



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ESTUDOS INTERDISCIPLINARES SOBRE
A UNIVERSIDADE**

GEZILDA BORGES DE SOUZA

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CAMPO:
POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

Salvador-BA
2014

GEZILDA BORGES DE SOUZA

**EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CAMPO:
POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientadora: Profa. Dra. Renata Meira Vêras

Salvador-BA
2014

Sistema de Bibliotecas da UFBA

Souza, Gezilda Borges de.

Extensão universitária em campo : possibilidades para a formação dos estudantes da Universidade Federal da Bahia / Gezilda Borges de Souza. - 2014.
88 f.: il.

Inclui apêndices e anexo.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Renata Meira Véras.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Salvador, 2014.

1. Universidades e faculdades - Bahia. 2. Universidade Federal da Bahia. 3. Extensão universitária - Salvador (BA). 4. Ensino superior. 5. Promoção da saúde. 6. Pessoas desabrigadas. I. Véras, Renata Meira. II. Universidade Federal da Bahia. Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos. III. Título.

CDD - 378
CDU - 378

GEZILDA BORGES DE SOUZA

EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CAMPO: POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO CIDADÃ DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA)

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 02 de outubro de 2014.

Banca examinadora

Prof. Dr. José Aurivaldo Sacchetta Ramos Mendes
UFBA

José Aurivaldo R. Mendes

Prof^ª. Dr^ª. Normanda Araujo de Morais
UNIFOR

Normanda Araujo de Morais

Prof^ª. Dr^ª. Rosineide Pereira Mubarack Garcia
UFRB

Rosineide Pereira Mubarack Garcia

Dedico esta dissertação a papai e a mamãe que estão sempre presentes, espiritualmente, em minhas conquistas.

Aos estudantes da UFBA que vivenciaram, amorosamente, esta ACCS e contribuíram com os registros de suas experiências e entrevistas.

Aos moradores em situação de rua por possibilitarem o contato com suas histórias.

“O narrador conta o que ele extrai da experiência - sua própria ou aquela contada por outros. E, de volta, ele a torna experiência daqueles que ouvem a sua história”. Walter Benjamin

AGRADECIMENTOS

À minha família, desejando que “a minha ausência” durante os momentos dedicados às atividades da pesquisa, seja compensada pelo compromisso social e político que os seus resultados buscam possibilitar.

A Leonardo, meu filho, por ter me levado ao Bacharelado Interdisciplinar, conseqüentemente, ao mestrado, e me incentivado durante esta caminhada.

À Professora Renata Meira Vêras, minha orientadora, pelo acolhimento carinhoso, pela presença constante e significativas orientações acadêmicas.

À Professora Alexandra Bunchaft que durante suas aulas de Psicologia e Problemas Sociais, contribuiu para a possível visibilidade da população em situação de rua.

Ao Mestre Brian Macedo pela colaboração crítica e atitudes motivacionais com firmeza e doçura.

À Jucilene Maranhão, Carolinne Baptista, Valéria Macedo e Vitória Barreto pelo carinho e companheirismo compartilhados em diversos momentos.

À Rosana Sampaio Lima e Gabriela Paiva pelo compromisso e dedicação na realização das atividades facilitando o desenvolvimento desta pesquisa.

À Lara Chagas pela eterna alegria e doçura no convívio com os moradores em situação de rua e a Riam Rocha França, pelo seu desabrochar ao acreditar nesta ACCS e vivenciá-la com tanta responsabilidade.

Aos estudantes que vivenciaram carinhosamente esta ACCS durante os anos de 2011 e 2014 e enriqueceram este estudo.

À equipe de funcionários e aos frequentadores do Projeto Levanta-te Anda que nos acolheram carinhosamente e nos abrilhantaram com suas ricas experiências de vida.

À Rita de Cássia Gomes Correia por suas leituras cuidadosas e a Regina Ferreira Pinto pela sua preciosa contribuição.

Aos Professores José Sacchetta, Fernanda Rebelo, Normanda de Moraes e Rosineide Mubarak pelas contribuições dadas com tanta gentileza durante a minha qualificação e defesa desta pesquisa.

A CAPES, pelo apoio com a bolsa de estudos concedida para a realização desta dissertação.

SOUZA, Gezilda Borges de. **Extensão universitária em campo**: possibilidades para a formação dos estudantes. 88 p. il. 2014. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

RESUMO

No início do século XX, a partir dos modelos europeu e americano, a extensão universitária foi introduzida nas universidades brasileiras. Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), a extensão universitária é um eixo de atuação articulador das funções de ensino e pesquisa. A Pró-Reitoria de Extensão da UFBA (PROEXT) tem a incumbência de coordenar, fomentar e articular as atividades de extensão universitária das diversas unidades e dos órgãos complementares por meio de programas ou ações universitárias. A Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS) é um programa da PROEXT-UFBA, que consiste em articular o ensino e a pesquisa, buscando, assim, novas maneiras de interação entre a universidade e outros setores da sociedade no entendimento que ambos se comuniquem a fim de compartilhar seus conhecimentos. Esta pesquisa tem como objetivo analisar os resultados ocorridos na formação dos alunos participantes da ACCS: Ações Interdisciplinares para a Promoção da Saúde e Qualidade de Vida da População em Situação de Rua do Centro Histórico de Salvador. Desenvolvida nos anos de 2011 e 2014, essa ACCS abordou questões relacionadas ao processo saúde-doença e também implementou ações interdisciplinares de promoção da saúde e prevenção de doenças para a população em situação de rua, possibilitando caminhos para o desenvolvimento de pensamentos críticos em direção à qualidade de vida. Como procedimentos metodológicos, realizou-se uma pesquisa qualitativa baseada em um estudo de caso com abordagem etnometodológica. Os dados foram produzidos mediante a observação direta e participante, entrevistas semiestruturadas e os diários de campo dos estudantes e da autora. A seguir, os dados foram sintetizados e analisados a partir de quatro categorias. Os alunos envolvidos nessa ACCS demonstraram que a prática dessas ações favorece a criticidade, a solidariedade, a emancipação e a autonomia, elementos imprescindíveis para a formação de cidadãos proativos, conscientes de seus direitos e de seus deveres. A discussão reflete a ampliação de espaços para o diálogo e a comunicação, salienta a importância da disseminação dos saberes trocados e construídos entre os sujeitos que permeiam o cenário acadêmico e aqueles que estão no exterior desse espaço, valorizando suas potencialidades. Dessa forma, evidencia-se a necessidade de ampliação de discussões sobre a extensão universitária, em especial os programas desenvolvidos em parceria com outros setores da sociedade, pois diferentes olhares acerca da extensão significam uma pluralidade conceitual e práticas diversas com variados posicionamentos políticos.

Palavras-chave: Universidade; Universidade Federal da Bahia; Extensão Universitária; Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade; Situação de rua; Promoção da Saúde.

SOUZA, Gezil da Borges de. **University Extension in the field: possibilities for training students.** 88 p. ill. 2014. Master Dissertation - Federal University of Bahia, Salvador, 2014.

ABSTRACT

In the early twentieth century, based on the European and American models, university extension courses were introduced in Brazilian universities. University extension is an axis of articulation performance of the functions of teaching and research in the Universidade Federal da Bahia (UFBA). The Pró-Reitoria de Extensão da UFBA (PROEXT) is charged to coordinate, promote and articulate the activities of various units of the university extension and additional organs through university programs or actions. The Curriculum in Action Community and Society (CACS) is a program of PROEXT-UFBA, consisting of joint teaching and research, thus seeking new ways of interaction between universities and other sectors of society on the understanding that both are communicate in order to share their knowledge. With Resolution No. 01/2013, the Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFBA (CONSEPE) regulated and incorporated the CACS as a curricular component of undergraduate and graduate of UFBA. This research aims to analyze the results occurring in the formation of citizenship in students participating in the CACS: Interdisciplinary Actions for Health Promotion and Quality of Life of Homeless Population in the historic center of Salvador. Developed between 2011 and 2014, the CACS addressed issues related to the health-disease process and implemented interdisciplinary activities in health promotion and disease prevention for the homeless population, providing ways to the development of critical thinking towards quality of life. The methodological procedures, we carried out a qualitative research based on a case study with ethnomethodological approach. The data were produced by direct and participant observation, semistructured interviews and field diaries of students and author. The following data were synthesized and analyzed from four categories. Students involved in this CACS demonstrated that the practice of these actions promotes criticism, solidarity, empowerment and autonomy indispensable to the formation of proactive citizens, aware of their rights and their duties. The discussion reflects the expansion of spaces for dialogue and communication, stresses the importance of dissemination of knowledge exchanged and built between subjects that permeate the academic setting and those who are outside of that space, highlighting their potential. Thus highlights the need to expand the discussions on the university extension, in particular the programs developed in partnership with other sectors of society because different looks about the extent mean a conceptual plurality and diverse practices with varying political positions.

Keywords: University; Universidade Federal da Bahia; University Extension; Curriculum in Action Community and Society; Homeless; Health Promotion.

LISTA DE SIGLAS

ACC	Atividade Curricular em Comunidade
ACCS	Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade
CADCT/ /SEPLANTEC	Centro de Apoio Científico e Tecnológico/Secretaria Estadual de Planejamento de Ciência e Tecnologia
CODAE	Coordenação de Atividades de Extensão
CONSEPE	Conselho Superior de Ensino e Extensão
CPC	Centro Popular de Cultura
CRUTAC	Centro Rural de Treinamento e Ação Comunitária
DA	Diretório Acadêmico
DCE	Diretório Central dos Estudantes
EISU	Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade
EU	Extensão Universitária
FAPESB	Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado da Bahia
FORPROEX	Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras
IHAC	Instituto de Humanidades, Artes e Ciências
IPES	Instituições Públicas de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Base
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDS	Ministério do Desenvolvimento e Saúde
MEC	Ministério de Educação e Cultura
MINTER	Ministério do Interior
MPR	Movimento da População de Rua
OPEMA	Operação Mauá

PAFIII	Pavilhão de aula III
PAF IV	Pavilhão de aula IV
PETROBRÁS S. A.	Petróleo Brasileiro Sociedade Anônima
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PPGEISU	Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade
PROEXT	Pró-Reitoria de Extensão da UFBA
SEC	Serviço de Extensão Cultural
SEMEX	Seminário de Extensão
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UDF	Universidade do Distrito Federal
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFP	Universidade Federal do Paraná
UnB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTO 1	Fachada do Projeto Levanta-te e Anda	47
FOTO 2	Atividade artesanal em grupo	57
FOTO 3	Confecção de cartazes	62
FOTO 4	Confecção de cartazes	62
FOTO 5	Reforço escolar	64
FOTO 6	Jogando dominó	69
FOTO 7	Atividade artesanal em grupo	70
FOTO 8	Confraternização ao final das atividades	73
FOTO 9	Momento de reflexão	74

LISTA DE FIGURAS E DIAGRAMA

FIGURA 1	Extensão Universitária no Brasil: concepções, funções, ações	15
FIGURA 2	Ações extensionistas: tipos e relação	38
DIAGRAMA 1	Instrumentos Metodológicos	54

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	ACC ofertadas - 2001.1 - 2012.1	41
TABELA 2	Indicadores de desempenhos da ACC/ACCS nos anos de 2010 – 2013	42
TABELA 3	Resultado final do Edital ACCS 2014.1	43

Sumário

INTRODUÇÃO	Erro! Indicador não definido.
1 A HISTÓRIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA.....	19
1.1 A ORIGEM E OS MODELOS EXTENSIONISTAS EUROPEU E NORTE-AMERICANO	20
1.2 O MODELO ARGENTINO E O MANIFESTO DE CÓRDOBA.....	22
1.3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL.....	24
1.3.1 A UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE).....	28
1.3.2 DA REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS (1985) AOS DIAS ATUAIS	32
2 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA	36
2.1 DO PROGRAMA UFBA EM CAMPO À AÇÃO CURRICULAR EM COMUNIDADE E EM SOCIEDADE	39
3 ACCS: AÇÕES INTERDISCIPLINARES PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE E DE QUALIDADE DE VIDA DOS MORADORES EM SITUAÇÃO DE RUA DO CENTRO HISTÓRICO DE SALVADOR.....	47
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	49
3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DA UFBA ENVOLVIDOS NESTA ACCS.....	55
CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
REFERÊNCIAS.....	79
APÊNDICE A.....	85
APÊNDICE B.....	86
APÊNDICE C.....	87
ANEXO.....	88

INTRODUÇÃO

A instituição universitária chegou tardiamente ao Brasil, na primeira metade do século XX, trazendo na sua estruturação a aglutinação de escolas de ensino superior profissionalizantes com a finalidade de diplomar os alunos para o exercício profissional. Em sua fase inicial, as escolas superiores foram direcionadas para a educação das elites. O ensino formal apresentava-se como única função da universidade, sendo transmitido de maneira isolada como meio de formar profissionais especialistas e preparar os jovens para o serviço público (SILVEIRA, 1987).

