particulares, Fórum de Extensão das IES Públicas, MEC, Instituto Nacional de Estudos Educacionais - INEP e muitas outras entidades. Torna-se, assim, a voz da extensão das universidades e IES comunitárias junto ao governo federal e demais entidades.

É importante também destacar que a partir do ano de 2002 se iniciou a realização do Congresso Brasileiro de Extensão Universitária-CBEU, realizado em João Pessoa-PB, sendo organizado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas e pela Universidade Federal da Paraíba. Percebesse até o 3º CBEU uma total exclusão das IES comunitárias, bem como, das Particulares na concepção do mesmo, porém, durante o evento realizado em Florianópolis durante o ano de 2006, que contou com a participação na organização do evento do Fórum Nacional Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidade Públicas, da Universidade Federal de Santa Catarina, da Universidade Regional de Blumenau, da Universidade do Estado de Santa Catarina, da Universidade do Vale do Itajaí e da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Os eventos, seu ano de realização, local e tema, foram os seguintes:

- 2002 - O 1º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária (CBEU), ocorreu entre 09 e 11 de

- novembro de 2002. Teve como tema: Universidade: conhecimentos e inclusão social.
- 2004 - O 2º CBEU foi realizado em Belo Horizonte, Minas Gerais, de 12 a 15 de setembro de 2004. Teve como tema: [re]conhecer diferenças construir resultados.
 - 2006 - 3º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. De 23 a 25 de outubro de 2006, em Florianópolis, Santa Catarina. Teve como tema: Sustentabilidade: Criando Tecnologias, Inovando Resultados.
 - 2009 - 4º Congresso, de 27 a 30 de abril de 2009, ocorreu em Dourados, no Mato Grosso do Sul. Teve como tema: Tecnologias sociais e inclusão: Caminhos para a extensão universitária.
 - 2011 - 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária acontecerá em Porto Alegre, Rio Grande do Sul, foi idealizado pelos três Fóruns de Extensão Universitária e organizado pela UFRGS, PUCRS, UFCSPA e Uniritter. Tendo como tema: As Fronteiras da Extensão.

O CBEU acaba se tornando mais um espaço de articulação política das IES comunitárias junto ao Governo Federal, visando a ampliação da participação das mesmas na discussão a cerca da extensão universitária no Brasil.

Considerações finais

Observamos, hoje, uma profunda mudança, sob todos os aspectos, no que se refere à extensão, principalmente na concepção e na proposta de ação da Extensão Universitária no Brasil.

Podemos dividir a história da extensão nas IES brasileiras em quatro fases, sendo elas:

1. Fase do assistencialismo - a intenção era socializar o

conhecimento de uma forma vertical. Mesmo com um envolvimento comunitário, o processo era realizado de cima para baixo (Top down), em que a "universidade levava o conhecimento e a comunidade absorvia";

2. Fase da tutela do Estado - ação tutelada pelo estado com o controle ideológico dos projetos. Temos como exemplo desta fase os Projetos Rondon, Mobral e outros nos quais o Estado mantinha o controle político dos movimentos sociais e da extensão universitária;
3. Fase da articulação política - a estruturação dos Fóruns e do pensar uma forma diferente de extensão. É a fase do "ensinar a pescar", em que as IES iniciam projetos de formação, capacitação, trabalho com gestores públicos e multiplicadores;
4. Fase transformação social - a extensão universitária passa a trabalhar para e com as comunidades. Mais do que apenas intervir nas comunidades, os projetos e programas passam a ter um foco direcionado a novas temáticas, como, por exemplo, economia solidária, e passam a preocupar-se com a geração de emprego e renda e com implementação de políticas públicas, promovendo uma efetiva participação das comunidades envolvidas dentro destes processos.

Hoje vivemos a quarta fase que alguns extensionistas identificam como a do "ensinar a vender o peixe". Vemos, assim, através da história da extensão universitária, uma evolução clara do conceito e da intervenção das IES comunitárias na realidade social do Brasil, buscando, através de seus projetos e programas, cumprir sua missão de universidade cidadã.

Notas

- ¹ SANTOS, Pedro Floriano dos. Mestre em Enfermagem pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Gerente de Extensão e Cultura da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI).

- ² SANTOS, Caio Floriano dos. Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Oceanógrafo. Doutorando do programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG). Bolsista FAPERGS/CAPES.

Referências

BEMVENUTI, Vera Lucia Schneider. Extensão Universitária: momentos históricos de sua institucionalização. *Vivências*, Erechim, ano 1, v.1, n. 2, p. 8-17, maio 2006.

BRASIL. *Decreto no 8.659, de 5 de abril de 1911*. Aprova a lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental na República. Disponível em: < http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%208659%20-%201911%20lei%20org%E2nica%20rivad%20Elvia%20correia.htm>. Acesso em: 10 ago. 2011.

FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS - ForExt. *Carta de Goiânia*. 1999. Disponível em: < <http://www.uniso.br/forext/documentos.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS - ForExt. 2001, Recife. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.uniso.br/forext/docs/cartas/Recife-2001.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

FRANTZ, Walter. Universidade comunitária: uma iniciativa pública não-estatal em construção. In: FRANTZ, Walter e SILVA, Enio Waldir (Orgs). *As funções sociais da universidade: o papel da extensão e a questões das comunitárias*. Ijuí: Unijuí, 2002.

GURGEL, Roberto Mauro. *Extensão Universitária: comunicação ou domesticação*. São Paulo: Cortez, 1986.

LOBO, Thereza. Comunidade solidária: estratégia para desenvolvimento social. In: CONGRESO INTERNACIONAL DEL CLAD. 8., 2002, Lisboa, Portugal. *Anais...* Lisboa: [s.n.],

2002. p. 1-8.

OLIVEIRA, Alcivam Paulo. *O ForExt: Uma perspectiva histórica*. [S.l.]: [s.n]. 2005. Disponível em: < <http://www.uniso.br/forext/documentos.asp>>. Acesso em: 10 ago. 2011.

PROJETO RONDON. *Quem somos?* Disponível em: < http://www.projektorondon.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=1&Itemid=2>. Acesso em: 10 ago. 2011.

ROCHA, Roberto Mauro Gurgel. Extensão Universitária: momento de aplicação do conhecimento e de intercâmbio de saberes na relação universidade sociedade. In: ASSEMBLEIA DO FÓRUM NACIONAL DE EXTENSÃO E AÇÃO COMUNITÁRIA DAS UNIVERSIDADES E INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR COMUNITÁRIAS: A GESTÃO DA EXTENSÃO E DA AÇÃO COMUNITÁRIA. 3., 2001, Recife. *Anais...* Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches-FASA, 2002. p. 71-83.

RODRIGUES, Marilúcia de Menezes. Revisitando a história - 1980-1995: a extensão universitária na perspectiva do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 2, p.135-175, 2003.

SALES, Luciene. *Extensão Universitária: concepções e práticas: o caso de uma universidade privada/comunitária*. Goiânia: GEV, 2003.

SOUSA, Ana Luiza Lima. *A História da Extensão Universitária*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.

DESAFIOS DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA PARA ERRADICAÇÃO DA MISÉRIA E PARA HUMANIZAÇÃO DO SER HUMANO

*Prof^a. Inez Maria Fornari de Souza¹
Prof^a. Dra. Luciane Pinho de Almeida²*

*Não é preciso nunca ter medo da utopia.
Gosto muito de repetir: Quando se sonha só,
é apenas um sonho, mas quando se sonha com muitos, já
é realidade. A utopia partilhada é a mola da história.
Dom Helder Câmara*

Introdução

O presente artigo busca apontar e analisar alguns aspectos relevantes da extensão universitária como elemento conformador/renovador/inovador do ensino superior e também da sociedade, com um firme propósito de desafiar a Universidade a desvendar novos contributos científicos e tecnológicos para erradicar a miséria no Brasil e, quiçá, no mundo. Como criar, juntamente com as pessoas, cujas condições de existência são muito precárias, um novo contexto no qual possam reencontrar sua dignidade, investir no seu futuro e serem capazes de transformar sua realidade. Pois a humanização ou desumanização do ser humano é uma tarefa de cada um, individualmente, e da humanidade no seu conjunto. É a tarefa especialmente das Instituições de Ensino Superior por meio da pesquisa, da docência e da extensão.

A desigualdade social não é acidental, é sim produzida por um conjunto de relações que abrangem as esferas da vida social. Na economia existem relações que levam à exploração do trabalho e à concentração da riqueza nas mãos de poucos.

Na política, a população, sobretudo a que vive na extrema pobreza, é excluída das decisões governamentais. A persistência da miséria na contemporaneidade suscita interrogações muito incisivas, conduzidas por alguns pensadores, educadores, pesquisadores, romancistas e poetas que mostrarão o contexto da miséria, cujo sistema econômico capitalista produz/permite sua existência e até contribui para aumentá-la, provocando múltiplos déficits no desenvolvimento humano e social. Refletir sobre a persistência da miséria nas configurações do século XXI, num primeiro momento, para conscientizar a universidade sobre quão desumana é sua postura diante de tanta desgraça. Olhar a Extensão universitária na perspectiva de que os que vivem na extrema miséria também têm conhecimentos e vislumbrar possibilidades de cruzamento de saberes para a construção da nova sociedade que se vislumbra, povoada pelo novo homem, mais humano, mais gente. E, por fim, meditar sobre a contribuição da Extensão no processo dessa humanização do ser humano.

A persistência da miséria nas configurações do século XXI

A miséria, seja ela denominada pobreza extrema ou fome, é uma tragédia persistente no Planeta, aí incluído o Brasil, tendo se constituído no maior desafio para o desenvolvimento econômico, a proteção do meio ambiente, a preservação dos recursos escassos da natureza, a estabilidade política, a evolução da democracia e a segurança pessoal. Se a pobreza extrema não for erradicada, a sustentabilidade de toda a humanidade estará em risco. Apenas nos últimos cem anos vários pensadores/profetas têm alertado constantemente para esse desafio.

Para Madre Tereza de Calcutá, "O mundo que Deus nos deu é mais do que suficiente; segundo os cientistas e pesquisadores, existe riqueza mais que de sobra para todos. É só uma questão de reparti-la bem, sem egoísmo". O médico, filósofo e escritor Josué de Castro, filho de retirantes nordestinos,

via a fome como fenômeno político e social, e já apontava para o desafio de enfrentá-lo, nos seus mais diversos trabalhos e livros sobre a pobreza, especialmente *Geografia da fome*, de 1946, e *Geopolítica da fome*, de 1951. Insistia em popularizar as injustiças que o fenômeno trouxe, e ainda traz, a milhões de indivíduos famintos, repetindo: "Metade da humanidade não come; e a outra metade não dorme, com medo da que não come".

Nesta perspectiva, sua posição de pesquisador crítico o levou a receber reconhecimento internacional. Josué de Castro representou o Brasil na conferência da FAO, em Genebra, em 1947, e dirigiu o organismo de 1952 a 1956. Em 1957, participou da fundação e preside a Associação Mundial de Luta Contra a Fome (ASCOFAM) e, na ocasião, confessou: "Denunciei a fome como flagelo fabricado pelos homens, contra outros homens". Já em seu único romance *Homens e caranguejos* (1966), conta como percebeu o fenômeno da fome, como a descobriu fenômeno social. Mais que um drama ficcional, esse livro mostra a realidade de uma comunidade emprensada entre a estrutura agrária feudal e a estrutura capitalista, um cenário que até hoje persiste no Nordeste do Brasil, sem integração e que vegeta às margens da sociedade. Assim enfatiza o autor:

Procuro mostrar neste livro de ficção que não foi na Sorbonne, nem em qualquer outra universidade sábia, que travei conhecimento com o fenômeno da fome. O fenômeno se revelou espontaneamente a meus olhos nos mangues do Capibaribe, nos bairros miseráveis da cidade de Recife: Afogados, Pina, Santo Amaro, Ilha do Leite. Esta é que foi a minha Sorbonne: a lama dos mangues do Recife, fervilhando de caranguejos e povoada de seres humanos feitos de carne de caranguejo, pensando e sentindo como caranguejos. Seres anfíbios - habitantes da terra e da água, meio homens e meio bichos. (CASTRO, 2001, p.10)

O mapeamento do Brasil, a partir de suas características alimentares realizado por Castro, deixou clara a trágica situação da fome no país daquela época. Demonstrou que era possível

construir uma ciência que teria por objeto de estudo os problemas específicos de países subdesenvolvidos e que fosse capaz de explicar a situação desses países, sem recorrer aos mitos de inferioridade racial, de fatalismo ou de determinismo geográfico. E já apontava para a necessidade de transformar a estrutura agrária para aumentar a oferta de alimentos e fortalecer o mercado interno.

Outro baluarte da causa em questão foi Dom Helder Câmara. Primeiro no Rio de Janeiro, depois no Recife, o maior sonho de Dom Helder Câmara era também a erradicação da miséria no mundo. Na época da censura, aqui no Brasil, sua voz só era ouvida ou dentro das Igrejas ou em seus 2.735 programas radiofônicos *Um Olhar sobre a Cidade*, que foram ao ar de 1974 a 1983. Cidades que ele via assustadas e assustadoras, acuadas pelo terror invisível e palpável da miséria.

Marcelo Barros (2006) lembra algumas ações realizadas por Dom Helder com esse objetivo. No Rio, o irmão dos pobres (assim saudado pelo Papa João Paulo II) criou o Banco da Providência e a Cruzada São Sebastião, no intuito de pôr fim às favelas. No Recife, lançou a Operação Esperança: promoveu reforma agrária nas terras da Arquidiocese; frequentou favelas, mocambos, conviveu com mendigos. Durante o Vaticano II, articulou apoio junto aos Bispos que tinham maior sensibilidade para a problemática do Terceiro Mundo. Desde a década de 1950, Dom Helder buscava se cercar de peritos que pudessem ajudá-lo a enfrentar o grande desafio da miséria da humanidade. Já nessa época, defendia a urgência de uma reforma agrária para refrear o êxodo rural que vinha provocando o crescimento das periferias urbanas e o aumento das favelas nas grandes cidades, e passou a defender a ideia de que só os pequenos organizados podem realizar a verdadeira transformação de forma justa e pacífica. Logo percebeu que a pobreza no mundo não nasce por geração espontânea, mas é fruto da dominação que divide o mundo entre o Norte rico e o Sul explorado. No final dos anos 1990, lançou a campanha *Ano 2000 sem Miséria*. Com vigor profético, repetia sempre sua mensagem fundamental:

Mais de dois terços da humanidade se encontram em condições infra-humanas de miséria e fome. São condições indignas até para animais. Isso acontece por vários fatores, mas se mantém porque 20% da humanidade, a parte rica do mundo, absorve 80% dos recursos da terra e os 80% restantes da humanidade devem se contentar com a migalha de 20% dos mesmos recursos. Nada de importante mudará no mundo se não conseguirmos mudar isso. [...] Mas, percebe-se cada vez mais que isso é difícil porque é difícil conseguir que haja vontade política para isso por parte dos que mandam. (CÂMARA, 1993, p. 126)

Nesse percurso de visualização da miséria, o leitor encontra, ainda, Joseph Wresinski (1917 - 1988), nascido na França, filho de imigrantes. Dos 13 aos 19 anos, trabalhou em padaria, período em que descobriu a Juventude Operária Católica, em 1936, entrou para o Seminário e foi ordenado Sacerdote em 1946. Sua maneira de refletir e de agir ficou marcada pela experiência da pobreza extrema quando menino. Em 1956, Padre Joseph foi ao encontro de 252 famílias agrupadas em uma favela/bidonville, próxima de Paris. Decidiu partilhar a vida de "seu povo", quis construir com ele um projeto de sociedade no qual os direitos do homem seriam respeitados e defendidos e de onde a miséria e a exclusão seriam banidas:

Fiquei dominado pela idéia de que estas famílias nunca sairiam da miséria enquanto não fossem acolhidas, no seu conjunto, como um povo, nos espaços onde os outros homens debatem e tomam decisões. Prometi que se ficasse junto delas faria tudo para que pudessem subir os degraus do Vaticano, do Eliseu, da ONU [...] (WRESINSKI)

Com essas famílias, criou, em 1957, a associação "AIDE À TOUTE DÉTRESSE" (o que significa ajuda em toda desesperança). Mais tarde, o nome evoluiu para Atd Quarto Mundo, inspirado pela ação de Dufourny de Villiers, deputado por Paris, que lutou, em 1789, nas vésperas da Revolução Francesa, para que os mais pobres de então tivessem uma

representação nas Cortes convocadas pelo rei; pediu que, para além das três ordens representativas (clero, nobreza e o terceiro estado), uma quarta ordem fosse reconhecida: "A Ordem dos pobres jornaleiros, dos enfermos, dos indigentes, dos miseráveis." Pode-se perguntar: por que e para que uma tal associação? A resposta repousa na certeza que sempre animou Wresinski: "A miséria é obra dos homens. Só os homens a podem destruir":

A miséria e a exclusão podem apresentar um rosto diferente segundo os países, os sistemas políticos, as conjunturas económicas, as etnias, as culturas, mas, em toda parte, as suas causas encontram-se enraizadas - e, por conseguinte, também a resposta adequada - no coração do homem.

Em 1960, Padre Joseph cria o Bureau de Recherches Sociales (transformado no Institut de Recherches et de Formation aux Relations Humaines), com o objetivo de se opor ao sistema de assistência crônica de uma sociedade que não sabe ainda se libertar da miséria. Em 17 de novembro de 1977, lançou, em Paris, um apelo à solidariedade para com os que vivem na extrema pobreza, endereçada ao Estado e a todos os cidadãos:

Nosso objetivo para os dez anos vindouros deve ser: que não haja mais analfabetos, entre nós, que nenhuma criança não somente não falte às aulas, mas que nenhuma reprove. Certamente teremos necessidade dos outros para isso, mas nós também podemos contribuir. Que os que sabem ler e escrever ensinem a ler e a escrever aos seus vizinhos; [...] É, pois, uma aliança entre excluídos e não excluídos, uma aliança que deverá transformar as relações entre os homens, a vida política e o pensamento de nosso tempo. (GROUPE DE RECHERCHE QUART MONDE-UNIVERSITÉ, 1999, p.12)

Em 1987, dois grandes eventos abriram para o futuro as veredas de um engajamento público contra a miséria: a publicação, pelo Conselho Econômico e Social Francês do Relatório "Pobreza extrema e precariedade econômica e social",

cujo relator foi Joseph Wresinski. Tal relatório trouxe uma nova definição de pobreza extrema e fez escola:

A precariedade é a ausência de uma ou várias seguranças, notadamente a do emprego que permitiria às pessoas e às famílias assegurar suas obrigações profissionais, familiares e sociais e de usufruir de seus direitos fundamentais. [...] ela conduz à grande pobreza, quando atinge vários domínios da existência, se torna persistente e compromete as possibilidades de reassumir suas responsabilidades e conquistar seus direitos. (op. cit. p. 13)

No dia 17 de outubro de 1987, na Praça das Liberdades, dos Direitos do Homem e do Cidadão, em Paris, o Movimento Atd Quarto Mundo reuniu cem mil pessoas que expressavam a necessidade de juntas lutarem para que o respeito aos Direitos Fundamentais do Homem se tornasse uma realidade universal. Nesse dia inaugurou-se uma placa no local em que foi assinada a Declaração Universal dos Direitos do Homem, em 10 de dezembro de 1948, com a inscrição: "Onde os homens estão condenados a viver na miséria, aí os Direitos Humanos são violados. Unir-se para fazê-los respeitar é um dever sagrado". Esse acontecimento deu origem à celebração do dia 17 de Outubro como o Dia Mundial da Luta contra a Pobreza e Exclusão Social. Em 1992 as Nações Unidas assumiram oficialmente esta data, dando-lhe um alcance universal (ATD QUARTO MUNDO).

Prosseguindo esse estudo, as pesquisadoras deparam-se com o livro *O fim da pobreza - como acabar com a miséria mundial nos próximos 20 anos*, do economista Jeffrey Sachs (2005), que visitou mais de cem países do mundo, e assim pôde conhecer de perto os diferentes graus de pobreza e reavaliar o papel do mercado e do Estado nessa questão. Sachs conduz o leitor pelo mesmo trajeto de seu aprendizado e mostra a importância do diagnóstico feito in loco para que se encontrem soluções:

A maior tragédia de nosso tempo é que um sexto da humanidade nem está na escada do desenvolvimento. Um grande número dos miseráveis da Terra está preso na armadilha da pobreza, incapaz de escapar por si mesmo da privação material extrema. Estão encurralados por doenças, isolamento físico, estresse climático, degradação ambiental e pela própria miséria. (SACHS, 2005, p. 46)

Ao revelar a maior tragédia da atualidade, Sachs não se desvenda um pessimista/derrotista, mas um esperançoso profeta, quando anuncia:

O fim da pobreza extrema está ao nosso alcance - ainda na nossa geração -, mas somente se aproveitarmos a oportunidade histórica que está diante de nós. Já existe um conjunto corajoso de compromissos que estão a meio caminho do alvo: as Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDMs), os oito objetivos com que todos os 191 Estados-membros da ONU concordaram em 2002, ao assinar a Declaração do Milênio das Nações Unidas. Essas metas são importantes para cortar a pobreza pela metade até 2015. (op. cit. p. 51)

No contexto internacional atual, o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, merecidamente, é a estrela da nova campanha contra a miséria da Oxfam, confederação criada na Inglaterra que reúne 15 organizações em mais de 98 países na luta contra a pobreza. Lançada mundialmente no dia 31/05/2011, a campanha CRESÇA traz um vídeo de um minuto com esse depoimento do ex-presidente:

Cabe a cada Estado a responsabilidade da segurança alimentar do seu povo garantindo a produção de alimentos e uma renda, para que cada família possa adquirir o que comer. [...] Portanto essa luta é de todos: primeiro cada Governo tem que assumir as suas responsabilidades; dos países mais ricos que tem que ajudar os países mais pobres e de toda a sociedade, colocando em prática a solidariedade a que todo ser

humano é capaz. Por isso eu apoio a campanha da OXFAM. (SILVA, 2011)

Além de Lula, participam da campanha a atriz Scarlett Johansson e o arcebispo emérito da África do Sul, Desmond Tutu. Não obstante os esforços já concretizados, o desafio da erradicação da miséria, transformada em status de política federal e de prioridade nacional pelo ex-Presidente Lula, continua a afrontar a dignidade humana e a impedir o desenvolvimento dos indivíduos. Mas agora, parece ter entrado de vez para a agenda política de alguns líderes mundiais. O Brasil figura entre as principais referências na área de proteção social que busca aliar o desenvolvimento econômico à inclusão daqueles que ficaram de fora da distribuição dos frutos desse crescimento. Os resultados alcançados pelo país surpreendem a comunidade internacional. Entre 2003 e 2008, houve redução de 43,03% da pobreza no Brasil, que corresponde à saída de 19,3 milhões de pessoas da miséria ou pobreza extrema. Em 2 de julho de 2011, foi lançado, pela presidente Dilma Rousseff, o *Plano Brasil Sem Miséria*, que articula Governo Federal, Estados e Municípios em torno de centenas de ações destinadas a melhorar a vida de 16. 2 milhões de brasileiros. Do total de brasileiros que vivem em miséria absoluta, 76% vivem no Norte e no Nordeste, 51% têm até 19 anos e 71% são negros e pardos. O custo total do programa, incluindo a atual Bolsa Família, será de R\$ 20 bilhões por ano. O prazo de execução do programa é até 2014. Em seu discurso, a presidente Dilma disse:

"Foram necessários séculos para que o combate à pobreza se convertesse em política prioritária de governo. O Brasil passa a contar, a partir de hoje, com o maior plano integrado de combate à pobreza extrema de sua história. [...] Este, talvez, seja o grande mérito deste Plano, porque é trazer para a pauta de todos os governos o objetivo, o compromisso, a determinação de lutar, a cada dia, para que o Brasil não tenha mais miséria. [...] É, antes de tudo, dever do Estado, mas é também uma tarefa de todos os brasileiros e brasileiras deste país".

A cada momento novos grupos juntam-se à corrente de esperança do *Mutirão* para unidos erradicar a miséria; aí encontra-se a Presidência da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil - CNBB. No dia 17 de fevereiro de 2011, foram recebidos em audiência, pela Presidente da República, Dilma Rousseff. Entre os temas da pauta estavam a erradicação da miséria e da fome, economia solidária, agricultura familiar. Reunidos, depois, na 40.^a Assembleia Geral da CNBB, de 10 a 19 de abril, os Bispos decidiram propor um *Mutirão Nacional para a Superação da Miséria e da Fome*. Para isso, aprovaram o Documento: Exigências Evangélicas e Éticas de Superação da Miséria e da Fome (Documentos da CNBB, nº 69), explicitando as orientações e a mística do Projeto e fixando algumas propostas concretas de ação.

Já em 25 de julho aconteceu, na sede do Programa de Desenvolvimento das Nações Unidas (PNUD), a reunião plenária do *Movimento Brasil sem Pobreza*, constituído em 15 de março, que reuniu 63 entidades da sociedade civil. O secretário executivo do *Mutirão pela Superação da Miséria e da Fome*, padre Nelito Dornelas, representou a Comissão Episcopal Pastoral da CNBB. Durante a reunião foi apresentado o documento final, fruto de construção coletiva. De acordo com o documento, o "Movimento é uma rede de organizações e pessoas da sociedade civil articuladas para acabar com a miséria extrema de 16,2 milhões de brasileiros". Sua missão "é promover a articulação entre os diversos atores envolvidos no desafio de erradicar a miséria no país, envolvendo governo, empresas, usuários e a sociedade civil organizada".

No interior da produção social, aparece um tipo específico de produção, a literatura, a arte, que têm tido muita relevância ao longo da trajetória humana, denunciando a realidade vigente. No livro *O Romance como possibilidade de ruptura ideológica*, Inez Fornari (2000) escreve:

A obra literária irrompe no seio de um determinado momento histórico, como expressão das contradições

sociais existentes, que são manifestações de interesses divergentes, especialmente se se trata de uma sociedade de classes. Os literatos, através de suas obras, expressam essas contradições, ora reforçando a posição dominante, ora questionando-a a fim de sugerir as condições de emersão de outros posicionamentos e possibilidades. (FORNARI, 2000. p. 13)

Com certeza, nos vários quadrantes do país encontram-se romancistas, poetas, pintores, artistas de todas as áreas preocupados com os problemas provocados pela miséria e a desumanização do ser humano. E Fornari confirma:

Há obras de arte que expressam, tendencialmente, a ideologia dominante em sua forma e em sua temática, manifestando assim seu compromisso com as forças sociais predominantes na sociedade capitalista. E nessa mesma sociedade, há obras de arte contestadoras dessas mesmas forças. (2000, p. 23)

É o caso de *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos. Ali as personagens são esmagadas pela agressividade do clima e obrigadas a deslocamentos periódicos. O autor denuncia as miseráveis condições de vida dos sertanejos, a iniquidade da estrutura social, o atraso civilizacional do Nordeste de então. Ainda nesta obra, é visível a questão da desumanização/animalização do ser humano. A miséria é tanta que explode na dúvida existencial de Fabiano, consumido pela seca, tentando enganar a fome com uma pitada de cigarro de palha: "Fabiano, você é um homem, exclamou em voz alta. [...] olhou em torno, com receio de que, fora os meninos, alguém tivesse percebido a frase imprudente. Corrigiu-a, murmurando: - Você é um bicho, Fabiano". Pode-se prosseguir com *O Quinze*, de Rachel de Queiroz: "Chegou a desolação da primeira fome. Vinha seca e trágica, surgindo no fundo sujo dos sacos vazios, na descarnada das latas raspadas [...]" e o poeta João Cabral de Mello Neto em *Morte e Vida Severina*: "E se somos Severinos / iguais em tudo na vida, / morremos de morte igual, / mesma morte severina: / que é a morte de que se morre / de velhice antes dos trinta, / de

emboscada antes dos vinte, / de fome um pouco por dia / (de fraqueza e de doença / é que a morte severina / ataca em qualquer idade, / e até gente não nascida)". E em *Cão sem Plumas*: "Na paisagem do rio / difícil é saber / onde começa o rio; / onde a lama / começa do rio; / onde a terra começa da lama; / onde o homem, / onde a pele / começa da lama; / onde começa o homem / naquele homem". Igualmente Portinari, com a série *Retirantes e Criança Morta*, revela em suas telas a cruel desumanização do ser humano. Também o poeta Manuel Bandeira "espantava-se" com uma determinada espécie de homem. Seu poema *O bicho* retrata o cotidiano degradante do homem que atingiu o ápice da miséria: "Vi ontem um bicho / Na imundície do pátio / Catando comida entre os detritos. / Quando achava alguma coisa, / Não examinava nem cheirava: / Engolia com voracidade. / O bicho não era um cão, / Não era um gato, / Não era um rato. / O bicho, meu Deus, era um homem". Até quando essa realidade continuará apenas apavorando os leitores que, descompromissados, deixarão para os outros a responsabilidade de erradicar tais situações provocadas pela miséria?

Unânimes, todos os autores citados denunciam as condições sub-humanas, na fuga da seca, nas palafitas e mocambos, nas ruas da cidade; denunciam não só o estado de miséria, mas também a situação de exclusão da população ribeirinha, à margem de tudo. E as Universidades de todos os países o que estão fazendo? Você, educador? Você, pesquisador? Você, universitário? Você, extensionista?

Extensão universitária e cruzamento de saberes na construção da nova sociedade

Verdadeiramente, quais são as preocupações do mundo da Universidade para impulsionar/desencadear/desbravar novas veredas, para juntos, pesquisadores, educadores, estudantes e os que se encontram no mundo da pobreza extrema, construir soluções para erradicá-la do Planeta, começando

pelo Brasil?

A quem de fato a Universidade tem servido? Que lugar tem ocupado a extensão no interior das universidades e enquanto políticas públicas. Será que a extensão tem sido experienciada como resposta aos grandes desafios enfrentados pela sociedade? Para quem ou com que finalidades são produzidas as grandes pesquisas? E as novas tecnologias implementadas? Quais os retornos sociais específicos para a erradicação da miséria?

Na análise de Volpi (1996), a universidade encontra-se fechada sobre si mesma e as finalidades da produção de conhecimento são duvidosas:

[...] o que redundava numa crescente diminuição de seu impacto sobre a sociedade. Percebe-se que na maioria das vezes a extensão não é nem mais citada como função da universidade e, na prática, quando realizada, é vista como atividade complementar. Porém, o acesso da população às produções realizadas no âmbito da universidade nada mais é do que um retorno social ao investimento público que a própria população fez. (1996, p. 16)

É evidente que existem pesquisadores, educadores, gestores que fazem um esforço hercúleo para retirar a Universidade desse marasmo. Entre eles encontra-se Luiz Siveres (2010) que escreve:

Considerando que a Universidade tem como finalidade precípua um projeto educativo, corresponde a ela garantir um tempo-espaco-processo compatível com uma pedagogia de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, todos os programas, projetos e atividades são unidades de aprendizagem que, por meio do ensino, pesquisa e extensão possibilitam a sistematização, a criação e a difusão do conhecimento. O comprometimento social se explicita, portanto, à medida que tais procedimentos colaboram com a formação pessoal, a transformação social e a sustentabilidade ambiental. (2010, p. 28)

Portanto, cabe à Universidade como o lugar privilegiado no qual, por um lado, se pode acolher, sistematizar e socializar o conhecimento que já foi produzido pela humanidade pode, por outro, produzir novos saberes, identificar novas demandas das necessidades sociais que surgem no mundo e buscar metodologias diferenciadas para soluções de problemáticas que afetam a vida no planeta.