No Brasil, a pesquisa inicia-se logo após a chegada da universidade, ainda na primeira metade do século XX, com intuito de atender às demandas exigidas pelo período industrial. Esta segunda função adotada pela universidade brasileira sofreu a influência do modelo de pesquisa da Universidade de Berlim o qual foi introduzido por Wilhelm Von Humboldt, em 1810. Essa universidade tornou-se referência para outros países no desenvolvimento da pesquisa e nos cursos de pós-graduação. (GURGEL, 1986; SOUSA, 2010). No entanto, aqui no Brasil, o ensino e a pesquisa eram exercidos isoladamente e distanciados, faltando-lhe comunicação entre suas atividades.

Em divergência com esse modelo composto por duas funções, ensino e pesquisa, a Universidade Livre de São Paulo (1911-1917), a qual era vinculada à universidade popular, é apontada como a primeira instituição de ensino superior no Brasil a adotar o compromisso social como função relevante, completando, portanto, o trinômio ensino-pesquisa-extensão (GURGEL, 1986; SOUSA, 2010). Cunha e Sousa sinalizam que “A Universidade Popular caracterizava-se por não constituir uma unidade com corpos discente e docente próprios, e ter como principal atividade a promoção de conferências e cursos gratuitos, abertos à população interessada.” (CUNHA, 1986, p. 204; SOUSA, 2010, p. 87).

As universidades populares, no Brasil, de acordo com Jezine (2001), ficaram conhecidas como Universidades Livres. As primeiras foram as de Manaus, criada em 1909, no ciclo da borracha; a do Paraná e a de São Paulo criadas em 1911, com respaldo da lei Rivadávia Corrêa, que facultava autonomia aos estabelecimentos de ensino. Todas elas foram marcadas por uma curta existência. Sousa (2010) aponta

a Universidade do Rio de Janeiro, 1920, como a primeira instituição de ensino superior do Brasil a vingar com o nome de Universidade.

Segundo Cunha (1986, p. 204), a Universidade de São Paulo, fundada em 1911 e inaugurada em 1912, por meio de sua Universidade Popular, “promovia conferências semanais (provavelmente nas noites de segunda-feira) gratuitas, abertas a quem quisesse”. Gurgel (1986) e Cunha, (1986) sinalizam que a criação dessa universidade teve forte influência do médico Eduardo Augusto Ribeiro Guimarães, um militante positivista¹ que pregava o ensino livre. Os autores lembram que houve universidades populares em outros estados brasileiros (Maranhão, Manaus, Rio de Janeiro e Paraná), porém que foi a experiência extensionista da Universidade Livre de São Paulo que teve ligação com uma instituição superior de ensino. Assim, a universidade começou a se aproximar da população adulta em geral, sem distinção de classe social, com o propósito de difundir o conhecimento acadêmico, marcando o início das atividades de extensão no Brasil (CUNHA, 1986; GURGEL, 1986; SILVEIRA, 1987; FÁVERO, 1977; NOGUEIRA, 2005; SOUSA, 2010).

Freire (2011a) analisa o termo extensão e diz que nele está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de invadir culturalmente, de depositar algo em alguém e ressalta que na palavra extensão há uma conotação indiscutivelmente mecanicista. O autor reforça que “todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa” o negam como um ser de transformação do mundo” (FREIRE, 2011a; p.20). Sendo assim, o conteúdo levado, transmitido, transferido é um conjunto de procedimentos técnicos, que ignoram a formação e construção de conhecimentos autênticos, projetados e compartilhados.

Conforme Jezine (2004), no Brasil, a Extensão Universitária é percebida a partir de três concepções: a assistencialista, a social/acadêmica e a mercantilista. A Figura 1 apresenta as três (3) concepções apontadas pela autora, as suas funções e como são praticadas as ações:

¹Segundo Luís Antônio Cunha, “o positivismo foi a autodeterminação de uma doutrina filosófica surgida em sua forma amadurecida, na França, elaborada por Augusto Comte. Pretendia unificar os conhecimentos do mundo humano ao natural pela aplicação àquele da metodologia que as ciências naturais teriam desenvolvido: um método positivo em oposição ao método metafísico. Comte dizia que as transformações das sociedades se fariam na direção do progresso segundo leis objetivas” (CUNHA, 1986; p. 86).

Figura 1: Extensão Universitária no Brasil: concepções, funções, ações

CONCEPÇÕES	FUNÇÕES	AÇÕES
1. ASSISTENCIALISTA	Universidade e Sociedade	Eventos
	Transmissão de conhecimentos	Cursos
	Prestação de serviços	Projetos
2. SOCIAL/ACADÊMICA	Universidade e Sociedade	Programas Projetos
	Missão social	
	Ensino	
	Pesquisa	
3. MERCANTILISTA	Interdisciplinaridade	Eventos Cursos Projetos Prestação de serviços
	Universidade e Sociedade	
	Pesquisa	
	Transmissão de conhecimentos	

Fonte: Adaptada pela autora com base em Jezine (2004).

O assistencialismo foi uma das primeiras formas de interação entre a universidade e a sociedade. Nesse modelo, não havia uma relação dialógica, pois ele servia para levar o conhecimento produzido dentro do espaço acadêmico para a população em geral. Para Freire (2011a), educar e educar-se, na prática da liberdade, só acontece por meio do diálogo, na troca de saberes, na construção de conhecimentos que poderão ser aplicados em situações existenciais concretas. Portanto, ao desconhecer a cultura da população a quem se destina, a extensão passa a ser antidialógica e manipuladora. Gonçalves (1976), em consonância com Freire, pontua que:

O homem comum tem muita coisa para ensinar, e não é à toa que o matuto-sertanejo, tímido, desconfiado, matuta, reflete, isto é, pensa, sobre a sua pobre realidade, mestra inigualável de grande saber empírico, que lhe dá, às vezes, um ar finório e matreiro diante dos 'especialistas' que lhe invadem o domínio cultural de antolhos, sem humildade e pureza tão necessária aos caçadores de verdade científica (GONÇALVES, 1976, p. 12-14).

Mediante essas reflexões, Freire (2011a) questiona se há realmente uma construção de conhecimento quando um sujeito é transformado em objeto e recebe pacientemente um conteúdo transferido por outros sujeitos. Para esse autor, o conhecimento é dinâmico e só será construído na relação de troca de saberes entre

todos os sujeitos. Dessa forma, o autor afirma que o conhecimento só se materializa como tal, na medida em que for aprendido e aplicado à realidade concreta, transformando-a, reinventando-a.

Freire (2011a) nos propõe a quebra da verticalidade “coisificadora”, com a qual um ator é sujeito e o outro objeto, para uma relação na qual todos possam ser sujeitos atuantes, agindo e pensando criticamente, pois, “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos”. O autor nos recomenda a substituição do conceito de “extensão” pelo de “comunicação” e justifica a troca dos conceitos: a extensão, como foi e ainda é muitas vezes praticada, tem um caráter domesticador e, ao levar o conhecimento acadêmico para aqueles que estão fora desse espaço, há uma invasão cultural por não legitimar a existência de outros saberes (FREIRE, 2011a; p. 29).

Segundo Jezine (2004), a extensão, como função e como processo educativo, deve realizar o compromisso social da universidade relacionando os diversos saberes e direcionando-os para a produção e a difusão de conhecimentos interligados com a realidade social. Vista dessa maneira, a relação dialógica entre a universidade e a sociedade torna-se imprescindível, já que o ensino, a pesquisa e a extensão estão no mesmo patamar de relevância dentro da universidade. Portanto, a extensão, nessa concepção, deve promover a interdisciplinaridade e a troca dos saberes, mesmo sendo ainda uma extensão voltada para as comunidades “carentes”, diferenciando-se das práticas assistencialistas. As ações devem ser direcionadas para o empoderamento, a autonomia e a emancipação política dessas comunidades valorizando os seus saberes.

Autores como Pucci (1991), Oliva (1995), Melo Neto (1996) compartilham com o pensamento de Jezine (2004) e pontuam que, a extensão universitária tem função social e deve servir de integração entre o ensino e a pesquisa para a promoção da relação da universidade com a sociedade, indicando que a extensão precisa ir além da relação universidade e mercado. Para a concepção das práticas extensionistas compartilhadas por esses autores, o compromisso social da extensão universitária deve favorecer a equidade social, porém a extensão é vista como um instrumento articulador que produz transformações tanto nos espaços acadêmicos como no exterior da universidade. Esses autores criticam as práticas baseadas no modelo americano da extensão cooperativa ou rural, as quais foram incorporadas à prática

universitária como prestação de serviços sob a forma de cursos práticos, conferências e serviços técnicos e assistenciais. Entretanto, na concepção social/acadêmica, há possibilidade de a universidade realizar o seu compromisso com a sociedade mediante a interação.

Botomé (1996), Moraes (1996), Paiva (1997) e Marcovitch (1998), salientam que a extensão universitária deve se incorporar às práticas de ensino e pesquisa como instrumento de comunicação da produção do conhecimento. Portanto, esses autores recusam a concepção da extensão universitária como uma das três funções da universidade. Eles apontam que, a universidade, como toda instituição social, não se encontra fora da sociedade, logo, consideram a universidade parte e igualmente reflexo da sociedade. Nesse sentido, a extensão não deve se constituir como mais uma função da universidade, ao contrário, deve interagir com a pesquisa e o ensino.

Botomé (1996) considera um equívoco a existência da extensão universitária, uma vez que a criação de uma terceira função na universidade não supriria as lacunas deixadas pelo ensino e pela pesquisa. Em consonância com o pensamento desses quatro autores, Santos (1994) afirma que a extensão praticada isoladamente não faz sentido, pois ela deve estar intimamente ligada ao ensino e a pesquisa. Esse autor sinaliza que:

Numa sociedade cuja quantidade e qualidade de vida assenta em configurações cada vez mais complexas de saberes, a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades, hoje ditas de extensão, se aprofundarem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino (SANTOS, 1994, p. 195).

Outra concepção de práticas extensionistas sinalizada por Jezine (2004) tem se constituído diante das imposições de uma sociedade globalizada, portanto, uma sociedade sem fronteiras que para suprir as demandas de um mercado consumidor, há uma pressão no sentido da privatização do conhecimento, dessa maneira, “o mercado é concebido como consumidor, utilizador, e até mesmo como coprodutor do conhecimento científico” (ROCHA, 2008; p.154). Assim, por meio de eventos, cursos, projetos e prestação de serviços, pratica-se a extensão como forma de captação de recursos externos, na sua maioria, provenientes do setor empresarial e ou parcerias com outras instituições. Destarte, o conhecimento produzido pelas universidades transforma-se em mercadoria que será comercializada e a extensão universitária passa a ser um dos principais meios de propagação e veiculação comercial. Sendo que, os grupos sociais mais carentes economicamente perdem

privilégios e passam a ser tratados como consumidores (JEZINE, 2004; ROCHA, 2008).