Partindo-se desse pressuposto, a extensão universitária, como componente da tríade ensino, pesquisa e extensão, deve despertar a necessidade no indivíduo de aprender a ler o mundo, olhá-lo, interpretá-lo e ressignificar sua vida, a do seu entorno e a da própria humanidade. Essa relação dialética entre o sujeito e a história não vem sendo apenas um instrumento a mais de transmissão ou transferência de técnicas ou conhecimentos, mas, além disso, de transformação e de construção social. A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394/96) prevê, em seu artigo 43, que a educação superior deve "promover a extensão aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e dos benefícios da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição". E em 2000/2001, o *Plano Nacional de Extensão - PNExt* avança:

Esse tipo de extensão - vai além de sua compreensão tradicional de disseminação de conhecimentos. [...] Portanto, objetiva-se retirar da extensão o caráter de terceira função para dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia, sinalizando para uma universidade voltada para os problemas sociais com o objetivo de encontrar soluções através das pesquisas básicas e aplicadas, visando realimentar o processo ensino-aprendizagem como um todo e intervindo na realidade concreta. (BRASIL, 2001, p. 3, 5)

Mas, com certeza, se aprovado, o PNExt debatido em Maceió - UFAL, nos dias 15 a 17 de maio de 2011, durante o XXIX Encontro Nacional do FORPROEX, para vigência 2011-2020, estará sinalizando para um profundo despertar. É o que

revela o "Art. 3º São diretrizes do PNEExt: [...] IX - compromisso da extensão com a educação e a erradicação da fome e da miséria". Se esse artigo for aprovado e concretizado na prática acadêmica, um mundo novo estará a caminho. Ascender socialmente dependerá, assim, cada vez mais de uma boa educação integral. Ainda nesse evento foi apresentado o Programa Josué de Castro, que a Secretaria de Ensino Superior concebeu com o intuito de favorecer a formação acadêmica dos estudantes universitários, pela extensão, pois constatou-se que há diversas e intensas formas de pobreza tais como a educacional, a material, a política e a cultural, e é dever do Estado e da Universidade contribuir para que esses direitos sociais básicos das populações vulneráveis sejam garantidos. Garantir os direitos sociais e econômicos à população brasileira na sua universalidade implica, assim, erradicar a pobreza e a fome dos mais vulneráveis e excluídos de modo que eles participem e usufruam dos ganhos do processo de desenvolvimento.

Não se pode esquecer que, mesmo sem grandes recursos, as Universidades e IES Comunitárias têm contribuído significativamente com a sociedade, por meio de seu compromisso social e suas ações extensionistas, como define o Plano: "A Extensão é uma das atividades-fim da universidade que melhor permite compreender a realidade social e a consequente atualização das suas práticas de ensino e pesquisa, bem como o caminho para que a universidade viva em plenitude seu destino dentro da comunidade." O Plano Nacional de Políticas de Extensão do ForExt (2001) afirma, ainda:

As Universidades e IES Comunitárias caracterizam-se pelo compromisso com a produção de um saber socialmente justo, transformador, construído coletivamente, e historicamente preservado nos diversos níveis de saber, voltados para o atendimento dos interesses da maioria da população, buscando aí a valorização do estudo teórico-prático. [...] como base para a construção do conhecimento humano: na justiça, orientada pela busca da superação das atuais condições de desigualdade e exclusão; na construção da

cidadania, como conquista dos direitos sociais, políticos e econômicos; e na educação continuada, que apela para a Extensão como elo entre a universidade e a sociedade. (2001, p. 4-5)

Parece interessante refletir nas palavras proferidas por Wresinski, lá nos idos de 1980, durante uma sessão do Comitê internacional de cientistas reunidos na UNESCO pelo Movimento Atd Quarto Mundo, sobre a função e o dever dos pesquisadores universitários. Chamou a atenção para a dupla necessidade:

- de reconhecer o conhecimento que os muito pobres e os excluídos têm de sua condição e do mundo que a impõe, de reabilitá-la como única, indispensável, complementar a toda outra forma de conhecimento e de auxiliá-los a se desenvolver [...] - de consolidar o conhecimento que podem ter aqueles que vivem e agem entre e com os mais pobres. [...] O conhecimento universitário é parcial. Não pode ser senão um conhecimento indireto, informativo e explicativo. Falta-lhes a consciência do real e, por esta razão, aquilo que torna o conhecimento mobilizador e provocador de ação. (GROUPE DE RECHERCHE QUART MONDE-UNIVERSITÉ, 1999, p.13-14)

Três anos mais tarde (1983), em Conferência na Sorbonne para delegados do Quart Monde e universitários, Wresinski volta a interpelar a Universidade afirmando que a responsabilidade moral e política e o rigor científico obrigam a Universidade a se voltar para o Quarto Mundo,

não primeiro para ensinar, mas para dialogar e aprender entendendo a Universidade agregando todos os cidadãos, que de uma forma ou de outra, detêm uma parcela do saber comum. Trata-se de pedir a uma população que se encontra no pé da pirâmide social que nos libere seu pensamento e aquilo que apenas ela conhece. [...] Vocês cientistas devem reconhecer a validade do pensamento dos mais pobres. [...] não se ouve os mais pobres; imprime-se sobre eles interpretações exteriores que os impedem de refletir sua própria vida. (op. cit. p.13-14)

Que poderá, então, a Universidade fazer, juntamente com o quarto mundo? O mundo que vive na extrema miséria? Não poderá batalhar para criar dentro de seus Campus estruturas que manifestem igualdade na parceria entre os pobres e os universitários? Conceber e elaborar/condições para colocar em situação de diálogo e reciprocidade três tipos de saber: o saber dos que viveram a miséria e a exclusão, o saber daqueles que se engajaram ao seu lado e o saber dos cientistas?

Em *Extensão ou Comunicação* (2006, p. 26) Freire, ao criticar o extensionismo agrícola antidialógico e mecanicista, destaca esse como uma invasão cultural que manipula, submete e domestica. Assim, ao fazer extensão, é necessário compreender o outro como sujeito histórico, cultural, respeitando seus valores e cultura. Nesse sentido, esses movimentos da extensão revestem-se da horizontalidade e do conhecimento e respeito à cultura do local onde se desenvolvem, e assumem um compromisso com as mudanças. Desde 1971, Joseph Wresinski criou as Universidades Populares Quart Monde, espaço de encontros, de formação recíproca entre adultos muito pobres e de cidadãos que se comprometem mutuamente a partilhar os conhecimentos. Os participantes debatem temas que prepararam, refletem sobre as suas sugestões e questionamentos. Regularmente convidados participam, intervêm e se formam também na escuta das suas trocas de ideias (GROUPE DE RECHERCHE QUART MONDE-UNIVERSITÉ, 1999, p. p.12).

Nessa mesma direção, Chauí (2001, p. 216) resume a universidade brasileira dos dias atuais como "[...] um devenir, uma construção constante que está amparada numa concepção de possibilidade de destruir os fins capitalistas pelo que até agora ela atuou e de construir uma nova história como resultante de ações de seres humanos conscientes". E Boaventura de Souza Santos (2004) insiste na acuidade desse elo criado pela extensão na reforma universitária, principalmente, para a função social que deve desempenhar no século XXI:

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 fato, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da universidade deve conferir uma nova centralidade às atividades 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 ativa na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão social e a degradação ambiental, na defesa da diversidade cultural. (SANTOS, 2004, p.53-54)

Com a reforma vislumbrada acima e a afirmação de Jeffrey Saches de que nossa geração é herdeira de dois séculos e meio de progresso econômico "por isso mesmo podemos imaginar realisticamente um *mundo sem miséria no ano 2025* porque o progresso tecnológico nos permite satisfazer às necessidades humanas básicas em escala global e alcançar uma margem acima dessas necessidades sem precedentes na história" (2005, p. 393). Diante dessa afirmativa, é bom lembrar o poema Tecendo a manhã: "Um galo sozinho não tece uma manhã: / ele precisará sempre de outros galos. / [...]; que com muitos outros galos se cruzem / os fios de sol de seus gritos de galo, / para que a manhã, desde uma teia tênue, / se vá tecendo, entre todos os galos". E que o futuro diga dessa geração que mandou para frente poderosas correntes de esperança e que trabalhou unida para curar o mundo.

Contribuição da extensão universitária no processo de humanização do ser humano

A Universidade do século XXI tem a obrigação de promover e estimular uma produção de conhecimentos e tecnologias que rompam fronteiras, se recrie e se ressignifique diuturnamente em face das realidades e mudanças da sociedade, dos processos de comunicação e de produção da vida material,

cultural e social. Nesse sentido, João Francisco de Souza pontua que

A ressocialização, enquanto processo de recongnição e reinvenção permanentes, garante a educação ao longo de toda a vida, isto é, a luta pela construção da humanidade do ser humano. [...] Processo sempre inacabado e desafiado a superar-se continuamente. A nossa condição fundamental de inconclusão e a busca diuturna de formas mais agradáveis de convivência humana nos impulsionam à busca de transformações pessoais coletivas, subjetivas e objetivas. (SOUZA, 2004, p.139)

Um grande desafio a ser enfrentado nesse milênio vem do campo da Educação, insiste Souza; a reinvenção da educação, em todas as suas dimensões, e a ampliação das bases investigativas desse fenômeno social que não acontece isoladamente e sim inserido num contexto macro, sociocultural, diante das demandas vigentes exige a mudança do "ethos acadêmico" afinal

Predomina atualmente a orientação da pesquisa científica pelos interesses comerciais. Ainda que ela nunca tenha estado isenta dessa perspectiva, agora passa a ser a predominante (SOUZA, 2009, p.146) [...] A exigência é garantir uma formação que qualifique tanto aqueles que se incorporarão ao mundo do trabalho altamente tecnologizado quanto aqueles que apenas sofrerão os impactos dessa tecnologia, mas que deverão viver dignamente e se realizar como pessoas plenas de dignidade e de vida. (op. cit. p. 153)

Na avaliação de Santos, o atual modelo de universidade não é capaz de continuar vigorando por muito tempo. É necessário pensar em outra orientação, com metas a médio e longo prazos, em que as teses formuladas hoje sirvam de bússola para o enfrentamento dos problemas: "Onde teoria e prática percam as fronteiras, sem tornarem-se excludentes. [...] O ensino, com base no concreto, situado e datado, passa, então, a

fazer da sala de aula o lugar de "acontecimentos do mundo" (SANTOS, 1997, p. 224).

Um dos principais acontecimentos do mundo deve ser a humanização do ser humano, ficou constatado nos escritos de Wresinski, Castro, Freire, Souza, Chauí, Santos, Câmara, Sachs e Arruda que dedicaram/dedicam suas vidas procurando entender/interpretar/sistematizar as questões da humanização do ser humano no interior de um complexo processo de evolução. Cada um desses pensadores foi também investigador e educador que, em sua práxis pedagógica, constantemente, perguntavam-se: "Quem é o ser humano cuja existência terrestre parece marcada definitivamente pela agressividade, pela violência, pela guerra e pela brutalização da própria Terra? (...) Que papel tem a educação na hominização, na individuação e na socialização do homo?" (ARRUDA, 2003, p. 15 - 16).

Para João Francisco de Souza (2000) o ser humano (todo e qualquer ser humano) é pleno de possibilidades de humanização e também de desumanização. Por isso devemos nos educar ao longo da vida. E assim enfatiza:

Mas essa HUMANIZAÇÃO só pode ser constituída coletivamente. O EU (identidade) de cada ser humano se constrói na coletividade (NÓS). [...] O ser humano é um ser de relações, então, trabalhar com a hipótese de que a EDUCAÇÃO diz respeito à CONSTRUÇÃO DA HUMANIDADE DO SER HUMANO E DO PLANETA é uma tremenda complicação. (2000, p.37)

O grande problema, pois, dizia o autor (2000), é a construção de minha identidade (EU) na convivência com os outros, que também têm direito de construir sua identidade, sua humanidade (outros EUs). Eu nascço num determinado meio natural e cultural e vou reagindo a esse meio. Nessa reação vou afirmando o meu EU. Mas não há nenhuma possibilidade de eu ME firmar fora da atuação no meio em que me encontro juntamente com os outros:

Esses outros, como EU, são sujeitos de direitos e deveres, podemos nos humanizar ou desumanizar pelas ações, aprendizagens, pensamentos e emoções que vamos fazendo/adquirindo ao longo de nossa vida. As aprendizagens vão acontecendo pelas reações que tenho ao que vejo e sinto em relação ao que os outros e eu mesmo fazemos, dizemos e sentimos. [...] Ao que os trabalhadores sofrem. Aos medos que sentimos. Aos amores que vivemos. Essa reação pode ser de aceitação, de rejeição ou de transformação. Nessa reação, vou me tornando EU; vou me humanizando ou desumanizando. (op. cit. p. 38-39)

A extensão universitária, em algumas Instituições brasileiras, vem pautando seus novos rumos na troca de conhecimentos não como simples permuta, mas interagindo e promovendo a transformação social, na qual os pares envolvidos desenvolvem conhecimentos mútuos, crescimento mútuo, a humanização dos seres humanos que vivem na pobreza extrema, através do diálogo e da prática da economia solidária. Um dos exemplos a ser apontado é a existência de mais de sessenta incubadoras tecnológicas de empreendimentos econômicos solidários implantadas em pró-reitorias e diretorias de extensão. Paul Singer (2009), prefaciando o livro *Economia Solidária como Práxis Pedagógica*, de Moacir Gadotti, lembra Paulo Freire ao afirmar que,

A economia solidária, mais que um modo de produção, é um modo de vida. O espírito da economia solidária é cooperar, viver melhor juntos. Por isso, a educação é essencial para o avanço da economia solidária. Empoderar não é 'ter mais' poder individual, mas reinventar o poder, conquistar mais autonomia, 'ser mais', como dizia Paulo Freire. (GADOTTI, 2009, p.14)

A economia solidária, pois, encontrou terreno fértil para seu desenvolvimento frente às condições de ações promovidas pela extensão em algumas universidades, se configurando numa economia pautada em caminhos dialógicos, envolvendo setores da academia e pessoas de comunidades de baixa renda, ou

sem renda nenhuma, profissionalizando-as e conduzindo-as à autogestão. Essa "nova" extensão difere-se do modelo tradicional, com metodologia participativa e dialógica, entendendo os agentes sociais enquanto sujeitos da transformação e não como objeto que apenas recebe conhecimento.

Considerações finais

Este artigo teve como pretensão refletir sobre a erradicação da miséria no mundo, problemática tão antiga, mas ainda não superada nesse século XXI, e o papel da universidade diante dos problemas encontrados na realidade social. Conclui-se que a extensão, em conexão constante com o ensino e a pesquisa, pode trazer grande contribuição na formação de profissionais comprometidos com as questões prioritárias e humanizantes do fazer cotidiano. Nesse sentido, o papel da universidade passará de mera formadora de profissionais competidores para o mercado, da construção de conhecimento desvinculado das reais necessidades da sociedade, para uma universidade realmente comprometida com seu tempo.

A extensão universitária, pautada nesses rumos dialógicos, conduzirá ao desenvolvimento dos extensionistas envolvidos, bem como da sociedade no seu todo. Em última análise, fica a certeza: a transformação do conhecimento em decisões que colaborem com a humanização de cada ser humano é um problema político que depende de tomadas de decisões. Sabe-se que a perfeição não existe, se existisse geraria a estagnação. Os seres humanos são/estão inconclusos com possibilidades de humanização. Para Freire "A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, essas mãos [...] se estendam menos, em gestos de súplica. [...] E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo" (2003).

Para finalizar, as autoras unem-se a Arruda, em *Reflexões para transformar possibilidades em realidades*, para perguntar:

Por que a acumulação de tanto conhecimento ainda se traduz em pouca sabedoria no mundo? [...] Enfim, cabe aos pesquisadores dois importantes papéis: um, obter a adesão dos políticos, mobilizando-os para a adoção das soluções indicadas; outro, se conscientizarem de que a realidade social é uma fonte de novas perguntas, uma inspiração para outros estudos, é ela mesma a grande pesquisa (ARRUDA, 2010, p. 219).

E com Dom Helder "convidar a Humanidade a um programa de tentativa de unidade efetiva das Criaturas Humanas: ao invés de 1º Mundo, 2º Mundo, 3º Mundo, 4º Mundo, um só Mundo, uma só Família sem opressões, sem oprimidos, uma Família de autênticos Irmãos e Irmãs, do mesmo Criador e Pai!".

Notas

- ¹ SOUZA, Inez Maria Fornari de. Mestre em Letras pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Diretora Adjunta de Extensão e Ação Comunitária da Faculdade de Filosofia do Recife (FAFIRE).
- ² ALMEIDA, Luciane Pinho de. Doutorado em Serviço Social pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e atual Presidente do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Universidades e IES Comunitárias (ForExt).

Referências

ARRUDA, B.K.G.D. *Reflexões para transformar possibilidades em realidades*. Recife: Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira / IMIP, 2010.

ARRUDA, Marcos. *Humanizar o infra-humano: a formação do ser humano integral: Homo evolutivo, práxis e economia solidária*. Petrópolis: Vozes, 2003.

BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1986.

BARROS, Marcelo. *Dom Helder Câmara - Profeta para nossos dias*. Goiás: Rede e Paz, 2006.

BRASIL. *Plano Nacional de Extensão Universitária*. Ed. Atualizada, 2000 /2001 SESu/MEC, Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Brasília: 1999.

CÂMARA, Helder. *Utopias peregrinas*. Recife: Editora Universitária/UFPE, 1993.

CASTRO, Josué de. *Geografia da fome*. Rio de Janeiro: Antares, 1980.

_____. *Homens e caranguejos*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2001.

CHAUÍ, Marilena. *A universidade hoje*. In: Praga: Estudos Marxistas. São Paulo: Editora HUCITEC, nº6, 1998.

FORNARI, Inez. *O romance como possibilidade de ruptura ideológica: a Festa*, de Ivan Ângelo. Recife: Bagaço, 2000.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2003.

MELO NETO, João Cabral. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1999.

QUEIROZ, Rachel. *O quinze*. Rio de Janeiro: José Olímpio 1997.

RAMOS, Graciliano. *Vidas Secas*. RIO de Janeiro: Reccord, 1979.

SACHS, Jeffrey. *O fim da pobreza - como acabar com a miséria mundial nos próximos 20 anos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SANTOS, Boaventura de Souza. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Pela mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. São Paulo: Cortez, 1997.

SÍVERES, Luiz. Org. [et al.]. *Diretrizes de extensão UCB*. Brasília: Univera, 2009.

SOUZA, João Francisco. *E a educação: quê?*. Recife: Bagaço, 2004.

_____. *Prática pedagógica e formação de Professores*. Recife: Editora Universitária/UFPE, 2009.

VOLPI, Marina Tázon. *A universidade e sua responsabilidade social*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

A MÍSTICA DA EXTENSÃO NAS FRONTEIRAS DA SOCIEDADE

*Prof. Dr. Luiz Síveres¹
Prof^a. Dra. Ana Luisa Teixeira Menezes²*

Introdução

A mística é uma dimensão essencial e existencial, seja da condição humana, das organizações sociais e das relações transcendentais. Quanto mais se puder vivenciar essa característica, tanto mais significativa será a vida porque o ser humano, de acordo com Fogel, "quer e precisa este algo mais, porque ele é algo mais do que só e meramente coisa" (2009, p. 17). Com o objetivo de buscar essa essencialidade e existencialidade é que a mística torna-se uma proposta favorável da condição humana. Ela sempre deixa no ar um mistério, e viver ou conviver com o mistério é relacionar-se com o transcendente da vida, da história e da civilização. A transcendência é que dá razões para viver e o sentido para que ela seja vivida intensamente.

A mística, portanto, será compreendida como uma energia pessoal e relacional que impulsiona as pessoas ou as instituições para buscarem, constantemente, uma causa, um valor ou um ideal. Nesse sentido, a mística não se restringe apenas a ritos, a espaços ou a expressões religiosas, mas é uma disposição que envolve a emoção, o pensamento e a prática de toda criatura humana. Dessa forma a mística exige um discernimento, isto é, uma consciência da realidade em que se vive e, para o projeto que se quer atingir, demanda uma ação que direciona os esforços para o atendimento dos objetivos propostos, e estabelece certo grau de responsabilidade e gratuidade.

Para uma compreensão histórica da mística, é possível averiguar que no período que antecede a sistematização do pensamento clássico, formulado pela escola socrática, o homem vivia numa certa harmonia entre as diversas realidades históricas e os fenômenos existenciais. Isso permite, segundo Boff, uma integração bem-sucedida da existência humana, porque "havia respeito e veneração para com todos os elementos, especialmente para com os seres vivos e para com a Terra, venerada como Grande Mãe" (2003, p.81). Essa maneira integrativa compunha uma *union mystique* entre os seres existentes.

Mas, com a emergência da razão, o aspecto racional começou a ser preponderante nas relações humanas, e o conhecimento se tornou o elemento definidor da cultura ocidental. Esse processo fortaleceu-se no período contemporâneo com base numa visão mecanicista, reduzindo o homem à dimensão física, seja como sujeito ou objeto do conhecimento. Esse cenário apresenta a ciência vinculada à informação e, com isso, ela deixou de ser uma formadora do espírito e se transformou numa tecnologia intelectual.

Tal opção proporcionou, porém, um crescimento econômico pela confluência da tecnociência, uma sensibilização ecológica pelas ameaças da própria natureza, uma afirmação da democracia pela definição dos direitos sociais, e uma valorização política pela emancipação de grupos sociais. Mas nesse horizonte de conquistas, existe também um déficit com o percurso civilizacional, por meio das desigualdades sociais, da fragmentação das culturas históricas, e pelos desajustes com o meio ambiente.

O momento atual, herdeiro desse percurso, precisa definir novas perspectivas e nesse sentido, a mística pode ser uma energia potencializadora desse processo. Assim, para projetar a universidade para ser uma instituição convocadora de uma causa e propositora de um sentido humanizante, é necessário uma ética. Isso poderia contribuir para dar um significado histórico, bem como instituir-se para ser, por meio de um

empenho por justiça, uma experiência inovadora para construir uma sociedade sustentável.

Assim, a experiência mística faz parte da formação dos talentos humanos, dos projetos pedagógicos e dos compromissos sociais. Para tal proposta, a extensão universitária assume uma responsabilidade específica porque tem condições para propor a mística como uma relação dialógica entre as tendas e os caminhos.

A mística das tendas

A história da humanidade esteve sempre conectada às tendas. A tenda pode ser uma representação de cabana, de casa, de cidade ou do planeta. Existem tendas móveis e outras fixas. Existem tendas onde se vive a intimidade e outros a exterioridade. Existem tendas para morada e outras para passagem. Existem tendas habitadas e outras vazias. Existem tendas para uma roda de conversa e outras para o silêncio. Existem tendas para a convivência e outras para a solidão.

A tenda é o espaço do acolhimento, do reconhecimento e da partilha. A tenda é o tempo da subjetividade, da comunidade e da sociabilidade. A tenda é o processo da diversidade, da comunhão e da cidadania. Esses valores são essenciais, porque a ausência de um sistema valorativo adaptado à complexidade do mundo moderno pode levar à destruição do planeta ou à dizimação da espécie. Com o objetivo justamente de propor um ambiente de tenda, é possível apostar num futuro mais significativo para a humanidade.

No conjunto das instituições sociais, pode-se pensar a universidade como uma tenda e, para tanto, ela precisa pautar sua conduta numa energia que brota dos princípios político-filosóficos para dinamizar toda a instituição, objetivando fortalecer o seu empenho com a sociedade, e dando um novo sentido à vida e à história. Essa mística é compreendida como uma energia

acolhedora e potencializadora de saberes e conhecimentos, bem como um sentido emancipador de uma universidade comprometida. Tais aspectos podem inspirar uma relação dialógica, ou um diálogo relacional, para fortalecer uma sociedade ética por meio de um projeto de justiça.

A partir desse projeto, a instituição educadora, por meio das funções do ensino, da pesquisa e da extensão, desempenha a sua finalidade de gerar, sistematizar e difundir conhecimentos que contribuam com a realização pessoal, com a capacitação profissional e com um comprometimento social. Para que a universidade constitua-se numa tenda é oportuno indicar que a extensão universitária desenvolva uma mística pautada na pertença qualificada, na presença relacional e na participação cooperativa.

a) Pertença qualificada

Na realidade contemporânea, pertencer a um grupo, a um movimento ou a uma instituição torna-se um desafio constante porque a atitude de pertencimento exige laços de pertença entre as pessoas e dessas para com a instituição. Só haverá pertencimento se houver mais vínculos e menos contatos, mais proximidade e menos ajuntamento, mais diálogo e menos palavreado.

A universidade, para constituir-se numa tenda que favoreça a pertença, tem a tarefa de, segundo Roca, "ativar uma nova consciência e novos atores sociais que canalizem o sentido de pertença e os vínculos humanos no novo cenário da mundialização" (1999, p.49). Nesse cenário é oportuno propor a construção de conhecimentos que, além de levar em conta uma ótica monocular, seguindo um direcionamento linear, ou uma visão bifocal, adota a premissa do movimento dialético que impulsiona para um olhar multifocal, acolhendo a dimensão da multi e transdisciplinaridade.

Ao exercitar o pertencimento, por meio de um

conhecimento mais complexo, a extensão tem a possibilidade de pautar seu processo de interação educativa com uma diversidade de sujeitos sociais, com uma infinidade de expressões culturais e uma variedade de projetos educacionais. Portanto, num mundo em que as relações estão cada vez mais fragmentadas é necessário que a extensão inaugure espaços de convivência, tempos de convivialidade e processos que possibilitem que a presença de todos seja moldada pelo pertencimento.

b) Presença relacional

Além de vivenciar o pertencimento é importante estar presente. Talvez mais importante que estar presente, que é uma manifestação temporal, é ser presença, que é uma expressão social permanente. A presença como um presente ou uma relação de gratuidade foi delineada por Camus (1994), quando descreveu a postura do seu mestre, afirmando que ele é um desses seres que justificam o mundo, que ajudam a viver só com sua presença. Nesse caso o mestre foi uma presença porque cuidava do acolhimento com simplicidade e do impulso para a busca de novas descobertas. Ser presença é desenvolver um clima caloroso de aconchego, mas, ao mesmo tempo, propiciar um ambiente de partilha e de proposição de desafios.

A universidade, para constituir-se numa tenda, deveria potencializar a vida, segundo O'Sullivan, "tanto como comunhão quanto comunidade. Nós mesmos somos essa comunhão com uma modalidade especial de consciência reflexiva" (2004, p. 315). É essa consciência que torna presente os grandes pensadores e as infinitas sabedorias do universo e a função da educação superior é, justamente, tornar presente na vida das pessoas e da sociedade tais reflexões.

Assim, a extensão universitária pode fazer-se presente, seja na academia como na comunidade, promovendo uma relação profunda entre as pessoas e os projetos. De acordo com Gutiérrez, "a vivência da solidão tem fome de comunhão" (1994,

p. 146). Isto é, a mística tem uma disposição de solitude, mas que deve provocar um movimento solidário que congrega os desejos de diversos sujeitos sociais e articula a potencialidade de uma variedade de projetos comunitários.

c) Participação cooperativa

Na medida em que se estabeleceu uma atitude de pertença e um estilo de presença, a participação na construção do projeto pedagógico e na imersão de um projeto social é de fundamental importância. A participação no ambiente educativo é, de acordo com Roca, "um meio e um fim: é um fim que permite às pessoas realizar todo seu potencial e ajuda a otimizar o aproveitamento das capacidades humanas, sobretudo a capacidade de protagonismo" (1999, p.92). Mas é, também, um meio porque permite abrir os olhos para a realidade e investir num projeto de justiça social.

Dentre as diversas possibilidades de participação, a universidade está sendo convocada, principalmente num continente marcado por injustiças estruturais, para participar de um projeto de justiça social. Para isso, o processo educativo deveria promover sujeitos que, segundo Roca (1999), dispõem-se em trabalhar juntos, em viver juntos e em sonhar juntos um projeto de humanidade que estaria mais próximo de um projeto de cidadania emancipada e de sociedade civilizada.

Nesse posicionamento, a extensão universitária requer, dentre outras atitudes, a disposição para atuar de forma cooperativa e com muita responsabilidade social. A atitude cooperativa potencializa as habilidades educativas, passando tanto pelas mediações da divergência, quanto pela convergência, e a responsabilidade projeta os sujeitos educativos para um mundo de riscos, no qual se exige uma identidade solidária e uma instituição comunitária. Essas disposições fazem parte de um percurso que fortalece os peregrinos na mística do caminho.

A mística do caminho

O caminho é um percurso que acompanha a história da humanidade. Assim, o caminho pode ser percorrido por meio de roteiros geográficos, de períodos históricos ou de processos existenciais. O caminho pode ser feito de forma individual, de maneira dialogal ou como um itinerário social. De acordo com Marti, "estamos sempre a caminho, basicamente forasteiros nesta terra. Aqui não existe nenhum lar permanente. Tudo é transitório, fugaz e passageiro. Tudo é caminho" (2008, p. 154).

Dessa forma é possível perceber que existem caminhos já trilhados por outras gerações e existem pegadas que vão abrindo novos caminhos. Existem caminhos sólidos e fluidos. Existem caminhos nos espaços territoriais e nas fronteiras. Existem caminhos que margeiam solitários e outros conectados. Existem caminhos que se encontram e que se separam. Existem caminhos reais e virtuais. Existem caminhos que iniciam e outros que terminam viagens.

O caminho, em grego é *hódos*, e significa o percurso que parte de uma dinâmica de contemplação da realidade na qual a pessoa ou a instituição estejam inseridas, e Gutiérrez (1984) chama a isso de "beber no próprio poço", isto é, fazer da vivência e da experiência do cotidiano um poço do qual podemos beber a água. Um segundo passo se faz pela passagem, isto é, coloca a pessoa e a instituição em constante travessia, e, sob a inspiração de Guimarães Rosa, é possível perceber que "o ideal não está nem na saída e nem na chegada, mas na travessia". Enfim, está a causa, o valor e o ideal e, para isso, Roy nos ajuda a entender que "é na pessoa do homem e da mulher que podemos sentir esta força, portadora e produtora de vida, de dinamismo, de criação" (2000, p. 22), aspectos que potencializam a energia para a esperança e a utopia.

Pautando essa reflexão sobre a máxima de Santo Agostinho de que *Semper in via sumus, nunquam in patria*, isto é, de que estamos sempre a caminho, jamais na pátria, a mística

do estar a caminho é o melhor percurso para a realização da condição humana. Para isso será seguido o itinerário de contemplar a realidade, caminhar conjuntamente, e caminhar na direção de uma causa ou de um ideal.

a) Contemplar a realidade

A contemplação da realidade é o primeiro passo do caminho. A compreensão da realidade pessoal, social e cósmica nos leva, segundo Gutiérrez (1984), a "beber no próprio poço". A realidade que nos circunda é o poço de onde vamos beber a água. O poço da história e a água que dele brota umedecem nossa consciência de sentir, purifica nosso modo de pensar e alimenta o nosso jeito de agir.

A universidade, como uma instituição que ajuda a beber a água da realidade histórica, precisa desenvolver, também, uma mística relacional que permite "enraizar nossa vida nas múltiplas expressões da comunidade, abrindo-nos para uma visão mais profunda do fato de que somos membros de uma grande comunidade planetária" (O'SULLIVAN, 2004, p.382). Essa vinculação da água, que flui da própria realidade para a água que corre para horizontes maiores, torna-se um desafio para a instituição educadora no contexto contemporâneo.

A extensão universitária, por meio desse empenho para estar sintonizada com a realidade circundante, induz seus talentos e seus projetos para o respeito para com a "diferenciação, a subjetividade e a comunhão, tanto na vida interior da comunidade humana quanto, de forma mais ampla, na própria vida na Terra e no próprio universo" (O'SULLIVAN, 2004, p. 344). A sintonia da proposta pedagógica extensionista, com o contexto social, possibilita que todos façam do "próprio poço" uma experiência profunda de humanidade e de sociabilidade, e desencadeia o processo de caminhar conjuntamente.

b) Caminhar na companhia

A separação entre a técnica e a ética, a distinção entre o processo de produção e de consumo, e a divergência entre a necessidade e o desejo possibilitou avanços significativos por um lado, mas, por outro, fortaleceu o grupo detentor das tecnologias, empoderou o processo de produção e potencializou as necessidades de consumo. Confirmando esse pressuposto, O'Sullivan afirma que "fomos ensinados a nos ver como criaturas separadas e distanciadas do mundo natural" (2004, p. 372). Numa dinâmica de travessia, de passagem, de peregrinação é oportuno, porém, propor um processo no qual o caminho seja trilhado de forma coletiva.