Diferindo da concepção mercantilista, autores como Melo Neto (2002) e Rocha (2008) assinalam que a extensão universitária deve ser articuladora do ensino-pesquisa, ou seja, a extensão precisa ir além da relação universidade-trabalho, sendo considerada como um lugar privilegiado para o exercício da cidadania participativa, consciente e comprometida com os problemas enfrentados nos diversos setores da sociedade. A cidadania não é só um direito político é também uma forma de relacionamento, de convivência respeitosa e solidária, portanto, exige uma equidade nas relações nas quais compartilha. Compreende-se que para a formação do profissional é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade convivendo com os seus problemas os quais serão enfrentados futuramente no exercício de sua profissão.

Santos (2004) pontua que o capitalismo global pretende transformar a universidade em uma vasta agência de extensão e faz uma reflexão sobre a necessidade da ressignificação das atividades extensionistas, tanto no currículo como na carreira dos docentes, diante dos problemas enfrentados cotidianamente:

No momento em que o capitalismo global pretende funcionalizar a Universidade e, de facto, transformá-la numa vasta agência de extensão ao seu serviço, a reforma da Universidade deve conferir uma nova centralidade às 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 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, 2004, p.73).

A concepção da extensão universitária, conforme Jezine (2004), concebida como processo educativo que tem a função de realizar o compromisso social da universidade, influenciou a formulação do conceito de extensão universitária elaborado pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras. Ao se mencionar o termo universidade pública, inclui-se toda a diversidade de instituições públicas de educação superior (IPES), como universidades, centros de ensino e faculdades federais, estaduais e municipais, bem como os institutos federais de educação, ciência e tecnologia (FORPROEX, 2012).

A discussão, na UFBA, sobre um novo modelo extensionista iniciou-se em 1996, na gestão do Professor Felipe Serpa e concretizou-se com o Programa UFBA em Campo durante os anos de 1997-2000. Posteriormente, transformou-se

em Atividade Curricular em Comunidade (ACC), permanecendo de 2001 a 2012. A partir do ano de 2013, transformou-se em Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS), ampliando seu campo de ação (TOSCANO, 2006; UFBA, 2013).

A ACCS é um componente curricular de natureza optativa, dos cursos de graduação e pós-graduação, com o propósito de facilitar a flexibilização curricular por meio da interação entre o ensino e a pesquisa fora do espaço acadêmico. A busca por novos campos de aprendizagem propicia aos estudantes a liberdade na escolha temática e metodológica para o desenvolvimento das ações com outros sujeitos. Por conseguinte, em parceria com outros grupos sociais, os estudantes terão a possibilidade de trocar conhecimentos sem hierarquização dos saberes, contribuindo para a emancipação do aluno-cidadão (SANTOS, 2010).

O desenvolvimento dessas ações por estudantes, professores e outros sujeitos, pode criar possibilidades de preencher lacunas preexistentes entre universidade e sociedade, visando transformações em diversos setores sociais mediante a construção de novos conhecimentos. Nessa perspectiva, essa pesquisa tem como objetivo geral analisar os resultados ocorridos na formação dos alunos participantes da *ACCS: Ações Interdisciplinares para a Promoção da Saúde e Qualidade de Vida da População em Situação de Rua do Centro Histórico de Salvador*. E como objetivos específicos contextualizar a história da extensão universitária, examinar documentos relacionados às atividades de extensão e disseminar os novos conhecimentos produzidos em parceria com os estudantes. Esta ACCS foi desenvolvida nos anos de 2011 e 2013 dentro do Projeto Levanta-te e Anda.

1 A HISTÓRIA DA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA

No século XVIII, com o advento da Revolução Industrial, a sociedade passou a exigir novas demandas para atender ao modelo econômico vigente, o qual necessitava de mão-de-obra especializada. Conseqüentemente, a universidade começou a cogitar alternativas para aproximar-se dos sujeitos sociais que estavam fora desse contexto. No século XIX, surgem as universidades populares na Europa.

As universidades populares eram instituições educativas e culturais gratuitas criadas por grupos de pessoas ou associações com a finalidade de promover a

educação por meio de conhecimentos teóricos e práticos para toda a população, em especial a setores populares – trabalhadores (proletariado), camponeses, emigrantes, mulheres – que não tinham acesso à educação. Elas existiram na Inglaterra, Alemanha, França, Bélgica e Itália e serviram de modelo para as universidades populares brasileiras (GURGEL, 1986; SOUSA, 2010). As universidades populares demarcaram a gênese da extensão universitária.

1.1 A ORIGEM E OS MODELOS EXTENSIONISTAS EUROPEU E NORTE-AMERICANO

As atividades extensionistas surgiram na Europa, na Universidade de Oxford, Inglaterra, em 1845. Essas práticas inovadoras chegaram à universidade com o intuito de oferecer uma educação continuada e uma formação tecnicista por meio de cursos de pequena duração para a população adulta independente de classes sociais (PAIVA, 1974). Sousa (2010) evidencia que a universidade inglesa se viu obrigada a responder às demandas sociais e diversificar suas atividades, não ficando limitada à função única de formação das elites, mas assumindo também a prestação de serviços para a população em geral.

A partir das atividades extensionistas, surgiram as universidades populares na Inglaterra, Alemanha, França, Bélgica e Itália. Entretanto, Wanderley (2003) afirma que as universidades populares tinham como objetivo difundir conhecimentos técnicos e compreender as formas de vida e as propostas das classes trabalhadoras e populares. Portanto, mesmo pensando em uma educação continuada para todos os adultos, independente de classe social, como sinalizou Paiva (1974), os cursos das universidades populares eram direcionados à classe desfavorecida economicamente com a finalidade de educá-la.

Gramsci, na Itália, vivenciou essa experiência em universidades populares, proferindo palestras. Contudo, ele criticou seus colegas, os intelectuais que participaram dessas ações, por falta de organicidade e metodologia:

Faltava-lhes, porém qualquer organicidade, seja de pensamento filosófico, seja de solidez organizativa e de centralidade cultural; tinha-se a impressão de que eles se assemelhavam aos primeiros contatos entre os mercadores ingleses e os negros africanos: trocavam-se berloques por pepitas de ouro (GRAMSCI, 1981, p. 18).

Gramsci criticou os intelectuais que participavam das universidades populares pela falta de interação com a população das camadas sociais desfavorecidas economicamente. O autor sinalizou que a cultura dessa população não foi respeitada, portanto não havia uma preocupação de se conhecer, previamente, os seus problemas sociais.

[... a organicidade do pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simplórios se verificasse a mesma unidade de pensamento que deve existir entre a teoria e a prática, isto é, se os intelectuais fossem organicamente os intelectuais daquela massa, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com sua atividade prática, constituindo assim um bloco cultural e social [...] (GRAMSCI, 1981, p. 18).

Todavia, apesar das críticas, Gramsci reconhecia a importância daquelas atividades devido ao êxito que obteve pelo entusiasmo das classes populares desejosas de elevar a sua cultura e uma concepção de mundo. O autor pontuou que essas práticas eram dignas de interesse e mereciam ser estudadas, pois possibilitavam experiências inovadoras (GRAMSCI, 1981).

Nos Estados Unidos, a extensão universitária surgiu na década de 1860, por meio da prestação de serviços. As ações foram iniciadas por instituições mediante duas propostas distintas: a extensão cooperativa ou rural e a extensão universitária ou geral. A extensão cooperativa, ou rural, foi reconhecida com a promulgação da Lei Smith Lever, em 1914, responsável pela institucionalização dos programas de extensão dos *Colleges* agrícolas estaduais, criando um serviço de extensão cooperado entre estado e governo federal por meio das universidades *Land Grant College* (Escola Técnica Rural). De acordo com Almeida Filho (2008, p, 89), os primeiros *Colleges* seguiam um modelo utilitarista e atendiam às necessidades educativas de comunidades rurais. Essas universidades desenvolviam as atividades extensionistas via assistência técnica aos agricultores, a economia doméstica e a organização da juventude (GURGEL, 1986).

A extensão universitária, ou geral, foi implantada, em 1885, a partir do modelo europeu, no qual um grupo de professores desenvolvia ações educativas para adultos. Esse modelo validou-se quando William Rainey Harper as incluiu como atividade regular em sua proposta para a educação superior. Após a validação das ações extensionistas, foram agregadas cláusulas direcionadas às atividades em espaços exteriores à universidade com cursos de duração variada e, geralmente,

com creditação acadêmica. Nesse modelo, foram ofertados cursos por correspondência, cursos noturnos e para formação de professores (GURGEL, 1986).

A extensão instituída por William Rainey Harper foi idealizada para as pessoas que trabalhavam e não podiam frequentar as aulas regularmente. Conforme Gurgel (1986), William Harper acreditava que os alunos deveriam estudar os dois primeiros anos de faculdade em suas próprias comunidades para enfrentar os rigores da faculdade bem preparados. Dessa forma, William Harper ajudou na criação das faculdades comunitárias nos Estados Unidos. Compreende-se que essas práticas visavam reduzir o distanciamento entre a universidade e a sociedade. A tentativa era inovadora e facilitaria a interação entre os sujeitos sociais, que permeavam os espaços acadêmicos, e os excluídos desse contexto.

Em sua gênese, a extensão universitária desenvolvida nas universidades europeias e norte-americanas serviu de modelo para as universidades brasileiras. Essas duas vertentes estarão presentes posteriormente, em maior ou menor grau, nas ações extensionistas brasileiras. O modelo europeu servirá de inspiração, por meio de cursos, para a Universidade Livre de São Paulo. A extensão cooperativa ou rural – norte-americana – por meio de prestação de serviços influenciará fortemente a concepção de extensão no Brasil com o apoio dos escolanovistas². A divulgação da Pedagogia Nova ocorreu sob a crescente influência norte-americana sobre o Brasil, especialmente após a primeira guerra mundial.

1.2 O MODELO ARGENTINO E O MANIFESTO DE CÓRDOBA

As universidades hispano-americanas remontam às origens do período colonial e fazem parte das heranças culturais europeias – modelo francês – através do ensino laico com faculdades para cada profissão. A primeira universidade das Américas foi criada em 1538, em São Domingos – atual República Dominicana –, a seguir as Universidades de São Marcos em Lima e a Real Pontifícia Universidade do México, ambas em 1551. Em 1621, após 70 anos, foi fundada a Universidade de Córdoba na Argentina (FREITAS NETO, 2011).

²Os escolanovistas, (Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Lourenço Filho, etc.) na década de 1920 nortearam uma série de reformas de ensino primário e secundário, em vários estados brasileiros e ficaram conhecidos como os “pioneiros da educação” (1932) por causa das suas ideias transformadoras, as quais deveriam se centrar basicamente nos alunos e não mais no professor.

As universidades latino-americanas adotaram o modelo francês, porém não apresentaram propostas transformadoras. Contudo, o movimento estudantil argentino, insatisfeito com o regime fechado e arcaico das universidades, no ano de 1918, em Córdoba, revolucionou o ensino tradicional com paradigmas inovadores. Conforme Gurgel (1986, p. 35), os estudantes criticavam a “[...] ‘ausência do espírito científico’ da universidade, a ‘imoralidade intelectual’, o ‘controle oligárquico’[...]” e idealizaram uma universidade aberta e democrática, com autonomia política de docência, administração e finanças. Uma característica marcante do Movimento Estudantil na América Latina foi a aliança entre trabalhadores e estudantes, que, possivelmente, facilitou a criação das universidades populares.