A universidade é justamente a proximidade de sujeitos do conhecimento e o encontro de saberes que procuram percorrer um caminho de forma colegiada e, para tanto, tem a missão de fazer dessa mística a razão do seu estar no mundo e a razão de fazer parte de um processo que faz da vida uma travessia.

Nessa travessia é adequado propor à extensão universitária um procedimento que se traduza numa opção vinculante com os sujeitos sociais e com os projetos comunitários, porque, de acordo com Marti, "na solidariedade eu ultrapasso as fronteiras do meu eu. Aquele, aquela, o outro, torna-se algo meu. O destino alheio toca o meu coração" (2008, p. 89). A extensão torna-se, assim, não um direcionamento para a exterioridade, mas faz da extensionalidade a razão da sua missão.

c) O destino como horizonte do caminho

O caminhante está sempre direcionado para um destino e a mística tem a ver com a crença num ideal, na busca da essência ou na realização de uma causa. Aventurar-se por novas estradas em vez de seguir trilhas já traçadas é uma condição essencial para viver e sobreviver no complexo mundo contemporâneo para promover o sentido da vida e da história.

A universidade, desde os primórdios, foi considerada uma instituição que propunha um aperfeiçoamento personalizado, buscando a verdade e o bem. Depois, introduziu-se um procedimento de aprendizagem com o escopo de aumentar a compreensão do fenômeno por meio da utilização de metodologias de intervenção na realidade. Atualmente, além dos aspectos citados, o processo educativo está assumindo, por um lado, um direcionamento para o atendimento das funções da economia de mercado, constituindo um canal de elevação social, mas, por outro, um encaminhamento para atender às finalidades do sentido da existência humana e da essência das relações sociais.

A extensão universitária, a partir de uma mística que potencializa para um ideal ou uma utopia, tem como parâmetro de conduta estar a caminho. A disponibilidade para acolher os caminhantes e com eles fazer um caminho revela a possibilidade de indicar para novos horizontes existenciais e para novas possibilidades de construir uma sociedade pautada na democracia e na justiça. Para a consecução dessa proposta é necessário desenvolver uma mística que aponte para as novas fronteiras da sociedade contemporânea.

A mística das tendas e caminhos nas fronteiras da sociedade

A extensão tem indagado as universidades e a sociedade na medida em que insiste em construir diálogos conjuntos. Para que conhecer? Para onde nos leva o conhecer? Necessitamos de respostas, mas muito mais de perguntas que nos façam desenvolver um pensamento complexo e criador. Enquanto educação superior, questiona-se a relação do conhecimento universitário com o conhecimento comunitário. Que relação se deseja estabelecer? Quando se indaga é porque já estamos querendo ultrapassar e conhecer mais os desafios que têm atravessado a procura e a busca.

As dúvidas continuam. Pode-se falar que estamos numa crise que não se remete somente à extensão, mas uma crise de percepção e de conhecimento (CAPRA, 2004). O momento da crise é fértil, caótico, desordenador. É um momento que pode ser propício para o chamado do pensar, da contemplação, da conexão. A mística chama as pessoas para estarem juntas pensando, compartilhando, vivendo dentro de um tempo que possui uma espiritualidade ou um tempo ritmo-ritmo na conceituação de Melucci (2004), um tempo que resgata a pertença qualificada, a presença relacional e a participação cooperativa como condições para encontrar razões e percepções que sejam vinculadoras de um projeto educacional.

Para isso, parte-se de alguns diálogos que se intitulam de desafios, pois queremos vivê-los, mergulhar nos matizes da complexidade contemporânea, que são instigadoras para a tarefa do conhecer, da curiosidade humana, dentro de um enfoque desenvolvido por Góis (2008) que pensa o ser humano e a sociedade num movimento que integra a vida, o amor, a espiritualidade, a ecologia, as ideologias, as políticas públicas, a organização familiar e individual, as relações de dominação, o estresse continuado, as enfermidades físicas e o sofrimento psíquico.

As realidades múltiplas são vistas como campos de conhecimento, tendas de aprendizagem onde as universidades devem estar com olhares investigatórios, contemplativos e participativos. Em alguns momentos essas tendas são caminhos que locomovem nossos corpos e movem novas ações, sentimentos e pensamentos no projeto educacional universitário.

Percebe-se um movimento das universidades, ainda sutil, de uma abertura à diversidade cultural. Nesse espaço é possível colocar uma tenda que acolhe as aprendizagens da ancestralidade, valorizando a cultura dos afrodescendentes, indígenas e agricultores. Que caminhos seguir para andar com essas culturas? Que caminhos percorrer para chegar ao seu encontro? Que caminhos potencializar para que essas culturas entrem no espaço acadêmico?

Outro movimento é o posicionamento da tenda para dialogar com as minorias e os movimentos comunitários e sociais. A aprendizagem com os atores sociais representa uma oportunidade para um aprofundamento do conhecimento com a possibilidade de revisão e de diálogo com os que geralmente ficam fora do processo de produzir saberes. O desafio é o percurso que se faz para abrir espaços onde as falas dos sujeitos que participam desses movimentos sejam legitimadas. É um diálogo que existe não só para que as pessoas sejam ouvidas, mas para uma atitude epistemológica de construção de conhecimento para uma mudança de paradigma.

Considerando que a vida configura-se como uma tenda que acolhe o universo, com todas as suas manifestações, de todos os seres vivos, provoca para a universidade para propiciar paradigmas que contemplem essa diversidade. Um dos aspectos possíveis é reconhecer a importância do princípio biocêntrico. Nesse direcionamento é oportuno ampliar a compreensão ecológica, ambiental e de sustentabilidade, percebendo que os seres humanos estão interconectados com todos os seres do universo. Tendo em vista essa interconexão, tal pensamento abre portas para pensar e criar possibilidades para o sistema hegemônico, o que vai refletir no pensar sobre alternativas possíveis e viáveis. Que iniciativas podem ser implementadas para que experiências inovadoras possam ser multiplicadas? A universidade constitui-se numa tenda que potencializa um conhecer favorável a esse modelo epistemológico?

Dentro desse contexto algumas tendas estão sendo desenhadas, tais como os parques tecnológicos, projetos de inovação, iniciativas empreendedoras. O caminho para fortalecer, essas e outras iniciativas, pressupõem que o espaço acadêmico, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão propicie um processo de ensino-aprendizagem pautado na criatividade e na ampliação de fronteiras. A academia é um espaço favorável para o desenvolvimento dos talentos humanos e das competências profissionais e sociais? Como incorporar as novas tendências da biociência, das nanotecnologias, do genoma, das redes sociais nesse processo formativo?

A universidade, principalmente, mas não só, por meio da extensão é desafiada a colocar suas tendas em meio a situações que exigem uma compreensão qualificada. Temáticas como saúde, educação, segurança, arte e cultura, direitos humanos, comunicação, trabalho, gestão ambiental estão cotidianamente presentes. Portanto, exigem um aprofundamento propositivo para superar a lógica reativa e assistencial que a própria realidade impõe. Como criar processos de interação e de autonomia dos atores envolvidos nessas temáticas?

Os desafios de uma sociedade de fronteiras caracterizada pela mobilidade e pelo contexto de internacionalização pressupõem que a universidade acompanhe, com sua tenda, esses movimentos. O caminho a ser trilhado é de uma educação aberta, universal, com distintas possibilidades. Nesse mundo sem fronteiras quais são os princípios que estabelecem limites? Como ampliar as fronteiras sem desfigurar as identidades? Como potencializar a missão institucional para se vincular às novas fronteiras do conhecimento?

A proposta da mística produz um movimento de trânsito que gera transformação na compreensão do conhecimento. Propor uma mística da extensão para a universidade, como tenda, requer a compreensão dos desafios, o encaminhamento de possíveis soluções e seu enraizamento no processo educativo institucional dentro de uma ética apontada por Ximenes (2007) que concebe a extensão como cooperação universitária compromissada com a transformação da sociedade. Assim, os desafios são, por natureza, os itinerários que dinamizam uma mística das tendas e dos caminhos.

Considerações finais

Após partilhar a acolhida na tenda e fazer o percurso do caminho, algumas considerações finais podem ajudar na continuidade da reflexão, posicionando a extensão universitária nas fronteiras da sociedade. Por essa razão, estar nas fronteiras

é uma condição objetiva e subjetiva que exige presença e comprometimento, razão e emoção, temor e coragem, um movimento de pulsação entre a consciência e a ação.

Olhar para a sociedade significa realizar um movimento para transformar as fronteiras do conhecimento, que se realizam quando se assume que este só se modifica com uma educação e uma ação intencional. Não basta ter conhecimento para transformar as realidades numa mística de solidariedade e de cooperação.

É preciso que os espaços de formação sejam uma possibilidade para trilhar um caminho de sabedoria, uma busca de transcender o individualismo, afirmando o espaço da singularidade no encontro com os coletivos. Caminhar na direção do e com os coletivos, com as diversidades culturais é uma possibilidade do encontro que renova o desejo de mudança das identidades.

Para isso, é preciso transcender as fronteiras do paradigma antropocêntrico, a fim de ultrapassar determinações culturais reprodutoras da ideologia de injustiça social. O princípio biocêntrico (TORO, 2002; CAPRA, 2004; GÓIS, 2008) apresenta para a ciência um olhar diferenciado para as formas de vida não humanas. Provoca um pensamento que articula cultura e natureza. Emergem indagações tais como: são as culturas humanas as melhores formas de organização? De que forma o conhecimento da natureza pode ajudar a organizar uma nova lógica para os direitos humanos?

A mística da extensão, ao indicar o caminho como um processo de aprendizagem está estimulando uma educação voltada para o desenvolvimento da identidade. A metáfora do caminho exige um caminhar, um posicionar-se, um assumir-se ao viver as escolhas e as pegadas que estruturam pensamentos, sentimentos e ações.

A mística tem por objetivo convidar as pessoas a participar

de um projeto, de um ideal, de uma utopia, despertar em cada identidade a experiência de estar vivo, de movimentar-se em direção a um coletivo. Para tanto, Melucci (2004), ao desenvolver a teoria da ação coletiva, remete ao paradigma da identidade e afirma a necessidade de os atores dos movimentos sociais descobrirem o que são e o que querem ser.

A construção da justiça social, a busca pelos direitos humanos ganham intensidade quando fazemos como os atores sociais, pois vivemos na concretude o horizonte da transformação, na vivência de transcender os nossos conceitos e realidades. Essa caminhada é a da identidade que se revela singular e única. No entanto, encontra-se de forma tão íntima e autêntica dentro de significados construídos no pertencimento e na participação dos coletivos. A mística nos faz transcender, ampliar os vínculos afetivos para além dos códigos culturais. Sem negá-los, transportam para o sabor da intimidade, da conexão consigo mesmo que faz sentir que se é diferente. Essa diferença nos impulsiona ao encontro.

A mística enquanto caminho produz percepções e intuições para um projeto de educação que estimula a reflexão conjunta, o mergulho entre as contradições no caminho da integração, despertando a potência necessária para a transformação. Deseja-se, com a mística, desenvolver a coragem, o amor e uma inteligência numinosa capaz de transcender fronteiras que foram criadas para nossa própria humanidade, para cada um de nós.

Quando um espaço nos parecer estranho, difícil de ser entrado, pode estar aí um caminho que nos faz ultrapassar os limites que se impõem. Para isso, Freire (2000) lembra que é por onde pisamos que os nossos pensamentos vão sendo desenhados. Por isso, não existe o transformar para, mas com. A mudança social não se estrutura sem a conexão, o vínculo, o diálogo que transforma nossa ideia, a pulsação do coração em fonte de aprendizagem. A extensão afirma que precisamos criar um movimento em direção ao diferente e a nós mesmos, e a mística coloca sinais para que possamos viver a travessia com

mais confiança e beleza.

Ao se olhar a nossa sociedade é preciso fazer o exercício de se ver dentro desta lógica, da desigualdade e da injustiça. Mudam os papéis, os atores e os autores, mas eles estão encarnados nos coletivos, tanto na revolta como na indiferença. Quando se coloca mais o desejo, a indignação, e a capacidade de diálogo, também se veem mais na pluralidade e se cria uma cultura de cuidar das sementes, dos frutos, da terra, pois se aprende a diferença entre ser massa e ser coletivo, entre ser impotência e ser partilha, entre ser indivíduo e ser singularidade.

A mística nos possibilita ver a tenda como a vida. Dessa forma, a tenda é a disposição de chegar e de partir, do encontro, do acolhimento. Como educadores é oportuno colocar as tendas nas fronteiras da humanidade, caminhando com a elegância como alguém que tem sempre um companheiro ao seu lado, descobrindo pela educação que somos capazes de acolher nas tendas a ternura, a energia e a carícia, caminhando com a arte, a poesia e a utopia.

A mística, porém, como uma ideia força, uma energia, um sabor, uma espiritualidade é uma dinâmica que faz acontecer a relação intrínseca entre o estar junto e o colocar-se na caminhada, é uma tensão constante entre entrar e sair, é uma manifestação do encontro e da partida, e é uma pulsão intensa entre as tendas e caminhos.

Notas

- ¹ SÍVERES, Luiz. Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UCB). Diretor, professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Brasília (UCB).
- ² MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Pró-Reitora de Extensão e Relações Comunitárias, Professora do Departamento de Psicologia e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul (UNISC).

Referências

BOFF, Leonardo. *O despertar da águia. O dia-bólico e o sim-bólico na construção da realidade*. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. *Ethos mundial. Um consenso mínimo entre os humanos*. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

CAMUS, Albert. *O primeiro homem*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. 9. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

FOGEL, Gilvan. *Que é filosofia? Filosofia como exercício de finitude*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

GÓIS, Cezar Wagner de Lima. *Saúde comunitária: pensar e fazer*. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

GUTIÉRREZ, Gustavo. *Beber no próprio poço. Itinerário espiritual de um povo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

MARTI, Lorenz. *Como um místico amarra os seus sapatos: o segredo das coisas simples*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MELUCCI, Alberto. *O jogo do eu: a mudança de si em uma sociedade global*. São Leopoldo: Editora UNISINOS, 2004.

O'SULLIVAN, Edmund. *Aprendizagem transformadora. Uma visão educacional para o século XXI*. São Paulo: Cortez Editora; Instituto Paulo Freire, 2004.

ROCA, Joaquín García. *A educação cristã no terceiro milênio: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

ROY, Ana. *Tu me deste um corpo*. São Paulo: Paulinas, 2000.

XIMENES, Verônica Moraes. *Cooperação universitária: uma prática comunitária*. In: XIMENES, Verônica Moraes. (Org.). *Psicologia e(m) transformação social: práticas e diálogos*. Fortaleza: Aquarela, 2007.

TORO, Rolando. *Biodanza*. São Paulo: Editora Olavobrás, 2002.

A PEDAGOGIA DO CUIDADO E A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA A PARTIR DA SALA DE AULA

*Marcos Roberto do Nascimento**

*Quem anda no trilho é trem de
ferro, sou água que corre entre
pedras: liberdade caça jeito.*

Manoel de Barros

Trilhando o caminho da pedagogia do cuidado (Introdução)

A extensão universitária possibilita o humano na universidade, isto é, consideramos que a extensão se realiza por meio do cuidado, do afeto, do amor, enquanto dimensões do conhecimento. Ela busca humanizar a universidade. A prática da extensão se apresenta, de maneira radical, como uma forma de comunicação, afeto e utopia. A extensão é, na universidade, a dimensão do sensível, do poético, do afeto, do saber holístico, do saber afetivo, do agir milagroso, no sentido dado por Hannah Arendt (2007).