O objetivo principal da luta dos estudantes argentinos pela reforma universitária era a transformação da universidade latino-americana para assumir seu compromisso social. Sendo assim, eles reivindicaram:

[... a gratuidade do ensino; a periodicidade da cátedra; a reorganização acadêmica em seus métodos, dos conteúdos e técnicas; qualificação dos docentes para modernizar seus métodos de ensino; acesso democrático dos estudantes na universidade e uma articulação orgânica entre o nível superior e o sistema de educação nacional (GURGEL, 1986, p. 36).

No Manifesto de Córdoba, as atividades extensionistas são propostas como objetivadoras do “[...] ‘fortalecimento da universidade, pela projeção da cultura universitária ao povo e pela maior preocupação com os problemas nacionais’.” (GURGEL, 1986, p. 36). As bases deste pensamento estavam numa extensão universitária processual, comprometida com transformações sociais, com vínculos ideológicos e pensada a partir da militância política dos docentes e discentes. Porém, esse autor atesta que a proposta recomendada pelo Manifesto de Córdoba foi de caráter reformista, não apresentando propostas transformadoras. Todavia, abriram-se espaços para uma universidade que possibilitava a criticidade e afirmação da necessidade da interação com a sociedade por meio do diálogo e da comunicação. Percebe-se que seus postulados influenciaram a história da educação superior ultrapassando as fronteiras da Argentina. O Movimento Estudantil de Córdoba foi um referencial para vários países latino-americanos, a exemplo dos estudantes brasileiros, os quais, em 1937, criaram a União Nacional dos Estudantes (UNE).

No cenário brasileiro, desde o período colonial (1530-1815) até o Estado Novo (1937-1945), há registros da participação de estudantes em diversas ações e

em momentos marcantes da nossa história. No período colonial, no Rio de Janeiro, eles foram contrários à Invasão Francesa em 1710 e, conspiraram na Inconfidência Mineira em 1788 (SOUSA, 2010).

No Brasil Imperial (1822-1889), os estudantes estiveram envolvidos em movimentos a favor da Abolição da Escravatura, foram contrários ao Império e a favor da República. Em Salvador, em 1852, foi criada a primeira associação estudantil na Faculdade de Medicina da Bahia, a Sociedade Dois de Julho, cuja intenção era alforriar escravos. Sabe-se que as primeiras faculdades criadas no período Imperial serviram para atender às elites. Sendo assim, provavelmente, a maioria dos estudantes pertencia às classes sociais detentoras do poder político e econômico da época. Dessa forma, verifica-se que, mesmo participando de maneira ainda não organizada e com envoltimentos pontuais e regionais, já mostravam inquietação com os problemas nacionais. Nesse sentido, esses estudantes criavam situações de conflitos com suas próprias classes (SOUSA, 2010).

Posteriormente, no século XX, os estudantes brasileiros, influenciados pelo Movimento Estudantil de Córdoba, inovaram com ações criativas diante dos fenômenos sociais e influenciaram nas transformações dentro dos espaços universitários. Eles incentivaram e participaram da criação das universidades populares.

1.3 A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NO BRASIL

No Brasil, as universidades populares ficaram conhecidas como Universidades Livres. As primeiras foram a Universidade Popular do Maranhão em 1906, a Universidade de Manaus em 1909 - criada no ciclo da borracha -, a Universidade Livre de São Paulo³ em 1911 e a Universidade do Paraná em 1912. Contudo foi na Universidade Livre de São Paulo – 1911/1917 – inspirada no modelo das universidades europeias do século XIX, que se definiu a formulação das primeiras atividades extensionistas do país vinculadas ao ensino superior, mediante

³A Universidade Livre de São Paulo foi fundada em 19 de novembro de 1911, com as escolas superiores de Belas Artes; Ciências, Filosofia e Letras; Agronomia e Zootecnia; Medicina Veterinária; Comércio; Farmácia; Odontologia; Medicina e Cirurgia; Engenharia; Direito. No período de 1913-16, a Universidade Livre de São Paulo diplomou 132 cirurgiões dentista, 14 bacharéis em Direito, 04 farmacêuticos, 04 engenheiros e 06 doutores em Medicina e Cirurgia. Foi fechada por pressão do governo estadual, apesar de todo o apoio recebido do âmbito federal (CUNHA, 2007, p. 181)

cursos e ações esporádicas e regionalizadas ministrados por segmentos de alguns intelectuais (GURGEL, 1986; NOGUEIRA, 2005; CUNHA, 2007; SOUSA, 2010). Desse modo, a Universidade Livre de São Paulo ministrava cursos gratuitos à população adulta em geral. Fávero (2000) pontua que, embora essas instituições tenham existido de fato, entretanto, os autores, em geral, tendem a considerar a Universidade do Rio de Janeiro como a primeira universidade brasileira por ter sido instituída pelo Decreto Federal nº 14.343, em de setembro de 1920.

Os temas proferidos nos cursos e nas conferências eram diversos, porém, eram proibidos temas relacionados à propaganda política, religiosa ou comercial. Os cursos ficaram conhecidos como lições públicas e suas temáticas eram definidas apenas pelos intelectuais e, geralmente, estavam distantes dos problemas vivenciados pela população de um modo geral. Entre o mês de dezembro de 1914 e junho de 1917, foram ministradas 107 lições públicas, tais como: “[...] O Fogo Sagrado na Idade Média por Cesídio da Gama e Silva; A Latinidade da Rumânia por Antônio Picarelli; Grandes Viagens e Grandes Viajantes do Brasil por Afonso D’Escragnole Taunay; Importância e Progresso da Otorrinolaringologia por Inácio Bueno de Almeida, Instituições complementares do Código Civil por Epencer Vampré” (GURGEL, 1986, p. 34). Sendo assim, apesar da variedade de temas e abertos a todos os interessados a participar, essas lições não despertavam a atenção das camadas populares, pois faltava a interação entre os acadêmicos e a população na escolha temática, fortalecendo, assim, a crítica feita por Gramsci em relação à experiência das universidades populares da Europa (CUNHA, 1986, p. 204; NOGUEIRA, 2005, p.16).

Em concordância com os autores citados, Tavares (1977) reforça essa visão, ao afirmar que a extensão universitária foi se definindo como uma função isolada e dependente do ensino e da pesquisa, se limitando à disseminação da pesquisa produzida pela universidade, reforçando assim, o ensino elitista para uma camada privilegiada:

[...] são os cursos e conferências, ministrados por docentes e voltados para ilustrar a população dentro de uma cultura de classe dominante, que vão delinear as atividades de extensão universitária [...] sem que houvesse qualquer relação com os interesses, mediatos e imediatos, da maioria da sociedade em que a instituição estava inserida (TAVARES, 1997; p.38-40).

Nogueira (2005) aponta que, a partir de 1922, iniciou-se outro modelo de extensão sob a influência norte-americana. Essa autora afirma que, a Escola

Agrícola de Lavras, atual Universidade Federal de Lavras, iniciou as primeiras atividades de extensão com a criação do jornal *O Agricultor*, cuja função era disseminar, de modo claro e preciso, os conhecimentos agrícolas. Para isso, foi criada uma seção de cartas-resposta destinada às consultas dos agricultores. E em 1924, praticou-se outra importante atividade extensionista com a criação do *Serviço de Propaganda Agrícola* que ofertou entre outros serviços, “publicações, correspondências, visitas às propriedades rurais, cooperação em experiências agrícolas e campanhas abordando problemas da agricultura e da pecuária” (NOGUEIRA, 2005, p. 17).

A partir de 1926, a Escola Superior de Agricultura e Veterinária de Viçosa, atual Universidade Federal de Viçosa, em Minas Gerais, também desenvolveu atividades extensionistas voltadas para prestação de serviços na zona rural, prestando assistência técnica aos agricultores e recebeu apoio dos escolanovistas, entre eles, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, que ficaram conhecidos como os “pioneiros” da educação, a partir de 1932 quando lançaram um manifesto à nação⁴. E a Universidade de Minas Gerais, fundada em 1927, atual Universidade Federal de Minas Gerais, desenvolveu atividades extensionistas por meio de cursos e conferências desde 1930 (NOGUEIRA, 2005).

Naquele momento, as práticas extensionistas eram caracterizadas pelo assistencialismo, o qual servia para justificar as deficiências da universidade e o seu distanciamento dos grupos sociais sem acesso ao meio acadêmico. Essa concepção de extensão será reforçada na “Exposição dos Motivos” do Ministro da Justiça Francisco Campos sobre A Reforma do Ensino Superior no *Diário Oficial*, em 15 de abril de 1931, enviada ao Presidente da República. O texto explica que:

A extensão universitária se destina a dilatar os benefícios da atmosfera universitária àqueles que não se encontram diretamente associados à vida da Universidade, dando assim maior amplitude e mais larga ressonância às atividades universitárias, que concorrerão, de modo eficaz, **para elevar o nível da cultura geral do povo [...]** (BRASIL, 1931/ grifo nosso)

Entretanto, os primeiros registros oficiais sobre Extensão Universitária aparecem no Estatuto das Universidades Brasileiras, Decreto Nº 19.851, de 11 de abril 1931. O Art. 42 estabelece que “A extensão universitária seja efetivada por

⁴Os signatários do Manifesto dos pioneiros foram: Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Afrânio Peixoto, Cecília Meireles, Lourenço Filho, Júlio de Mesquita, Pascoal Leme, Sampaio Doria e outros dezessete educadores da época. Os pioneiros defendiam uma política educacional moderna (GURGEL, 1986, p.63).

meio de cursos e conferências de caráter educacional ou utilitário, uns e outras organizadas pelos diversos institutos da Universidade [...]” e em seu 1º parágrafo registra que os cursos e as conferências são destinados “[...] à difusão de conhecimentos úteis à vida individual ou coletiva, à solução de problemas sociais ou à propagação de ideias e princípios que salvaguardem os altos interesses nacionais” (BRASIL, 1931). Portanto, a extensão universitária, conforme o Decreto Nº 19.851, continua centrada na modalidade de transmissão de conhecimentos e assistência social da universidade para a sociedade através da propagação dos valores da classe dominante. Percebe-se que a extensão, mesmo sendo oficializada e reconhecida, ainda não se preocupava em conhecer e aprender os saberes populares. Não havia comunicação entre os sujeitos e o conhecimento era transmitido por “via de mão única” de maneira autoritária conforme Freire (2011a). Contudo, percebe-se uma flexibilidade quando se refere à pesquisa em relação aos sujeitos que não fazem parte do cenário universitário, demonstrando um avanço nesse campo:

Art.46. Além dos cursos destinados a transmitir o ensino de conhecimentos já adquiridos, **os institutos universitários deverão organizar e facilitar os meios para a realização de pesquisas originais que aproveitem aptidões e inclinações, não só dos docente e discente, como de quaisquer outros pesquisadores estranhos à própria universidade.** (BRASIL, 1931/grifo nosso).

Com a criação da Universidade de São Paulo (USP), por meio do Decreto N.º 6.283, de 25 de janeiro de 1934, é definido o papel dessa universidade em relação à extensão conforme o Art. 2º. São fins da universidade: *alínea d* “realizar a obra social de vulgarização das ciências, das letras e das artes, por meio de cursos sintéticos, conferências, palestras, difusão pelo rádio, filmes científicos e congêneres” (BRASIL, 1934; FÁVERO, 2000, p. 211-212). No que concerne à extensão universitária, na *alínea d*, mesmo sem aparecer formalmente o termo extensão, o documento expressa uma concepção assistencialista de extensão por meio de prestação de serviço mediante cursos, palestras e conferências ministrados por docentes e destinados à população em geral.