A construção de um novo *ethos* para a universidade, que rompa com as determinações e a lógica do mercado e da racionalidade instrumental, passa inevitavelmente pela extensão universitária. Este novo *ethos*, que se expressa por meio de um conjunto de valores, princípios e inspirações que dão origem a atos e atitudes, resulta do reconhecimento e consolidação da dimensão do cuidado, do essencialmente humano no fazer acadêmico. Cuidado com a formação do aluno, cuidado com a produção e aplicação do conhecimento, cuidado com a comunidade onde se insere a universidade, cuidado com o meio ambiente, cuidado com uma nação politicamente cons-ciente.

Cuidar para construir um mundo melhor, em todos os sentidos que esta expressão possa apontar, considerando que “(...) o tu não é qualquer coisa indefinida. É concretamente um rosto com olhar e fisionomia. O rosto do outro torna impossível a indiferença. O rosto do outro me obriga a tomar posição porque fala, pro-voca, e-voca e com-voca” (BOFF, 2011, p.139). Cuidar é orientar a ação por meio do afeto e da razão. Portanto, a extensão é o lugar do afeto.

A extensão universitária também é o lugar privilegiado da comunicação do sentido da prática acadêmica na universidade. É um espaço dialógico, portanto. O sentido da prática acadêmica é a produção e síntese e a comunicação do conhecimento científico. A comunicação não quer dizer monólogo, uma fala que diz de si mesmo, mas daquilo que é o intercâmbio entre dois. Por isso comunica o que está sendo e não o que é, pronto e acabado.

A extensão universitária também é o lugar da utopia, da esperança, da conexão com o futuro sempre em construção. É o lugar do enfrentamento de nossa incompletude de forma criativa e criadora e, porque não, re-criadora. Em nosso constante vir a ser revelamos ao mesmo tempo nossa fragilidade e força. Fragilidade decorrente da angústia e do medo de estarmos no mundo de símbolos, representações, significados múltiplos e que têm uma dinâmica histórica. Força decorrente da capacidade nossa de nos projetarmos para além desse universo de significações por nós mesmos criado. Na pedagogia freireana

a espécie humana é uma espécie ‘aberta’, sendo que cada indivíduo necessita se fazer, decidir sobre o que virá a ser. É isso que Freire chama de ‘inacabamento ou inconclusão do homem, do que resulta a necessidade de ele ser educado e educar-se (BOUFLEUER, 2008, p. 95).

Propomos neste ensaio apontar os caminhos para a reflexão sobre uma pedagogia do cuidado, a partir do livro *Saber*

cuidar: ética do humano – compaixão pela terra, de Leonardo Boff, a qual encontra na extensão universitária o instrumento para a sua realização no ensino superior. A pedagogia do cuidado apresenta três dimensões essenciais: o afeto, a comunicação e a utopia. Nas linhas que se seguem nosso propósito é anunciar a relação entre essas três dimensões e apontar possibilidades por meio do relato de experiências extensionistas a partir da sala de aula.

A pedagogia do cuidado e a extensão universitária

Pensar a extensão como um espaço distinto na universidade não quer dizer que ela esteja separada dos outros espaços de produção e comunicação do conhecimento. Pelo contrário, a distinção evidencia a percepção de uma integração necessária entre estas dimensões da universidade e o papel integrador que a extensão universitária desempenha. Isto é, há uma unidade criativa e criadora que deve ser alimentada constantemente pela prática de cada uma dessas dimensões. O Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras - FORPROEX (2006) enfatiza essa unidade da seguinte maneira:

É preciso ter clareza que ensino, pesquisa e extensão não devem ser vistos como objetivos ou funções da universidade, mas como atividades que, de forma indissociada, dão concretude ao que é de fato o seu objetivo, sua missão: produzir e sistematizar o conhecimento e torná-lo acessível (p. 65).

Isto que comumente chamamos de tripé da universidade (ensino-pesquisa-extensão), ou essa unidade criativa e criadora (constituição ontológica da universidade), deve, quando entendida a partir da pedagogia do cuidado, superar a ideia de que há uma superioridade desintegradora da razão instrumental-analítica na sociedade tecnológica/industrial e na universidade,

instrumento dessa (SANTOS, 2004). A razão instrumental-analítica impõe objetividade e distanciamento da realidade a fim de torná-la simples objeto e dominá-la (BOFF, 2011). Contudo, a pedagogia do cuidado nos ensina que cuidar é entrar em sintonia com. Diante dela a “razão instrumental-analítica abre caminho para a razão cordial, o *esprit de finesse*, o espírito de delicadeza, o sentimento profundo. A centralidade não é ocupada mais pelo *logos* razão, mas pelo *pathos* sentimento¹” (BOFF, 2011, p.96)

Sem a extensão a universidade corre o risco de perder a conexão com a realidade da sociedade e, por consequência, com ela mesma que é feita de gente, especialmente numa realidade em que as universidades brasileiras se apresentam muito mais multifacetadas, em razão da ampliação de vagas e a entrada significativa das camadas populares decorrente dos programas de bolsas como o Programa Universidade para Todos (Prouni), do Governo Federal, nas Instituições de Ensino Superior (IES) privadas². A universidade brasileira não é mais a mesma, mas persiste ainda uma visão elitista a partir da qual a universidade é vista como um lugar não só de produção de um conhecimento superior mas também de pessoas distintas. Porém, a extensão universitária cumpre um papel importante no sentido de manter essa conexão com a realidade, com o humano, ao mesmo tempo em que faz a crítica interna necessária às práticas da universidade.

A universidade é mais do que um instrumento ideológico, mais do que um espaço de produção do conhecimento, mais do que um lugar de inovação e formação profissional. Ela é, também, o espaço do cuidado. O cuidado é o fundamento para qualquer interpretação do ser humano. Como diz Boff (2011), “se não nos basearmos no cuidado, não lograremos compreender o ser humano” (p. 90). Mais adiante ele diz que “o cuidado somente surge quando a existência de alguém tem importância para mim” (p. 91). Assim, a extensão universitária só faz sentido quando a universidade se importa com a sociedade. E ela faz isso quando busca formar bem seus

estudantes, busca desenvolver soluções para os problemas relevantes da sociedade e para a preservação e sustentabilidade do planeta numa perspectiva integrada e integradora.

A extensão universitária é o olhar cuidadoso, amoroso da universidade sobre a realidade que a cerca. Podemos dizer que a extensão é a face mais humana da universidade. Ela alia objetividade sem perder o afeto, a ternura, a sensibilidade sem se distanciar da realidade. Ela não toma a realidade como um objeto a ser analisado e explicado, mas realidades a serem compreendidas e transformadas.

Esse olhar promove uma relação entre sujeito-sujeito e não entre sujeito-objeto. Não que a extensão universitária não busque cumprir o seu papel acadêmico como o ensino e a pesquisa o fazem, mas ela o faz de forma diferente, sem comprometer a unidade ontológica da universidade, ao contrário, ela evidencia esta unidade na diversidade dos fazeres acadêmicos. Boff (2011) distingue o *modo-de-ser-cuidado* do *modo-de-ser-trabalho*. Este último expressa a dimensão da existência humana que compartimenta a realidade para melhor conhecê-la e subjugar-la; usa de poder e até de agressão para alcançar seus objetivos utilitaristas, busca a conquista de novos espaços e o conhecimento é um instrumento para tais objetivos. No primeiro, entretanto, Boff destaca:

Pelo cuidado não vemos a natureza e tudo que nela existe como objetos. A relação não é de sujeito-objeto, mas sujeito-sujeito. Experimentamos os seres como sujeitos, como valores, como símbolos que remetem a uma Realidade Fontal³. A natureza não é muda. Fala e evoca. Emite mensagens de grandeza, beleza, perplexidade e força. [...] A relação não é de domínio *sobre*, mas de convivência. Não é pura intervenção, mas inter-ação e comunhão (p. 95).

O modo-de-ser-cuidado rompe com as fronteiras de um saber que não se comunica com a realidade integral da vida das

pessoas e vai além da razão instrumental que limita essa comunicação.

A pedagogia do cuidado embora transformadora não se distingue essencialmente da pedagogia dialógica e libertadora de Paulo Freire. Ela, de certa forma, se ancora nas ideias desse educador, uma vez que a pedagogia do cuidado implica uma inserção crítica na realidade por meio da extensão universitária. Ao mesmo tempo em que crítica, criativa e criadora esta inserção deve ser realizada de maneira cuidadosa e solidária, isto é: “[...] o processo de conhecer precisa ser realizado como tarefa coletiva de homens sujeitos, já que a ‘busca do Ser Mais [...] não pode realizar-se no isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires’” (BOUFLEUR, 2008, p. 97).

Com a finalidade de melhor formular as bases da pedagogia do cuidado cabe distinguir, heurísticamente, as dimensões que as constituem: o afeto, a comunicação e a utopia. Ao falar do modo-de-ser-cuidado Boff (2011) trata dos aspectos utópico do cuidado, do dialógico e, evidentemente, do afetivo, sem, com isso, querer propor uma pedagogia, mas fazendo-o. Ele busca falar do que é essencial no humano, do que é próprio da existência humana. Com isso, implicitamente, ele descreve um método de educação baseado na ética do cuidado.

O Afeto

Enquanto processo educativo e cultural a extensão reafirma a indissociabilidade entre pensar e sentir, entre o afetivo e o racional. Na extensão o conhecimento não resulta de um objeto analisado e interpretado à distância, preservado da afetação do olhar vivo do humano, em nome da objetividade e da neutralidade, mas da interação afetuosa e racional entre o sujeito e a realidade. Arantes (2003) afirma que, partindo do legado de Piaget e Vygotsky para a educação e para a psicologia da aprendizagem, não há distinção entre razão e afeto. Estes estão integrados no processo de conhecimento. Ao considerarmos que a afetividade é elemento constituinte da

extensão e esta o combustível de uma universidade cidadã e eticamente comprometida com a transformação, a extensão se mostra como o elo entre a universidade e a sociedade multifacetada.

A extensão universitária é esse caminho para e com, sempre a compartilhar seus desafios e descobertas. É a partir das experiências inovadoras da extensão universitária, do ponto de vista pedagógico, que afetam o ensino e a pesquisa, que se deve pensar a flexibilização curricular e não o contrário. Só assim ela será transformadora e não transformada pelas necessidades do mercado. Se não for assim a seguinte conclusão feita pelos pró-reitores de extensão das universidades públicas, no FORPROEX (2006), é apenas letra morta:

[...] o Currículo passa a ser concebido como um processo não-linear e rotineiro, onde as disciplinas deixam de ser verdades acabadas a serem repassadas e transmitidas. Torna-se um espaço de produção coletiva e de ação crítica. Os conteúdos das disciplinas não são mais a “essência” de um curso, tornando-se referência para as novas buscas, novas descobertas, novos questionamentos, oferecendo aos estudantes um sólido e crítico processo de formação (p. 46).

A dimensão do afeto permite a superação das resistências sem perder a ternura. Boff (2011) afirma que:

No modo-de-ser-cuidado ocorrem resistências e emergem perplexidades. Mas elas são superadas pela paciência perseverante. No lugar da agressividade, há a convivência amorosa. Em vez de dominação, há a companhia afetuosa, ao lado e junto com o outro (p. 96).

Nesse sentido, a extensão universitária mais do que realizar a resistência fraterna ela propõe a transformação consciente de maneira crítica, dialógica e terna.

A Comunicação

Não comunicamos apenas resultados de pesquisas, relatórios técnicos, nossas notas de aulas. A universidade está o tempo todo em contato com o mundo fora dela. A universidade também comunica valores, ideias, esperança não como resultados de investigações metodologicamente rigorosas e neutras, mas como algo que torna possível o mundo como ele não é. E isso só é possível quando se entende que o que a universidade comunica não é transferência de conhecimento, mas o encontro de saberes.

A extensão universitária pode realizar esse movimento, esse deslocar-se para o mundo fora da universidade. Exatamente porque a extensão não é uma parte solta da estrutura acadêmica da universidade. Ela integra a unidade do fazer acadêmico. Ou seja, a extensão não é a ação social da universidade, ou pelo menos não deveria ser como pode parecer nesse contexto de mercantilização da educação. A extensão é o diálogo da universidade com a comunidade.

O texto *Extensão ou comunicação?*, de Paulo Freire (1983), é uma boa maneira de aprender como não fazer extensão universitária. Este tipo de extensão não só parte da proeminência de um saber sobre outros, como também nega a ética do cuidado. Criticando o termo extensão, ele o apresenta como uma forma antidialógica na medida em que, nesse sentido, extensão é apenas transmissão, messianismo, invasão cultural, transformando o homem em coisa e não em um ser de transformação do mundo (FREIRE, 1983). A extensão, neste caso, é tomada como o exercício do poder de quem detém o conhecimento sobre aqueles que não o detêm. Todo o argumento de Freire tem como base a discussão sobre o modelo de extensão agrícola para a América Latina, desenvolvido pelos

Estados Unidos no início da década de 50, que era mera transferência de conhecimento (NASCIMENTO, 2010).

Entretanto, Paulo Freire considera que o diálogo é próprio do humano, por isso é dialético, vivo, intenso. “Isso significa que na comunicação não há sujeitos passivos, e sim coparticipação e reciprocidade. O diálogo é uma condição fundamental para a humanização” (GUTIERREZ, 2008, p.187). Por isso, dirá Boff (2011) que “cuidar do outro é zelar para que esta dialogação, esta ação de diálogo eu-tu, seja libertadora, sinérgica e construtora de aliança perene de paz e amorização” (p. 139).

Conhecimento que não se comunica é conhecimento atrofiado. A extensão comunica transformando a realidade. Ela dá um sentido à produção acadêmica da universidade no contexto das necessidades da sociedade. Necessidade de justiça, de preservação ambiental, de inclusão social, de trabalho e renda; de democracia participativa, de acesso à cultura, de superação das desigualdades raciais e de gênero.

A Utopia

Partindo da ideia de mística do caminho, apresentada por Síveres e Menezes no capítulo deste livro intitulado “A mística da extensão nas fronteiras da sociedade” podemos considerar a flexibilização curricular como um percurso que consolida um caminho dialógico para o trânsito entre universidade e sociedade. Assim, enquanto um caminho, trilhado pela flexibilização curricular, tendo como alternativa a sala de aula, a extensão universitária deve redirecionar o fluxo da produção do conhecimento para a construção de condições novas para o desenvolvimento ampliado e sustentado na sociedade brasileira. Nesse sentido, a extensão universitária não deve ser entendida como um objeto da flexibilização ou um efeito dela, mas um caminho para o sucesso da flexibilização curricular. Como dizem Síveres e Menezes:

A sintonia da proposta pedagógica extensionista, com o contexto social, possibilita que todos façam do 'próprio poço' uma experiência profunda de humanidade e de sociabilidade, e desencadeia o processo de caminhar conjuntamente (p. 260).

Segundo os autores a extensão universitária, a partir de sua mística, estaria sempre a caminho, em direção a uma utopia, capaz, portanto, de apontar as novas fronteiras da sociedade contemporânea. Nesta perspectiva, a extensão pavimenta um caminho cuja essência é uma abordagem pedagógica crítica e transformadora. A extensão é a crítica em ação. A universidade pensa a si mesma e sua relação com a sociedade de maneira crítica, causando até certo desconforto, por meio da extensão. A extensão universitária é puro movimento. De dentro para fora e de fora para dentro. Por isso, é crítica em ação, cujas metas são definidas a partir da pedagogia que a sustenta: o cuidado.

A utopia construída a partir da extensão universitária não pode ser entendida como um lugar em lugar nenhum, mas um lugar em algum lugar cuja descoberta é dada pelo caminhar crítico e criativo. Eduardo Galeano, citado por Cortela e Ribeiro (2010), ao perguntar para que serve a utopia, responde: “para que eu não deixe de caminhar”. Essa concepção de utopia coloca a universidade sempre em movimento no sentido da práxis transformadora. Um dos maiores poetas brasileiros, Mário Quintana, nos brinda com seu poema *Das utopias*, a nos dizer, de maneira simples e terna, que não há porque não caminhar quando há algo a nos iluminar os passos. Diz ele: *Se as coisas são intangíveis... ora!/ Não é motivo para não querê-las.../ Que tristes os caminhos, se não fora/ A presença distante das estrelas!* (QUINTANA, 1997, p. 36).