A Universidade do Distrito Federal (UDF), criada em 1935, também apresentou em seu projeto, o qual foi elaborado por Anísio Teixeira e seus colaboradores, no Decreto nº 5.513, de 4 de abril de 1935, em seu Art. 2º, que trata dos fins da Universidade, a questão da extensão universitária de forma evidente: b) “promover e estimular a cultura de modo a concorrer para o aperfeiçoamento da

comunidade brasileira”; c) “Propagar as aquisições da ciência e das artes, pelo ensino regular de suas escolas e pelos cursos de extensão popular” (FÁVERO, 2000, p. 234; NOGUEIRA, 2005, p. 19). No Art. 10, ao tratar dos cursos a serem mantidos por essa universidade, cita no item 5, “cursos de extensão e continuação para professores;” (FÁVERO, 2000, p. 236). E no Art. 32, ao citar as atribuições do Conselho Universitário, no item 10 indica a seguinte atribuição: “organizar de acordo com as propostas dos institutos universitários e instituições complementares os cursos, conferências e demais medidas de extensão universitária” (FÁVERO, 2000, p. 244).

A partir de 1937, inspirados no Manifesto de Córdoba, os estudantes brasileiros criam a União Nacional dos Estudantes (UNE) cujo principal marco foi o ressurgimento da universidade popular após duas décadas do fechamento da Universidade Livre de São Paulo (1917 – 1937). Pontua-se que, antes do período do Estado Novo (1937 – 1945), o movimento estudantil⁵ brasileiro restringia-se praticamente ao âmbito regional e suas ações aconteciam de maneira pontual (GURGEL, 1986).

1.3.1 A UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES (UNE)

No dia 11 de agosto de 1937, na Casa do Estudante do Brasil, no Rio de Janeiro, os estudantes criaram a União Nacional dos Estudantes (UNE). O primeiro presidente oficial da entidade foi o gaúcho Valdir Borges, eleito em 1939 (UNE, 2011). A partir dessa data, a UNE começou a se organizar em congressos anuais e a buscar articulação com outras forças progressistas da sociedade, registrando sua participação em movimentos sociais. O processo de criação da UNE estimulou os estudantes brasileiros a atentarem para os problemas sociais enfrentados no país. Porém, o Brasil, no Estado Novo (1937 – 1945), entrava em um dos períodos mais autoritários de sua história política que, ao mesmo tempo, coincidia, com a Segunda Guerra Mundial (1942 – 1945) (SOUSA, 2010; UNE, 2011).

⁵Convencionalmente, dá-se a denominação de “movimento estudantil” ou de “movimento universitário” ao processo resultante da luta de um segmento da instituição de ensino que procura modificar a estrutura interna da instituição, propugnando reformas (GURGEL, 1986; p.35).

Os estudantes brasileiros, recém-organizados pela UNE, entraram em confronto direto com os apoiadores do nazifascismo⁶, que buscavam maior espaço para essa ideologia no Brasil, pressionando o governo ditatorial a favor dos países aliados⁷ a tomar posição firme durante a guerra. Pelo decreto-lei nº 4080, o presidente Getúlio Vargas, oficializou a UNE como entidade representativa de todos os universitários brasileiros. Assim, com o apoio do governo, o Brasil, em 1942, entra na 2ª guerra mundial a favor dos países aliados e a UNE, apoiada pelo Estado, atuou “[...] na animação do movimento nacional para uma participação no esforço da guerra” (GURGEL, 1986, p. 38). Em 1943, a UNE esteve presente na Campanha Universitária Pró-Bônus da II Guerra Mundial; na Campanha Pró-Banco de Sangue; nas Campanhas do Livro para o Combatente e ha Pró-Voluntárias Laboratoristas. Ao término da 2ª guerra mundial (1945), a UNE consolidou a sua participação e posicionamento frente aos principais assuntos nacionais, avigorando o movimento social brasileiro (SOUSA, 2010).

Em 1947, a UNE lançou a campanha “O Petróleo é Nosso” que culminou em 1953, com a instituição da Companhia de Petróleo Brasileiro Sociedade Anônima (Petrobrás S.A.). A partir de 1956, os estudantes defendem uma universidade a serviço do povo, almejando cumprir o seu papel social, especialmente na educação e na cultura. É nesse contexto que ressurgem as universidades populares, entre outras, o Centro Popular de Cultura (CPC), o Centro de Estudos Cinematográficos, o Serviço de Extensão Cultural (SEC) e a UNE Volante vinculada à Universidade Federal do Paraná (UFP), idealizada por Durval Pacheco em 1960 e concretizada em 1961 (NOGUEIRA, 2005).

Os professores da UFP, nos finais de semana, se deslocavam com os estudantes para as cidades do interior e buscavam identificar problemas nos quais a universidade pudesse ajudar a solucioná-los e, dependendo da natureza dos problemas identificados, as ações eram desenvolvidas a partir de suas complexidades. A ideia da UNE era fazer uma extensão universitária em interação

⁶As principais potências do nazifascismo eram a Alemanha, a Itália e o Japão que perfaziam as forças do Eixo. Não obstante, Estados menores lutaram ao lado dessas potências, a saber: Finlândia, Hungria, Romênia, Bulgária, Eslováquia, Croácia e Tailândia.

⁷Os principais países Aliados eram China (desde 1937), Grã-Bretanha e França (1939), URSS e EUA (1941). Ao todo, fizeram parte dos Aliados (ou Nações Unidas) 51 Estados, entre os quais o Brasil. Muitos, porém, proporcionaram apenas apoio material, sem entrar propriamente em combate; tal é o caso de quase toda a América Latina, onde apenas Brasil e México enviaram tropas ao campo de batalha.

com o povo e tinha como proposta levar os estudantes a participar da vida social das comunidades (UNE, 2011).

A UNE Volante da UFP passou por vários locais do interior do Paraná, sendo que a primeira cidade visitada foi Ponta Grossa (1961) e seguiram para outras localidades - Paranaguá, Maringá e Londrina - desenvolvendo atividades extensionistas (GURGEL, 1986, p. 58; SOUSA, 2010). Inicialmente, a Universidade Federal do Paraná levou a sua Orquestra Sinfônica para apresentações em várias regiões do estado e a seguir, promoveu cursos para médicos, professores, advogados; cursos de arte culinária, prestações de serviços todos vinculados ao Departamento Cultural da UFP (GURGEL, 1986).

Durante dois meses, a UNE foi ao encontro de estudantes de várias partes do país para debater a necessidade das reformas e entender a realidade brasileira com seus contrastes e potencialidades. Assim, os estudantes estimularam a realização de cursos extensionistas, fóruns, debates, criação de agremiações esportivas, difusão de peças teatrais, criação de bibliotecas nos bairros entre outros espaços culturais (UNE, 2011). Segundo Faria (2001), a Extensão praticada pelos estudantes universitários, no início da década de 60, foi o primeiro aceno de mudança na sua concepção:

É quando se veem ações concretas na direção do compromisso com as classes populares, não de forma assistencial, mas com a intencionalidade de conscientizar sobre seus direitos. Há ainda a preocupação de integração com órgãos governamentais, sobretudo no interior dos Estados, à percepção quanto à necessidade da interdisciplinaridade ao recomendar a atuação conjunta de estudantes de diferentes áreas; e a visão quanto às possibilidades do trabalho extensionista poder ser computado como estágio curricular, executado em período de férias (FARIA, 2001, p. 62/ grifo nosso).

Entretanto, de 1964, ano do golpe militar⁸, até 1985, período em que o país esteve dominado pelo Regime Militar, houve expressivas mudanças no país afetando sobretudo a universidade pública em sua autonomia e liberdade de ação. A Lei nº 4.464, de 09 de novembro de 1964, conhecida como Lei Suplicy, colocou a UNE na ilegalidade e instituiu como forma legal o funcionamento do Diretório Acadêmico (DA), restrito a cada curso, e o Diretório Central dos Estudantes (DCE), no âmbito da universidade, procurando eliminar a representação estudantil em nível

⁸ O golpe militar de 1964 instaurou no país a ditadura, que durou exatamente 21 anos, de 1964 a 1985.

nacional na sociedade, assim como qualquer tentativa de ação política independente por parte dos estudantes (GURGEL, 1986; NOGUEIRA, 2005; SOUSA, 2010).

No campo da extensão universitária, a expansão e interiorização de projetos como os Centros Rurais Universitários de Treinamentos e Ação Comunitária (CRUTAC), tendo o primeiro sido criado em Natal, no Rio Grande do Norte em 1966, seguidos do Projeto Rondon (1967), a Operação Mauá (OPEMA) em 1968, voltados para a população, porém, cooptando os estudantes. Essas atividades consistiam no envolvimento de estudantes no desenvolvimento de ações praticadas na comunidade no período das férias e durante estágios obrigatórios e supervisionados. O Ministério do Interior (Minter) assumiu as ações extensionistas e houve a perspectiva de sistematização e institucionalização dessa atividade com a criação da Coordenação de Atividade de Extensão (CODAE) em 1975. O FORPROEX documentou sobre a política de segurança nacional e a participação dos estudantes universitários no CRUTAC e no Projeto Rondon:

A despeito de sua subordinação à política de segurança nacional e de seu caráter cooptativo, tiveram o mérito de permitir ao universitário brasileiro experiências importantes junto às comunidades rurais, descortinando-lhe novos horizontes e possibilitando-lhe espaços para contribuir para a melhoria das condições de vida da população do meio rural (FORPROEX, 2012, p.8).

Os estágios eram considerados como importantes meios de integração da política de extensão com o ensino e a pesquisa (GURGEL, 1986; NOGUEIRA, 2005; SOUSA, 2010).

Com o processo de redemocratização do país, a partir da década de 1985, após amplos debates, o conceito de extensão universitária vem se resignificando ao longo da história. Assim, desde a sua fase inicial por meio de ofertas de cursos, de conferências e de palestras; à prestação de serviço de modo assistencial; à extensão “redentora da função social da universidade”; como “via de mão dupla” entre universidade e sociedade; à extensão no exercício da cidadania vem passando por transformações tanto de suas práticas como de seus conceitos. Segundo Gurgel (1986), os conceitos sobre a extensão universitária passaram por transformações relevantes por causa das demandas sentidas pela sociedade na busca de possibilidades para resolver problemas sociais por meio de uma universidade democrática. Sendo assim, percebe-se que as ações extensionistas se propõem a

ser um canal de comunicação entre a universidade e os setores sociais articulando o ensino e a pesquisa.

A extensão universitária em uma dimensão de mudança social na direção de uma sociedade mais justa e igualitária tem obrigatoriamente de ter uma função de comunicação da universidade com o seu meio, possibilitando, assim, a sua realimentação face à problemática da sociedade, propiciando uma reflexão crítica e uma revisão permanente de suas funções de ensino e pesquisa. Deve representar, igualmente, um serviço às populações, com as quais os segmentos mais conscientes da universidade estabelecem uma relação de troca ou confronto de saberes (GURGEL, 1986, p. 170).

Conseqüentemente, percebe-se que há uma perspectiva para a transformação das práticas extensionistas nas relações com o ensino e a pesquisa e na sua interação com os diversos setores sociais, facilitada pela comunicação entre os sujeitos envolvidos.

1.3.2 DA REDEMOCRATIZAÇÃO DO PAÍS (1985) AOS DIAS ATUAIS

A partir de 1985, com o processo de redemocratização do país, até os dias atuais, houve dois acontecimentos relevantes na base legal da educação brasileira. O primeiro foi a promulgação da Constituição Federal do Brasil em 1988 na qual foram constatados os artigos 205, 207, 209 e 241 que tratam da educação, ressaltando alguns pontos importantes para o ensino superior. A extensão universitária está vinculada, de forma equiparada e articulada, à autonomia da universidade e ao princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, conforme dispositivo contido no Artigo 207, no qual estabelece que, “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Portanto, a indissociabilidade é firmada, na Constituição Federal do Brasil, como inerente às funções acadêmicas (TAVARES, 1997, p. 16).

Destarte, iniciam-se discussões sobre a relação universidade e sociedade, fortalecidas com a criação do Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em 1987. A sua criação ocorre embasada em algumas questões já consensuais entre os participantes, as quais seriam o fundamento para elaboração das políticas de extensão. À vista disso, a discussão sobre a ressignificação da extensão universitária passa a ser coordenada pelo FORPROEX como aponta Nogueira:

O compromisso social da Universidade na busca da solução dos problemas mais urgentes da maioria da população; a indissociabilidade entre as atividades de Ensino, Extensão e Pesquisa; o caráter interdisciplinar da ação extensionista; a necessidade de institucionalização da Extensão no nível das instituições e no nível do MEC; o reconhecimento do saber popular e a consideração da importância da troca entre este e o saber acadêmico; e a necessidade de financiamento da Extensão como responsabilidade governamental (NOGUEIRA, 2001, p. 67).

Partindo desse consenso, a Extensão Universitária é ressignificada como “o processo educativo, cultural e científico que articula o Ensino e a Pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre universidade e sociedade” (FORPROEX, 1987, p. 11). Essa definição assumida pelos Pró-Reitores expressa uma nova postura da universidade diante da sociedade em que se insere. Sendo assim, retira a concepção da extensão como a terceira função universitária para “[...] dimensioná-la como filosofia, ação vinculada, política, estratégia democratizante, metodologia [...]” (NOGUEIRA, 2005, p.84). Em entendimento com essa definição, a extensão universitária no Brasil, tem se apresentado como uma das possibilidades de abertura da universidade à comunidade, buscando dialogar com os diferentes saberes. Portanto, isto revela um novo fazer universitário, pautado numa proposta de formação, pois, como sinaliza Toscano (2006), as práticas extensionistas identificam os espaços externos à academia como locais de aprendizagem permanente e inovadores, nos quais, os saberes são trocados dando possibilidade de construção de novos conhecimentos.

A legitimidade das atividades extensionistas pela Constituição Federal e pela criação do FORPROEX são processos importantes, na medida em que possibilitaram à comunidade acadêmica as condições para uma ressignificação da extensão universitária. Principia-se a discussão sobre indissociabilidade entre os fazeres acadêmicos, o conceito da troca de saberes, da extensão como via de mão dupla e a visão da extensão como produção e difusão de conhecimento. Percebe-se que as ideias e práticas de Paulo Freire fundamentam os conceitos e as práticas da extensão universitária. Compreende-se que, ensinar, pesquisar e divulgar os saberes são princípios basilares da Universidade.

O segundo acontecimento relevante para a educação brasileira foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei nº 9.394 em 23 de dezembro de 1996. De acordo com a LDB, CAPÍTULO IV – Da Educação

Superior em seu Artigo 43, estabelece que a educação superior tenha por finalidade (LDB, 1996, grifo nosso):

I) **Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do ensino científico e do pensamento reflexivo;**

II) Formar diplomados em diferentes áreas do conhecimento aptos para a inserção em setores profissionais e para a **participação em desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;**

III) **Incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica**, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura e, desse modo, **desenvolver o entendimento do meio em que vive;**

IV) **Promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem o patrimônio da humanidade e comunicar o saber por meio do ensino, de publicações ou de formas de comunicação;**

V) **Suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural** e profissional e possibilitar a correspondente concretização integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;

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

VII) **Promover a extensão aberta à participação da população**, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica, geradas na instituição.

Em 1998, o FORPROEX criou 8 (oito) áreas temáticas da extensão universitária“ com o objetivo de expressar e dar visibilidade as ações das universidades em temas de interesse coletivo, tendo como meta facilitar o diálogo com a sociedade, discussão e implementação das políticas públicas”(FORPROEX,2000/2001).

1. Comunicação
2. Cultura
3. Direitos Humanos e Justiça
4. Educação
5. Meio Ambiente
6. Saúde
7. Tecnologia e Produção
8. Trabalho

No encontro de Pró-Reitores de 2006, o FORPROEX incluiu a extensão no currículo dos cursos, assim, podendo ser um dos espaços acadêmicos que possibilitará a ampliação da formação da cidadania do estudante, sendo que a extensão permite o olhar das universidades para a complexidade do cotidiano. Nos Encontros Nacionais XXVII (2009) e XXVIII (2010), respectivamente, o FORPROEX redefine a extensão:

A Extensão Universitária sob o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, é um processo interdisciplinar, educativo, cultural, científico e político que promove a interação transformadora entre Universidade e outros setores da sociedade (FORPROEX, 2012).

A Política Nacional de Extensão Universitária aprovada no XXXI Encontro Nacional do FORPROEX, realizado em Manaus (AM), em maio de 2012, passou a ter cinco diretrizes para orientar a formulação e implementação das ações de Extensão Universitária, de forma ampla e aberta.

As 05 diretrizes são:

- 1 Interação dialógica
- 2 Interdisciplinaridade e interprofissionalidade
- 3 Indissociabilidade Ensino-Pesquisa-Extensão
- 4 Impacto na formação do estudante
- 5 Impacto e transformação social

Para a década de 2010/2020, após amplas discussões durante três anos (2009, 2010, 2011), a Política Nacional de Extensão Universitária reafirmou os objetivos pactuados ao longo da existência do FORPROEX.

A Meta 23 – 2011/2020 – tem como perspectiva garantir que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País sejam reservados para a atuação dos alunos em práticas extensionistas (FORPROEX, 2012).

2A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA NA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Na UFBA, a extensão iniciou-se desde os primeiros anos de sua criação, mediante práticas assistencialistas, prestando serviços culturais, cursos, conferências e palestras. Esse modelo continuou até 1971 quando foi criada a Coordenação Geral de Extensão, órgão responsável pela estruturação de projetos de extensão. Em 1979, a Coordenação Geral de Extensão transformou-se na Pró-Reitoria de Extensão (PROEXT), como é denominada até os dias atuais (UFBA, 1998).

A extensão na Universidade Federal da Bahia está embasada legalmente na Constituição Federal de 1988, no Artigo 207, o qual trata da autonomia didática e científica da universidade, no Plano Nacional de Extensão e na Resolução 02/1996 da Câmara de Extensão do Conselho de Coordenação da UFBA (UFBA, 1998).

A PROEXT é um órgão institucional hierarquicamente dependente da Reitoria da universidade e tem como competências o desenvolvimento das seguintes ações:

I Colaborar na definição e execução da política de extensão da UFBA.

II Estabelecer parcerias tendo em vista a captação de recursos para o apoio às atividades extensionistas.

III Analisar e atender a solicitações externas formuladas à UFBA.

IV Apoiar e divulgar atividades extensionistas:

a) Realizar comunicação interna (meios de comunicação internos) e comunicação externa.

b) Orientação na busca de fontes de financiamento de atividades extensionistas.

c) Apoio financeiro (com recursos do Fundo de Extensão) para atividades consideradas de interesse social e gratuitas para os participantes.

d) Divulgar a produção extensionista da UFBA.

V Organizar e manter registros de programas e atividades e emissão de certificados.

VI Articular e consolidar atividades em programas permanentes e experimentais da UFBA.

VII Gerir a aplicação de recursos do Fundo de Extensão.

VII Otimizar a estrutura funcional de apoio às atividades extensionistas.

IX Zelar pelo cumprimento das normas de Extensão da UFBA.

No que diz respeito à promoção e à gestão de ações extensionistas, elas podem ser promovidas por Departamentos, Colegiados de Cursos, Conselhos Departamentais, Órgãos Suplementares e, excepcionalmente, pela Câmara de Extensão e pela própria Pró-Reitoria de Extensão. A PROEXT tem a função de coordenar, fomentar e articular as atividades de extensão universitária das diversas unidades dos órgãos complementares da UFBA por meio de programas ou ações universitárias.

Os programas são articulados mediante projetos e ações extensionistas através de cursos, eventos e prestação de serviços (Figura 2) com a finalidade de manter o diálogo permanente com a sociedade (UFBA, 2012).

Figura 2: Tipos de ações de Extensão Universitária e a relação entre elas:

Projeto	Ação processual e contínua com objetivo específico e prazo determinado. Pode estar vinculado a um programa ou não (projeto isolado).
Curso	Ação pedagógica teórica ou prática, presencial ou à distância, planejada e organizada de modo sistemático, com critérios de avaliação definidos.
Evento	Apresentação e/ou exibição pública, de determinado conhecimento ou produto desenvolvido, promovido ou reconhecido pela Universidade. Ex.: congresso, seminário, ciclo de debates, exposição, festival, entre outros.
Prestação de serviços	Oferecido pela Universidade ou contratado por terceiros (empresa, órgão público, comunidade, etc.). Caracterizam-se por assessorias, consultorias, apoio técnico, entre outros serviços prestados pela universidade.

FONTE: (UFBA, 2012).

No desenvolvimento dessas ações, o ensino, a pesquisa e a extensão devem ser indissociáveis envolvendo dois campos do saber - o da Arte e Cultura e o da Ciência e Tecnologia. Vale ressaltar que, na UFBA, a extensão universitária é um eixo de atuação articulador das funções de ensino e pesquisa, amplia e viabiliza a relação entre a Universidade e a sociedade (UFBA, 2012, p. 2). A extensão possui como propósito também promover a integração entre a universidade e a sociedade na troca de experiências, técnicas e metodologias, permitindo ao aluno uma formação profissional com responsabilidade social, dando ao professor oportunidade de legitimar socialmente sua produção acadêmica, elevando a UFBA ao patamar de uma universidade cidadã, voltada para os grandes problemas da sociedade contemporânea (UFBA, 2012).

Dessa maneira, desde 1997, na UFBA, foram criados programas extensionistas em campo, pretendendo a articulação entre a universidade e a sociedade de forma indissociável. Através da perspectiva da indissociabilidade,

supõe-se que as ações extensionistas sejam mais efetivas se estiverem vinculadas ao processo de formação de pessoas através do ensino e de geração de conhecimento e da pesquisa. “A Extensão Universitária sustenta-se, principalmente, em metodologias participativas, no formato investigação-ação (ou pesquisa-ação), que priorizam métodos de análise inovadores, a participação dos atores sociais e o diálogo” (FORPROEX, 2012, p. 19). As metodologias aplicadas nos projetos extensionistas devem estimular a participação e a democratização do conhecimento, priorizando a contribuição de atores não-universitários em sua produção e difusão.

2.1 DO PROGRAMA UFBA EM CAMPO À AÇÃO CURRICULAR EM COMUNIDADE E EM SOCIEDADE

A Universidade Federal da Bahia (UFBA), desejando articular o ensino e a pesquisa com a extensão, criou o Programa UFBA em Campo, buscando assim, novas maneiras de interação entre a universidade e a sociedade no entendimento que ambas pudessem se comunicar a fim de compartilhar seus conhecimentos. As ideias desse programa surgiram no final de 1996 e a primeira solenidade formalizando-o aconteceu, em 17 de maio de 1997, na Reitoria da UFBA, contando com a presença do Reitor Felipe Serpa (1993 – 1998), do Pró-Reitor de extensão da UFBA Paulo Lima (1997 – 2002), do sociólogo Pedro Demo, da sacerdotisa do Candomblé de São Gonçalo do Retiro, Mãe Stella de Oxóssi, além de quinze professores de diversos Institutos. Desse modo, o Programa UFBA em Campo iniciou-se em 1997 e foi desenvolvido em três versões (TOSCANO, 2006; SILVA, 2007):

1. Programa UFBA em Campo I – 1997/1998
2. Programa UFBA em Campo II –1999
3. Programa UFBA em Campo III –2000

O Programa UFBA em Campo I, iniciado em 1997, desenvolveu três projetos: dois na capital e um no interior. Na capital, foram desenvolvidos os projetos: *Conhecer Salvador e Entre cordas, cachês e abadás*. O *Projeto Conhecer Salvador* foi desenvolvido em 15 bairros, tais como, Alagados, Nordeste de Amaralina, Itapuã, Pau da Lima, Engenho Velho da Federação, Vale das Pedrinhas entre outros. Cerca

de cento e vinte estudantes se dividiram em quinze grupos, contendo oito em cada, e saíam para conhecer a sua cidade. *Entre cordas, cachês e abadás* foi uma pesquisa sobre o carnaval baiano.