Mas é no *Conto da Ilha Desconhecida*, de José Saramago (1998), que podemos ter a ideia de como o cuidado se expressa em suas três dimensões. Neste conto um jovem vai até o rei para pedir-lhe um barco. Depois de três dias de espera para ser atendido o rei é levado a atender ao jovem e a decidir a seu

favor. O jovem queria um barco para sair em busca de uma ilha desconhecida. Segundo o rei não mais havia ilhas desconhecidas. Como podia aquele jovem querer trilhar outros caminhos para chegar à uma ilha desconhecida? O rei ao conceder o barco ao jovem ordenou a seu capitão que o barco fosse seguro e que navegasse bem. Quis o rei ser cuidadoso, ainda que para não lhe causar remorso. A intrépida insistência do jovem e seu resultado levaram a senhora da limpeza a tomar uma decisão: a de ir também em busca da ilha desconhecida.

A partir daí o que se vê é o modo-de-ser-cuidado atuando quando a senhora da limpeza começa a se preocupar, a se importar com a realização da insólita viagem, mesmo que ela se faça com apenas duas pessoas. A senhora da limpeza e o jovem buscam criar as condições para sair em busca de um desejo. Ele vai atrás de uma tripulação que compartilhe com ele o seu desejo e ela prepara o barco para a partida. Diante, no entanto, do fracasso iminente, puseram-se a cuidar um do outro. Sentaram-se para comer algo e começaram uma conversa:

É bonita [a caravela], disse o homem, mas se eu não consegui arranjar tripulantes suficientes para a manobra, terei de ir dizer ao rei que já não quero, Perdes o ânimo logo à primeira contrariedade, A primeira contrariedade foi estar à espera do rei três dias, e não desisti, Se não encontrares marinheiros que queiram vir, cá nos arranjaremos os dois, Estás doida, duas pessoas sozinhas não seriam capazes de governar um barco destes, eu teria de estar sempre ao leme, e tu, nem vale a pena estar a explicar-te, é uma loucura, Depois veremos, agora vamos comer. Subiram para o castelo da popa, o homem ainda a protestar contra o que chamara de loucura, e, ali, a mulher da limpeza abriu o farnel que ele tinha trazido, um pão, queijo duro, de cabra, azeitonas, uma garrafa de vinho. A lua já estava meio palmo sobre o mar, as sobras da verga e do mastro grande vieram deitar-se-lhes aos pés. É realmente bonita a nossa caravela, disse a mulher, e emendou logo, A tua, a tua caravela, Desconfio que não o será por muito tempo [...] [continuou ele], Pedi-lha para ir procurar

uma ilha desconhecida, Mas estas coisas não se fazem do pé para a mão, levam o seu tempo, já o meu avô dizia que quem vai ao mar avia-se em terra, e mais não era ele marinheiro [...] (SARAMAGO, 1998, p.42-46).

Depois dormiram e sonharam. No outro dia, bem cedo, saíram em busca da ilha desconhecida, no barco onde pintaram o nome: A Ilha Desconhecida.

Por tudo isso, a extensão universitária não só aponta para as novas fronteiras da sociedade contemporânea, como também amplia as fronteiras no sentido de uma maior e mais sustentável inclusão social, democratização do conhecimento científico, expansão da democracia participativa e do intercâmbio de saberes, entre outros. Ainda que pontos a serem alcançados estejam distantes, os caminhos devem ser percorridos passo por passo. Como diz Boff (2011) a utopia “deve realizar-se num processo histórico que tente dar corpo ao sonho e construir passo a passo os mil passos que o caminho exige” (p. 82).

A extensão universitária como uma experiência de cuidado

A extensão universitária a partir da sala de aula é uma construção afetuosa e compartilhada do saber acadêmico e profissional. Evidentemente que ela extrapola o espaço físico da sala e acrescenta outros atores e realidades para além do professor e do aluno, bem como para além do espaço da escola, revelando para os envolvidos a pluralidade dos saberes e a conexão com a complexidade da realidade. Ela só pode ser entendida a partir de uma pedagogia do cuidado. Do ponto de vista prático, se entendemos a pedagogia como um conjunto de métodos de educação e instrumentação que tendem a um objetivo prático, como definido no Dicionário Aurélio (1986), esse conjunto de métodos deve se basear no cuidado como “desvelo, solicitude, diligência, zelo, atenção, bom trato” (BOFF, 2011, p.91). É um sair de si e focar-se no outro com desvelo e

solicitude, sensibilidade e afeto. Do ponto de vista político, se entendemos a pedagogia a partir do significado freireano, entendido como práticas educativas concretas, onde “o próprio ato de conhecer, no qual o educador e a educadora têm um papel testemunhal no sentido de refazer diante dos educandos e com eles o seu próprio processo de aprender e conhecer” (STRECK, 2008, p.312), a pedagogia do cuidado requer paixão para conhecer e transformar por meio do conhecimento.

A ideia de uma extensão que se exerce a partir da sala de aula, tendo a pedagogia do cuidado como método de aprendizagem e como ação política, implica a transformação do mundo vivido, inclusive da sala de aula, percebida como espaço de transmissão do conhecimento, em um espaço de cooperação, integração, solidariedade e convivialidade. Deve ser um espaço de afeto, disciplina, criatividade, diálogo e zelo. Nem por isso de relações fáceis e sem tensões ou conflitos. A flexibilização curricular deve ter como meta também a transformação da sala de aula em um espaço de conversação, onde o conhecimento é buscado e não transmitido, isto é, o conhecimento deve fazer sentido sempre, para quem buscar.

Nesse sentido, a extensão universitária, enquanto um caminho para a flexibilização curricular, não pode significar uma forma de adaptação da universidade às necessidades do mercado (SANTOS, 2004), senão uma forma de a universidade ser mais permeável às necessidades e demandas da sociedade, especialmente àquelas de natureza social, educacional, ecológica e cultural. Evidentemente que a universidade deve estar sensível às demandas de natureza econômica da sociedade, porém não deve ser o mercado o orientador das soluções que a universidade venha a oferecer. Deve decorrer delas um projeto de desenvolvimento mais amplo que tenha como norteadores o conjunto das necessidades acima destacadas. Uma vez que a universidade faz esta opção ela demonstra sua face mais humana e seu compromisso ético com a sociedade. Uma flexibilização curricular baseada na pedagogia do cuidado possibilita alternativas para um fazer acadêmico mais integrado e

integrador, crítico e criativo, autônomo e libertário, racional e afetuoso.

De acordo com o FORPROEX (2006) há três grandes modalidades de experiências de flexibilização curricular. A primeira delas reconhece a existência de espaços ou possibilidades de aprendizado válidos fora das salas de aula. As atividades realizadas nesses espaços são conhecidas como atividades complementares de graduação obrigatórias e vão desde as atividades de extensão a disciplinas eletivas ou optativas ou isoladas ou até mesmo cursadas em outras instituições de ensino. A segunda se define pela criação de atividades curriculares cujas finalidades são ações voltadas para a comunidade e a integração entre ensino, pesquisa e extensão. A terceira modalidade refere-se à disciplinas obrigatórias previstas nos projetos pedagógicos, “tendo como objeto o desenvolvimento de projetos de pesquisa e extensão” (p. 64). Note-se que a extensão está presente nas três modalidades, o que reafirma a extensão universitária como um caminho e não como resultado da flexibilização curricular.

Em nossas experiências, na PUC Minas, gostaríamos de apresentar duas práticas distintas cuja origem é a sala de aula. A primeira se assemelha às práticas da terceira modalidade de flexibilização curricular e a segunda tem como referência os planos de ensino das disciplinas. Neste caso, toda e qualquer disciplina pode realizar atividade de extensão a partir da sala de aula desde que ela esteja descrita no plano de ensino e apresente seus elementos orientadores (objetivo, justificativa, metodologia de trabalho).

Se a disciplina não é descrita no projeto pedagógico como tendo a finalidade de desenvolver projetos de extensão ou de pesquisa, cabe ao professor ou professora defini-lo no plano de ensino. Esta é uma iniciativa na maioria das vezes do professor ou pode ser estimulada pelas coordenações de curso a partir das características e objetivos da disciplina. É importante dizer que não se trata de se ter no plano de ensino uma atividade

como a visita técnica, por exemplo, e chamá-la de uma disciplina extensionista. O que a define como tal é o objeto da prática, as reflexões que se fazem sobre ele e os tipos de ações de intervenção propostas a partir dele. Não se trata apenas de um contato com a realidade, mas como esta realidade é pensada (reflexão), o que é possível fazer para intervir positivamente nela (atividade proposta) e como esta realidade, objeto de nossa reflexão e intervenção, contribui para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos (interação).

A Extensão universitária a partir da sala de aula

Experiência 1: Disciplinas de práticas extensionistas inscritas no projeto pedagógico

O curso de Enfermagem da PUC Minas, unidade Barreiro, tem em seu currículo as disciplinas de Práticas Investigativas e Extensionistas I, II e III, as quais são ministradas no quarto, quinto e sexto períodos, respectivamente, com carga horária de 30 horas para a primeira e 45 horas para as duas últimas. É bastante conhecido que os cursos das áreas de saúde se destacam na realização de ações extensionistas. No nosso caso, as disciplinas mencionadas acima refletem bem o caráter extensionista do curso de Enfermagem da PUC Minas – Barreiro.

De acordo com o projeto pedagógico deste curso a extensão universitária tem lugar de relevo. A extensão, conceitualmente, é percebida em sua dimensão articuladora quando a universidade se comunica com a sociedade por meio dela.

As atividades de extensão constituem o momento fundamental no qual a academia, por um lado, a partir de sua relação com a sociedade, com seus grupos e instituições, vai colher as questões e problemas que gerarão a necessidade de pesquisa e, por outro, vai propor suas reflexões e serviços

decorrentes de seus estudos. Tais momentos não são tomados como desarticulados, mas constituem uma dinâmica que permeia o diálogo constante que deve existir entre a Universidade e a Sociedade (PUC MINAS, 2006, p.16).

Em suas dimensões acadêmica e política a extensão universitária busca integrar ensino e pesquisa, de um lado, e mudar a realidade social por meio da promoção da autonomia e da cidadania ativa na sociedade, de outro.

[...] a extensão não é entendida como mera aplicação dos resultados dos estudos da academia, ou como programas assistenciais voltados para a população carente, mas ao contrário, como geradora de ensino, pesquisa, construção do saber e da cidadania de todos atores envolvidos no cenário extensionista (PUC MINAS, 2006, p.16).

Para efetivar esta concepção de extensão universitária o projeto pedagógico do curso destaca enfaticamente que o lugar a partir do qual se realizarão as atividades extensionistas é a disciplina. “No contexto do Curso de Enfermagem, as atividades de Extensão ocorrerão, prioritariamente, no âmbito das disciplinas [...]” (PUC MINAS, 2006, p.16).

Estes aspectos da extensão no curso de Enfermagem em relevo fazem das práticas extensionistas a partir da sala de aula um caminho possível, seguro e academicamente consciente para o diálogo necessário com a sociedade.

Dividida em três etapas a disciplina de Práticas Investigativas e Extensionistas, na primeira etapa, trata da fundamentação teórica e metodológica das Práticas Investigativas e da Extensão. Na segunda, os alunos e alunas devem elaborar projetos de pesquisa ou extensão que serão executados na terceira etapa. No que diz respeito a este relato de experiência a abrangência das ações compreende o período entre agosto de 2010 a dezembro de 2011 e trata dos projetos de extensão

universitária que foram elaborados e desenvolvidos neste período.

Foram desenvolvidos cinco projetos regulares⁴ com diferentes temáticas: saúde do homem, saúde do idoso (dois projetos), saúde da criança e saúde no trabalho. A escolha dos temas era livre bem como o local da intervenção. Todas as ações foram realizadas fora da universidade em locais como: hospital, escolas de ensino fundamental, instituições de longa permanência para pessoas idosas e centro esportivo municipal. O desenvolvimento dos projetos motivou os alunos, levou-os a estabelecer uma nova relação com o processo de ensino e aprendizagem, estimulou a pesquisa, criou novos vínculos, a partir dos quais novas formas de convialidade, tornou-os mais críticos e também criativos. A produção acadêmica desses alunos e o interesse deles em relação a novos trabalhos, especialmente aqueles de conclusão de curso, revelam o quanto que esta experiência foi fundamental para a construção de novas possibilidades acadêmicas, profissionais e pessoais.

Dos cinco projetos resultaram artigos dos quais quatro foram apresentados em forma de resumo no 5º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária e todos foram apresentados no Primeiro Seminário de (In)Formação Política da Enfermagem, realizado em dezembro de 2011 pelo curso de Enfermagem. Desses um foi aprovado no Edital para projetos de extensão da PUC Minas, o qual tem recebido fomento para o seu desenvolvimento.

Quando a extensão universitária está estrutural e pedagogicamente integrada à formação acadêmica dos alunos ela exige além do comprometimento destes o comprometimento dos professores e da organização colegiada do curso. Este comprometimento mútuo tende a favorecer o desenvolvimento e consolidação de uma cultura extensionista no âmbito do curso e, por consequência, da universidade.

Experiência 2: Disciplinas com práticas extensionistas inscritas no plano de ensino

As práticas extensionistas inscritas no plano de ensino das disciplinas têm características bastante distintas das disciplinas de práticas extensionistas inscritas nos projetos pedagógicos.

Toda prática extensionista que ocorre no âmbito da disciplina deve estar inscrita no plano de ensino. Contudo, o que estamos destacando aqui é que nos cursos onde as práticas extensionistas não estão inscritas nos projetos pedagógicos para além nas seções relativas às atividades complementares de graduação ou às concepções e fundamentos do curso, o plano de ensino é o lugar para o registro e planejamento dessa prática.

Nossa experiência se dá a partir da disciplina de Política, no curso de Direito, da PUC Minas, unidade Barreiro. A disciplina de Política acontece no segundo período do curso. Neste momento a grande maioria dos alunos ainda não sabe exatamente o que é extensão universitária e as expectativas deles quanto às aulas estão muito voltadas para formas convencionais de aula e de avaliação. Esta prática foi realizada no primeiro semestre de 2011 e compreendia duas etapas: a primeira era a realização de uma prática investigativa cujo tema era *O comportamento no trânsito de jovens estudantes do ensino superior na PUC Minas Barreiro*, quando os alunos de todos os cursos da unidade foram entrevistados sobre suas percepções e atitudes em relação ao trânsito de veículos na capital mineira. A segunda etapa consistia na realização de um debate cujo tema era *Trânsito e política no Brasil contemporâneo*, quando foram convidados alunos de outros períodos do curso de Direito, alunos de uma escola de ensino médio, um agente da BHTRANS⁵, dois inspetores da Polícia Rodoviária Federal e um perito de trânsito. A proposta foi discutir as práticas, vícios e ambiguidades no sistema político brasileiro a partir das percepções e atitudes dos jovens da PUC Minas em relação ao trânsito.

Tomamos como referência a origem dos conflitos de

trânsito nas ruas do Brasil a partir do livro *Fé em Deus e pé na tábua*, de Roberto DaMatta (2010). Segundo DaMatta (2010), os conflitos no trânsito decorrem fundamentalmente do choque entre uma perspectiva hierárquica e uma igualdade imposta por normas legais e universais. Isto é, o brasileiro reivindica privilégios próprios de uma herança aristocrática e escravista e submete os princípios da cidadania moderna ao dilema brasileiro do *Você sabem com quem está falando?* (DaMATTa, 1997). Ao fazer isso, o brasileiro revela sua intolerância com a impessoalidade, a universalidade e a racionalidade da lei, afirmando a ausência de igualdade na esfera pública. Este não reconhecimento no espaço da rua, espaço por excelência de igualdade entre os cidadãos de uma cidade, no que diz respeito às relações no trânsito, podem ser transpostas, guardadas as devidas proporções, para o plano da esfera política propriamente dita, afinal a política é feita pela mesma matéria prima que dá vida ao sistema de trânsito: as pessoas. Como diz DaMatta (2010),

os brasileiros não se dão conta de que [ruas e avenidas] são um espaço de competição e negociação *entre iguais*, que, como seus usuários, não podem supor que têm mais direitos que os outros num cruzamento, quando vão estacionar ou quando se defrontam com um cidadão a pé (p. 63).

A partir desse ponto de partida buscou-se construir um entendimento crítico sobre o sistema político brasileiro, considerando as raízes que sustentam as práticas políticas no Brasil.

Do ponto de vista da pedagogia do cuidado e da extensão universitária como seu instrumento na educação superior, esta prática extensionista buscou comprometer os jovens estudantes com a realidade na qual eles estão imersos, por um lado, e com as possibilidades de transformar esta realidade, por outro.

Como resultados dessa prática foram desenvolvidas as seguintes atividades: a- um debate com a participação de público

interno e externo à PUC Minas; b- uma resenha do livro *Fé em Deus e pé na tábua*, publicada na Folha do Professor, da PUC Minas; c- carta contendo sugestões para melhoria do trânsito na região do Barreiro, encaminhada pelos alunos do ensino médio à BHTRANS por meio do seu representante presente ao evento; d- participação de alunos do curso de Direito no lançamento do livro Roberto DaMatta (2010) no Programa *Sempre um Papo*, em Belo Horizonte.

As práticas extensionistas a partir da sala de aula, mesmo que não estejam inscritas no projeto pedagógico dos cursos, podem produzir resultados bastante interessantes do ponto de vista acadêmico. Além de incentivar a pesquisa, a relação transformadora com a sociedade elas podem possibilitar novas formas de aprender. As práticas extensionistas criam novas possibilidades e novos percursos acadêmicos que fazem sentido e são capazes de tornar mais rica e surpreendente a formação dos estudantes.

Para continuar caminhando (Considerações finais)

As experiências apresentadas acima podem ser consideradas como dois caminhos possíveis para a realização da pedagogia do cuidado. Nesse sentido, as práticas extensionistas tanto podem flexibilizar o currículo como podem resignificá-lo. As temáticas discutidas, as ações desenvolvidas, os desafios enfrentados, a abordagem participativa dentro e fora da sala de aula, a busca de soluções criativas e comprometidas com a formação e a trans-formação, entre outras coisas, são bastante reveladoras do potencial afetivo, comunicativo e utópico da universidade sob a ótica da extensão universitária. Como dizem Síveres e Menezes (2011) “a extensão universitária, a partir de uma mística que potencializa para um ideal ou uma utopia, tem como parâmetro de conduta estar a caminho” (p. 262). É isso que essas práticas a partir da sala de aula fazem: nos faz mover para (novos percursos acadêmicos, diferentes práticas pedagógicas, novas fronteiras do saber, novas relações entre

professores e alunos e entre universidade e sociedade, etc.) e com. Razão e afetividade, universidade e comunidade, seres humanos e demais seres vivos, juntos numa comunidade planetária em movimento para o bem para todos.

Esse percurso deve ser envolvente e vinculante de tal forma que as práticas extensionistas nos levem não só para um novo *ethos* da universidade mas também para um novo *ethos* civilizacional, como quer Leonardo Boff (2011). Para ele esse novo *ethos* permitirá a todos nós “dar um salto de qualidade na direção de formas mais cooperativas de convivência [...]” (p. 26). Não queremos com esse discurso dizer que a extensão universitária é essencialmente revolucionária, responsável por um novo mundo. Mas ela é essencialmente movimento, um devir e se apresenta como um instrumento da pedagogia do cuidado no contexto da universidade.

A pedagogia do cuidado exige de nós compromisso com o outro, com a comunidade e as experiências acadêmicas na universidade têm que despertar em nós esse compromisso que é o substrato para a transformação consciente e criativa por meio do conhecimento. Isso implica uma mudança nas práticas acadêmicas convencionais em toda a universidade. Professores, alunos, pesquisadores, gestores, técnicos-administrativos, enfim, um comprometimento de todos.

A extensão a partir da sala de aula é essencialmente transformadora, isso podemos dizer, porque é uma prática que vai além do fazer acadêmico convencional e não criativo, vai além da educação conteudista e abre as fronteiras desafiadoras da construção e reconstrução dos saberes. Para isso ela precisa ser dialógica, afetiva e utópica. Da mesma maneira que não há boa educação sem comunicação, não há boa prática acadêmica sem o cuidado.

Esta é a perspectiva para construirmos novas possibilidades a partir da pedagogia do cuidado. Como diz Boff (2011): “O cuidado serve de crítica à nossa civilização agonizante e também

de princípio inspirador de um novo paradigma de convivialidade” (p. 13). Nesse sentido, a contribuição da PUC Minas para o debate e fortalecimento da extensão universitária brasileira tem sido a construção de práticas extensionistas a partir da sala de aula, seja por meio das disciplinas convencionais, das disciplinas de práticas extensionistas, dos estágios, das atividades que integram disciplinas etc. Além disso, há uma rede construída institucionalmente, alinhavada por uma Política de Extensão, que fortalece as práticas e iniciativas extensionistas que ocorrem nos cursos, institutos e faculdades na universidade.

Baseada em Edgar Morin, Almeida (2002) afirma que a educação universitária, mas não só ela, tem como desafio “fazer dialogar as disciplinas; promover o diálogo entre cultura científica e cultura humanística, as *duas polaridades complementares e não antagônicas*” (p. 32). Este é o papel da pedagogia do cuidado, fazer emergir novas humanidades ao mesmo tempo em que resgata nossa humanidade perdida por meio de uma educação conscientemente transformadora.

Notas

* Assessor da Pró-Reitoria de Extensão e Professor do Departamento de Ciências Sociais da PUC Minas.

¹ Grifos do autor.

² As universidades públicas brasileiras também têm apresentado, desde 2003, processo de ampliação do acesso e permanência de alunos no ensino superior por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

³ Baseado na Fenomenologia de Martin Heidegger, Boff considera que o cuidado, enquanto fenômeno, é um modo de ser que molda e estrutura a prática do humano. Isto é, o cuidado é ontologicamente constitutivo do humano. A Realidade Fontal é, nesse sentido, a forma como o ser humano se realiza no mundo e se relaciona com todas as coisas.

⁴ Títulos dos projetos desenvolvidos: 1) Carta Social: a sociabilidade dos idosos através da comunicação e o reflexo na saúde; 2) Práticas de enfermagem para orientação e conscientização de homens quanto à saúde em um centro esportivo de Belo Horizonte; 3) Arrumando a sala: enfrentamento do estresse entre os técnicos de enfermagem; 4) Valorizando a vida; 5) Bonecas da enfermagem.

⁵ BHTRANS é a Empresa de Transportes e Trânsito de Belo Horizonte.

⁶ Grifo da autora.

Referências

ALMEIDA, Maria da Conceição Xavier de. “Reforma do pensamento e Extensão Universitária”. In: XXVI Fórum Regional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras: Regional Nordeste. *Reforma do pensamento, Extensão Universitária e Cidadania*. Natal-RN:EDUFRN, 2002, p. 13-36.

ARENDDT, Hannah. *O que é política?* 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

ARANTES, Valéria Amorim. “Afetividade e cognição: Rompendo a dicotomia na educação”. In: *VIDETUR*, n. 23. Porto/Portugal: Mandruvá, 2003. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/videtur23/valeria.htm>>. Acesso em: 30 mar. 2012.

BOFF, Leonardo. *Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOUFLEUER, José Pedro. “Conhecer/Conhecimento”. In: REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 95-97.

CORTELA, M. S.; RIBEIRO, R. J. *Política: para não ser idiota*. Campinas: Papyrus 7 Mares, 2010.

DaMATTA, Roberto. *Fé em Deus e pé na tábua: ou como e o por que o trânsito enlouqueceu no Brasil*. Rio de Janeiro: Rocco, 2010.

DaMATTA, Roberto. “Sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil”. In: DAMATTA, Roberto. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. p. 187-248.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. “Pedagogia”. In: FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da*

Língua Portuguesa. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. p. 1290.

FORPROEX – Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. *Indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão e a flexibilização curricular: uma visão da extensão das Universidades Públicas Brasileiras*. Porto Alegre: UFRGS; Brasília: MEC/SESu, 2006.

FREIRE, P. *Extensão ou Comunicação?* 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. “Utopia”. In: REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 417-419.

GUTIÉRREZ, H. V. Extensão/Comunicação. In: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 187-189.

NASCIMENTO, Marcos Roberto. O Parlamento Jovem no contexto da Política de Extensão da PUC Minas: metodologia e práticas. In: V SEMINÁRIO DE EXTENSÃO DA PUC MINAS. 13 e 14, 2010. PUC Minas: Belo Horizonte, 2010. Disponível em: <<http://www1.pucminas.br/proex/arquivos/pj2.pdf>> Acesso em: 30 mar. 2011.

PUC MINAS. *Projeto Pedagógico do curso de Enfermagem da PUC Minas Barreiro*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2006.

QUINTANA, Mário. *Quintana de bolso*. Porto Alegre: L&PM, 1997.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2004.

SARAMAGO, José. *O conto da ilha desconhecida*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SÍVERES, Luiz; MENEZES, Ana Luisa Teixeira de. “A mística da

extensão nas fronteiras da sociedade”. In: SÍVERES, Luiz; MENEZES, Ana Luisa Teixeira de (Organizadores). *Transcendendo fronteiras: a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES)*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 253-269.

POSFÁCIO
OUTRA EXTENSÃO É POSSÍVEL. OUTRA
UNIVERSIDADE É POSSÍVEL. OUTRA SOCIEDADE É
POSSÍVEL

Prof. Dr. Cezar Wagner de Lima Góis

Transcendendo Fronteiras - a contribuição da extensão das instituições comunitárias de ensino superior (ICES) é um livro que amplia o conhecimento numa direção importante e prioritária, a da relação Universidade-Sociedade-Comunidade, lugar onde se dá o possível diálogo e encontro entre saberes, práticas e vivências afins e diferentes, jamais hierárquicas, entre o acadêmico, o social e o popular.

Cada parte e cada capítulo constituem uma afirmação e uma reafirmação dessa possibilidade dialógica e vivencial, de encontro, afetivamente inteligente, participativo, amoroso, plenamente democrático. Isso, obviamente, implica a tentativa de recriação da sociedade, da universidade e do próprio indivíduo como sujeito individual, sob o primado de uma cultura biocêntrica, centrada na vida e não somente no sapiens, ampliadora da consciência, do ser mais, do ser livre. Não mais a partir de uma totalidade hegemônica, como nos falava Enrique Dussel, de negação do outro que, como pobre, se encontra na periferia do mundo.

Como fazer a universidade chegar ao outro, homem/mulher, não ao ser abstrato, mas ao ser concreto inserido em uma realidade social e histórica de dominação e de exploração, de negação?

Marilena Chauí nos diz que a universidade é uma instituição científica, educativa e social. Podemos olhá-la mais ampla, ou

melhor, mais comprometida com a vida social. Isso significa que a universidade é uma instituição ideológica, portanto, política, como todas as outras, um aparelho ideológico que cria, sustenta e reproduz uma determinada forma de saber, de prática, de convivência, de organização da sociedade, nesse caso, hierárquica e marcadamente desigual. Porém, quando assume uma posição mais livre de preconceitos, problematizadora, permeável ao diverso e socialmente engajada, aberta aos saberes e práticas presentes em sua interioridade acadêmica e na exterioridade social que lhe circunda, volta-se para a superação da ordem ideológica que historicamente a define e rompe com a totalidade hegemônica quando denuncia e anuncia outro campo de possibilidades comunicativas, acadêmicas, científicas, sociais, políticas, ideológicas, simbólicas e imanentes-transcendentes.

Por esse prisma o outro se torna vivo, visível, concreto e humano. A pesquisa, o ensino e a extensão saem da perspectiva meramente analítica fragmentária e reducionista de uma relação sujeito-objeto para ampliar essa relação que, até então, mira o mundo como um mundo feito somente de objetos, no qual o próprio sujeito, quando olhado por outro sujeito, reduz-se a um simples objeto do conhecimento e/ou da intervenção/facilitação.

Qual o sentido desse tipo de relação hegemônica para a humanidade? Onde aqui se encontraria o ser sensível e o mundo sensível de Merleau-Ponty ou a construção de sentidos em Bachelard, quando dizia que as coisas do mundo, os planetas, as árvores, os rios, as estrelas, os seres humanos, só fazem sentido em um coração amante?

Nos capítulos deste livro constato que o paradigma do saber, da ação e da convivência na extensão/cooperação é novo, transformador e ético. Anuncia por alguns caminhos explícitos e implícitos o humano, a historicidade, o território e a vida. Em cada argumentação, em cada proposição, anuncia outra relação universidade-sociedade-comunidade, relação que facilita a humanização no sentido paulofreiriano, possível em corações

amantes ou na relação Eu e Tu de Buber. Denuncia a universidade e anuncia a universidade. Denuncia a extensão e anuncia a comunicação e o agir com o outro - a cooperação.

A universidade bem que poderia substituir em suas funções básicas a denominação extensão. Nesse novo paradigma, e neste livro fica evidenciado, o que verdadeiramente está presente é a função de cooperação e não a de estender algo, pois sabemos o que significa isso em uma sociedade hierarquizada e de indivíduos silenciados, seja na periferia do mundo ou mesmo numa sala de aula do ensino superior.

Paulo Freire dizia que ninguém ensina a ninguém, aprendemos juntos por meio do diálogo.

Olhar juntos, pensar juntos e fazer juntos, conviver, é o que buscamos, é o que está nos capítulos deste livro. Saberes e práticas diversas se encontram para construir o novo, o indivíduo, o social, a relação com a natureza, o conhecimento, a prática e a própria universidade em sua gestão e em suas funções de cooperação, pesquisa e ensino.

Continuemos a conspirar pela cooperação dentro da universidade e entre esta e a sociedade. Respirar juntos por uma universidade permeável, que denuncia o que nega e anuncia a novidade, que assume uma posição epistemológica ativa, comprometida com a vida, por meio da práxis da libertação. Portanto, emancipadora. Que entende que a América Latina/Ameríndia também produz epistemologias, que não nos encontramos subordinados à Estrela Polar. Em vez de nortear-se, suleamos. Não ficar mais de costas para o Cruzeiro do Sul, mas ficar de frente para ele, sem desconsiderar os outros lugares do universo.

Outra universidade é possível.

Outra extensão é possível. Este livro trata disso.

A vida comunitária é possível, por mais que a fragmentação, o individualismo e o consumismo estejam na ordem do dia.

Abraço a todas e a todos que tornam possível a vida comunitária, que tornaram este livro realidade universitária.

Prof. Dr. Cezar Wagner de Lima Góis
Professor do Departamento de Psicologia da
Universidade Federal do Ceará - UFC

As primeiras ideias do livro foram geradas, de forma coletiva, ao som dos vínculos afetivos que foram constituindo-se ao longo dos caminhos, das viagens, das escritas, dos debates, dos infindáveis encontros que o Fórum de Extensão e Ação Comunitária das Instituições de Ensino Superior Comunitárias - FOREXT foi ousando tecer na trajetória acadêmica da extensão. A esse percurso uniram-se o desejo de tantos sujeitos que lutaram e que ainda tem esperança no projeto de extensão, de educação e de compromisso das Instituições Comunitárias de Ensino Superior - ICES. A extensão universitária, no processo indissociável com o ensino e a pesquisa, constitui-se num projeto de construção do conhecimento, de ensino-aprendizagem e de compromisso social, caracterizando uma vinculação com a sociedade e potencializando um percurso que transcende fronteiras. Tal reflexão convoca-nos a refletir sobre temáticas e pressupostos que a extensão vem construindo, ao longo do tempo, tais como ação comunitária, vivência, inteligência, espiritualidade, complexidade, biocentricidade, afetividade, diálogo, solidariedade, consciência, cidadania, inclusão social, aspectos que se somam ao conhecimento epistemológico e científico. Nesse universo paradoxal encontra-se a universidade, que diante desse campo, tem o desafio de ampliar as fronteiras do conhecimento, da ciência, e da interculturalidade, e por outro lado, acolher os grupos sociais, as realidades regionais e os fenômenos locais. Portanto, esse livro é fruto do anseio de construir, de partilhar e de transcender.

*Ana Luisa Teixeira de Menezes,
Luiz Síveres
na apresentação*