O projeto do interior, denominado *Pulando a fogueira*, contou com a participação de 200 estudantes em cinquenta municípios baianos. Para cada município, viajaram quatro estudantes, sem a presença de professores, permanecendo durante 15 dias, no período anterior e posterior às festas juninas. Entre 12 a 15 professores prepararam os estudantes durante reuniões aos sábados na Faculdade de Arquitetura. Os três projetos desenvolvidos no UFBA em Campo I (1997/1998), contabilizaram o total de 510 estudantes e 40 professores (TOSCANO, 2006; SILVA, 2007).

O Programa UFBA em Campo II aconteceu em 1999 com a participação de 131 estudantes, 36 professores, abrangendo 26 projetos em comunidades do interior e da capital baiana. Nessa versão, houve financiamento externo – parceria da UFBA com o Centro de Apoio Científico e Tecnológico/Secretaria Estadual de Planejamento de Ciência e Tecnologia (CADCT/SEPLANTEC) – e bolsas de extensão para alguns estudantes de graduação. Na versão do Programa UFBA em Campo III, desenvolvido em 2000, a diferença em relação ao II foram as bolsas destinadas aos estudantes, cujo financiamento foi feito pela própria UFBA. Participaram 441 estudantes em 45 projetos (SILVA, 2007; TOSCANO, 2006). A professora Therezinha Froés Burnham da Faculdade de Educação relata a sua experiência no Programa UFBA em Campo:

O programa UFBA em Campo foi para mim uma experiência das mais interessantes nos últimos tempos dos meus quase trinta anos de professora universitária, principalmente porque nós trabalhamos na área de educação, onde o tempo inteiro, se critica a distância entre a realidade concreta, que é vivida por uma população, e o enclausuramento da escola, que serve a esta mesma população (BURNHAM, 1998, p.48).

Após várias reflexões sobre as vivências do Programa UFBA em Campo, em 2000, foi criada em caráter experimental a Atividade Curricular em Comunidade (ACC), com novos formatos acadêmicos e com base nas estruturas de gestão do Programa UFBA em Campo. No primeiro semestre de 2001, foi aprovada a aplicação do projeto piloto para entrada formal nos currículos, ou seja, institucionalizar a experiência como componente de formação do estudante, transformando a ACC em disciplina optativa. Em 2003.1, a ACC deixou de ser uma

atividade complementar e passou a constituir um programa permanente de integração efetiva entre ensino/pesquisa e sociedade (UFBA, 2004).

A ACC foi embasada legalmente na Constituição Federal, no Artigo 207, que trata da autonomia didática e científica da universidade, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9.394/96), no Artigo 43, no Plano Nacional de Extensão Universitária e na Resolução 02/96 da Câmara de Extensão do Conselho de Coordenação da UFBA (TOSCANO, 2006; SANTOS JÚNIOR, 2013).

Em 2004, nota-se que o saldo foi positivo. Dessa forma, partiu-se de um modelo de gestão para um programa interdisciplinar tornando-se permanente o processo de ressignificação da extensão, sempre em busca do diálogo entre as instâncias acadêmicas, os professores e os estudantes, intensificando a comunicação com os diversos segmentos sociais (UFBA, 2004).

No período de 2001.1 até 2012.1, em média 500 alunos por semestre matricularam-se em ACC. Portanto, aproximadamente, 12.000 estudantes participaram dessas atividades num período de 11 anos, sendo que nesse período (2001.1 – 2012.1) foram ofertadas 703 ACC em diversos cursos. De acordo com os dados apresentados na tabela 1, do total das ACC, 49% foram ofertadas por apenas cinco unidades: Educação, Farmácia, Medicina Veterinária, Biologia e Medicina (VIANA, 2013).

TABELA 1: ACC ofertadas - 2001.1 - 2012.1

INSTITUTOS	PORCENTAGEM %
Educação	16
Farmácia	11
Medicina Veterinária	08
Biologia	07
Medicina	07
Enfermagem	06
ISC	05
Geografia	05
Outros Institutos	35

Fonte: Adaptação da autora com base em Viana (2013).

A partir de março de 2013, com a perspectiva de aumentar o campo da extensão, a ACC se transforma em Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS). Através da Resolução Nº 01/2013, o Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Bahia (CONSEPE), regulamentou a Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS), integralizando-a como componente curricular dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal da Bahia (UFBA, 2013).

O Artigo 2º, Parágrafo único dessa Resolução, estabelece que “a multidisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade devem ser asseguradas pela relação dialética e dialógica entre diferentes campos dos saberes e fazeres necessários para atuação em comunidade e sociedade” (UFBA, 2013).

A ACCS possui carga horária, creditação e propósito acadêmico como todas as disciplinas, contudo torna-se diferente das demais, pois os docentes e discentes têm liberdade na escolha da temática e na definição dos programas e projetos, pela possibilidade de experimentar metodologias diversas além do caráter renovável a cada semestre, ou ainda optar pela continuidade por vários semestres. Ressalta-se que numa ACCS os estudantes e professores podem vivenciar atividades em igrejas, creches, escolas, grupo de jovens, praças, unidades de saúde, centro social urbano, clubes, associações de bairros, dentre outros (UFBA, 2013).

A PROEXT lançou, entre os anos 2010 e 2013, oito editais de ACC/ACCS. Nesses editais, foram contempladas 285 propostas atendendo a um universo de 4172 estudantes como está demonstrado na tabela 2.

TABELA 2: Indicadores de desempenhos da ACC/ACCS nos anos de 2010 - 2013

AÇÃO	INDICADORES	2010	2011	2012	2013
Lançamento de editais ACC/ACCS	Editais lançados	02	02	02	02
	ACCS ofertadas	51	58	88	88
	Estudantes matriculados	640	997	1.208	1.327

Fonte: (UFBA, 2014b).

No Relatório de Gestão – Extensão Universitária – ano base 2013, confirma-se que de 2010 a 2013 (Tabela 2) houve um aumento de 87% de alunos matriculados nas ACCS (UFBA, 2014a).

A partir da resolução aprovada em 2013, do total de 82 dos cursos de graduação da UFBA, 23%, o que corresponde a 19 cursos, já incluíram as ACCS na oferta de componentes curriculares, sinalizando que está havendo uma adesão por parte dos docentes. Para isso, houve o incentivo da PROEXT para a integralização curricular dessas ações mediante palestras, como o ciclo de *Seminários de Extensão: A bola da vez*, os quais aconteceram durante os meses de agosto a dezembro de 2013, direcionados a todos os segmentos da UFBA; do *Seminário de Extensão (SEMEX)* com apresentação dos resultados das ACCS pelos monitores e exposição de pôsteres; da *Feira de Conhecimento* na recepção dos calouros e também encontros com docentes de diversos institutos. Entretanto, percebe-se que ainda há necessidade de mais divulgação para os professores e para os estudantes buscando aumentar o número de participantes nessas ações.

Para o semestre 2014.1, foram aprovadas 40 ACCS, as quais foram distribuídas em cinco eixos como podem ser vistos na tabela 3(UFBA, 2014a).

TABELA 3: Resultado final do Edital ACCS 2014.1

Eixos aprovados	QUANTIDADE
Direitos Humanos/Justiça, Tecnologia/Produção e trabalho	05
Arte/Cultura e Comunicação	05
Meio ambiente	12
Saúde	13
Educação	05

Fonte: (UFBA, 2014b)

Os temas das ACCS para 2014.1 foram distribuídos de acordo com os cinco eixos propostos pela PROEXT, os quais podem ser vistos a seguir: (UFBA, 2014b):

EIXO1. DIREITOS HUMANOS/JUSTIÇA, TECNOLOGIA/PRODUÇÃO E TRABALHO.

- 1 Onda solidária de Inclusão digital: tecnologia a serviço da cidadania.
- 2 Desenvolvimento sustentável da pecuária familiar através da caprino ovinocultura de subsistência.
- 3 Prevenção da violência: abordagens interdisciplinares.
- 4 Assistência aos pequenos produtores quilombolas de caprinos e ovinos no Município de Itaguaçu da Bahia.
- 5 Desenvolvimento da Fazenda Experimental da UFBA no município de Entre Rios através da Criação de Caprinos, Ovinos e Aves de Corte e Postura.

EIXO2. ARTE/CULTURA E COMUNICAÇÃO

- 6 Memória social: audiovisual e identidades.
- 7 Comunicação, Mulheres e Cidadania: Uso do vídeo para o empoderamento
- 8 Arte e Sociedade: transformistas, travestis e *dragque*.
- 9 Música no Capão.
- 10 Acessibilidade em trânsito poético: Práxis educativa em dança para adolescentes e crianças em risco social.

EIXO 3. MEIO AMBIENTE

- 11 Ação pedagógica contábil-financeira: Tecnologia social para geração de renda e preservação ambiental.
- 12 Mapeamento biorregional participativo em comunidades costeiras tradicionais como ferramenta para educação ambiental e empoderamento territorial.
- 13 Percepção dos efeitos dos agrotóxicos sobre a saúde humana e ambiental através de uma abordagem transdisciplinar.

- 14 Museu interativo de anatomia.
- 15 Escolas sustentáveis: valorizando o protagonismo juvenil no diagnóstico e desenvolvimento de propostas de Intervenção.
- 16 Meio ambiente e saúde: abordagem interdisciplinar da problemática do lixo.
- 17 Conservação e uso de água.
- 18 Eco estação na UFBA: um novo conceito de educação ambiental para as escolas.
- 19 Saneamento, Educação Ambiental e Agroecologia em áreas de Reforma Agrária.
- 20 Matas urbanas e agroecologia, usos e convivências nas áreas verdes da UFBA.
- 21 Diálogos em imagens: interações educacionais.
- 22 Implantação e manutenção de hortas na área da antiga usina de compostagem da UFBA e na comunidade do Calabar.

EIXO 4. SAÚDE

- 23 Envelheci, e agora? Construindo saberes e práticas para viver com qualidade na sociedade moderna.
- 24 Ações interdisciplinares em saúde materno infantil.
- 25 Promovendo a saúde do adolescente no espaço escolar.
- 26 Letramento: cultura e arte no Território Processo.
- 27 Inclusão: contribuições da genética e da educação.
- 28 Educação em Saúde: Prevenção E Diagnóstico de Doenças Parasitárias
- 29 Promoção da saúde e qualidade de vida.
- 30 Atividade curricular em comunidade e sociedade: reabilitação cognitiva para idosos.
- 31 Abordagem interdisciplinar e transdisciplinar dos problemas de saúde relacionados à violência.
- 32 ACCS: educação em saúde da Região de Subáuma.
- 33 Programa de extensão permanente Farmácia da Terra.
- 34 Abordagem interdisciplinar e transdisciplinar relacionada aos fatores condicionantes e determinantes diante do paciente em situação de sofrimento psíquico.

35 Boa Visão: direito de todos.

EIXO 5. EDUCAÇÃO

36 Anatomia: uma visão comparada voltada às escolas de ensino fundamental e médio de Salvador-Ba.

37 Educação popular em áreas de Reforma Agrária: Os desafios da educação do campo.

38 Pesquisa e práxis pedagógica no Ensino Fundamental.

39 Programa social de educação, vocação e divulgação científica "Ciência, Arte & Magia".

40 Produção do conhecimento e relações ensinar/aprender em comunidade.

Para o semestre de 2014.1, as ACCS passaram a integrar o guia *web* e os estudantes realizaram a pré-inscrição pelo sistema. A confirmação foi feita pelos colegiados dos cursos de origem da ACCS, desde que os alunos cumpriram os pré-requisitos estabelecidos pelo professor-coordenador da ACCS no momento da seleção. Assim, foram matriculados aproximadamente 900 alunos e, até 2018, a UFBA tem como objetivo atingir a meta Nacional (META 23) (UFBA, 2014a).

Em relação às ACCS, a PROEXT tem buscado implementar a meta 23 do Plano Nacional de Educação (2011-2020), bem como as diretrizes e metas do PDI da UFBA (2011-2016) que convergem no intuito de: “assegurar que, no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no País seja reservado para a atuação dos alunos em ações extensionistas” (UFBA, 2014a).

Em 2011 foi aprovada pela PROEXT a ACCS denominada *Ações Interdisciplinares para a Promoção da Saúde e Qualidade de Vida da População em Situação de Rua do Centro Histórico de Salvador*. Essa ACCS foi proposta e coordenada por uma professora do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde do IHAC-UFBA, entre os anos de 2011 a 2014, em parceria com a equipe do Projeto Levanta-te e Anda. A equipe do Projeto Levanta-te e Anda é composta por sete funcionários, sendo que, três são ex-moradores de rua.

O Projeto Levanta-te e Anda funciona desde 2008 em uma igreja católica construída no final do século XVIII, situada na Ladeira São Francisco de Paula, número 48, no bairro da Lapinha, na cidade de Salvador no Estado da Bahia. Nesse local, são acolhidos durante o dia, em média 50 homens e mulheres com a idade de

18 a 60 anos e que vivem em situação de rua. Por meio de atividades diversificadas, busca-se criar um ambiente de acolhimento, no qual essa população possa construir e resgatar vínculos interrompidos (FUNDAÇÃO..., 2014).

FOTO 1: Fachada do Projeto Levante-te e Anda



Fonte: Arquivo do Projeto Levante-te e Anda

3 ACCS: AÇÕES INTERDISCIPLINARES PARA A PROMOÇÃO DA SAÚDE E DE QUALIDADE DE VIDA DOS MORADORES EM SITUAÇÃO DE RUA DO CENTRO HISTÓRICO DE SALVADOR

Em 2008, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS) organizou uma pesquisa em 71 cidades brasileiras, tendo como resultado a Pesquisa Nacional sobre a população em situação de rua. Essa investigação buscou traçar um perfil dessa população, reconhecendo-a como grupo populacional heterogêneo constituído por pessoas que possuem em comum a garantia da sobrevivência por meio de atividades produtivas desenvolvidas nas ruas, com vínculos familiares interrompidos ou fragilizados e a não referência de moradia regular. De acordo com essa pesquisa, em 2008, Salvador possuía cerca de três mil e duzentas pessoas (3.200) vivendo em situação de rua (MDS, 2008).

Morais, Neiva-Silva e Koller (2010, p. 35) sinalizam que, “em grande parte das cidades brasileiras, o espaço da rua tem sido uma alternativa concreta de

sobrevivência, moradia e mesmo de lazer para um elevado número de jovens, adultos, idosos e, ainda, de crianças e adolescentes”. Estes autores pontuam que a rua, para estas pessoas, tornou-se um espaço de permanência, a qual se transformou em uma “alternativa de vida, como também um espaço de privação, sofrimento e violência” (2010, p. 36).

Em janeiro de 2011, tendo em vista a necessidade de se ampliar o escopo de investigações para desvelar a realidade das pessoas em situação de rua, especialmente em relação às condições de vida e aos motivos que levaram e levam trabalhadores, homens e mulheres, a viverem nas ruas, trinta (30) estudantes do IHAC-UFBA, coordenados por uma professora desse instituto, desenvolveu uma pesquisa com essa população que habita o Centro Histórico da Cidade de Salvador. Em vista disso, para atender aos objetivos da pesquisa, realizou-se um questionário quantitativo previamente elaborado e validado, contendo perguntas referentes às características socioeconômicas, à formação escolar, ao trabalho, à renda e às condições de saúde dos pesquisados. Em parceria com integrantes do Movimento da População de Rua (MPR), foi realizada a construção e a aplicação de 195 questionários com a população em situação de rua.

A aplicação desses questionários deu-se durante três (03) noites, no horário das 19 e 22 horas nas áreas do Centro Histórico de Salvador. Paralelamente a esta pesquisa quantitativa, também se desenvolveu um estudo etnográfico no intuito de compreender as condições de vida e de trabalho da população em situação de rua (VERAS *et al.*, 2014).

A partir dos resultados coletados, constatou-se que a população em situação de rua de Salvador é composta, em sua maioria, por pessoas do sexo masculino, negras, com baixa escolaridade e com algum tipo de experiência e/ou capacitação de trabalho. A maioria apontou o esgarçamento dos laços familiares como um dos principais fatores para a situação de rua. Contudo, os questionários sinalizaram a existência de diversos outros fatores por trás dos problemas familiares e que culminam na saída do lar, entre eles: o desemprego, o uso de drogas, a violência familiar, a orientação sexual, a morte ou a separação de um dos cônjuges. Portanto, esse estudo etnográfico contribuiu para desvelar as condições de vida e de trabalho da população em situação de rua do Centro Histórico da Cidade de Salvador (VERAS *et al.*, 2014).

Ao concluir a pesquisa nas ruas do Centro Histórico de Salvador, foi firmada uma parceria entre a professora da UFBA e a equipe do Projeto Levanta-te e Anda e, juntas, elaboraram um plano de atividades a serem desenvolvidas por estudantes e pela professora, naquele local. Dessa maneira, iniciou em 2011, a ACCS: *Ações Interdisciplinares para a Promoção da Saúde e Qualidade de Vida da População em Situação de Rua do Centro Histórico de Salvador*. Nessa ACCS, foram abordadas questões relacionadas ao processo saúde-doença, assim como se implementou ações interdisciplinares de promoção da saúde para esses indivíduos em situação de rua, possibilitando-lhes caminhos para o desenvolvimento de pensamentos críticos em direção à qualidade de vida.

Conforme a Constituição de 1988, para a Promoção da Saúde, saúde deve ser vista como um direito de todas as pessoas e, estas, devem ser tratadas das doenças e protegidas contra elas, mas também têm o direito de viver num ambiente saudável. Sendo assim, a promoção da saúde representa uma estratégia promissora para enfrentar os múltiplos problemas de saúde que afetam as pessoas e seu entorno. Partindo de uma concepção ampla do processo saúde-doença e de seus determinantes, a promoção da saúde propõe a articulação de saberes técnicos e populares, e a mobilização de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados, para seu enfrentamento e resolução (LEFEVRE; LEFEVRE, 2004).

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, O CONTEXTO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

Para o desenvolvimento desta pesquisa realizei, inicialmente, uma revisão da literatura sobre a Extensão Universitária no âmbito das universidades públicas e da sua luta pela democratização, promoção e combate a violação dos direitos humanos. Assim, busquei ter como base teórica, a Constituição Federal de 1988, documentos elaborados pelo FORPROEX e pela UFBA, bem como livros, dissertações e teses relacionados com os temas propostos neste estudo.

Godoy (1995, p.23) aponta que “a abordagem qualitativa, como exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques”. Assim, ao buscar uma modalidade de pesquisa

qualitativa, mediante um estudo de caso, que conduzisse até o fenômeno investigado, elegi a etnometodologia por considerar os fatos sociais como realizações práticas do cotidiano e pela valorização do “social se fazendo” do que pelo “social consolidado”. Coulon (1995, p.30) define a etnometodologia como “a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para dar sentido e, ao mesmo tempo, realizar suas ações de todos os dias: comunicar-se, tomar decisões, raciocinar”.

Assim, a etnometodologia oferece uma perspectiva de pesquisa possibilitando o entendimento, de maneira adequada, daquilo que se faz para organizar a nossa existência social. O termo etno significa membro de um grupo ou do próprio grupo em si e, etnometodologia refere-se à metodologia vivenciada no cotidiano pelos membros do grupo. A definição de membro dada por Coulon (1995, p. 48), “É uma pessoa dotada de um conjunto de modos de agir, de métodos, de atividades, de *savoir-faire*, que a faz capaz de inventar dispositivos de adaptação para dar sentido ao mundo que a rodeia”.

Portanto, a minha inserção no Projeto Levanta-te e Anda e a eleição de uma abordagem etnometodológica teve como objetivo vivenciar para compreender a relação dos estudantes envolvidos com a *ACCS: Ações interdisciplinares para a promoção da saúde e de qualidade de vida dos moradores em situação de rua do Centro Histórico de Salvador*, a partir das práticas desenvolvidas em parceria com os seus frequentadores. Por conseguinte, a vivência naquele espaço, durante os quatro semestres de 2011 e 2013, as relações interpessoais, o desenvolvimento das atividades em grupo e a criação de vínculos com os envolvidos no processo, possibilitaram-me a compreensão e análise da realidade desvelada pelos estudantes nesta ACCS.

O pesquisador, em campo, deve ter como principal preocupação o exercício da observação e compreensão de como os membros de um grupo agem a partir do seu ponto de vista, apoiando-se nas referências sociais que possuem, por isso, preocupei-me em afiliar-me ao grupo tornando-me um membro, sendo reconhecida como tal e aceita pelos demais (COULON, 1995).

Nos anos de 2011 e 2013, durante os 04 semestres, 92 estudantes, no total, participaram dessa ACCS sendo que, a maioria do sexo feminino e com a média de idade entre 20 a 26 anos. Os cursos com maior número de alunos matriculados

foram os Bacharelados Interdisciplinares, notadamente, o Bacharelado Interdisciplinar em Saúde; Psicologia e Medicina. Do total de 92, 25 estudantes que participaram desta ACCS em 2013 foram selecionados aleatoriamente para serem os sujeitos da pesquisa. Dos 25 selecionados, foram 20 do sexo feminino e 05 do sexo masculino com a média de idade entre 20 e 25 anos. Sendo que, do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde foram 08, de Medicina 04, da Psicologia 03, do Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades 03, Nutrição 02, do Bacharelado Interdisciplinar em Ciências e Tecnologia 02, da Pós-graduação 02 e do Bacharelado Interdisciplinar em Artes 01.

Em vista disso, para coleta dos dados apresentados, utilizei como instrumentos investigativos as seguintes técnicas: os diários de campo dos estudantes bem como os meus diários de campo e as entrevistas individuais semiestruturadas, gravadas em formato digital e transcritas. Participei e observei diretamente o desenvolvimento das atividades com o intuito de produzir dados concretos. Minayo (1993) sinaliza que a observação direta é fundamental, pois, o que não foi dito pelos sujeitos pode ser percebido e captado pelo pesquisador se estiver atento aos eventos durante sua participação no desenvolvimento das ações. Dessa maneira, a interação entre o pesquisador e os sujeitos pesquisados é essencial, pois possibilitará a fala se tornar reveladora de condições de vida. Portanto, observei e participei das atividades desenvolvidas durante os quatro semestres de 2011 e 2013⁹, tanto na UFBA quanto no Projeto Levanta-te e Anda.

Os estudantes concordaram com a participação nesta pesquisa, mediante aceitação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Anexo I da Resolução CNS 196/96), sendo que, cada estudante recebeu uma cópia do TCLE no qual estavam contidas as informações necessárias, sejam elas acerca da garantia de sigilo da identidade e a liberdade caso quisessem desistir da entrevista, bem como também dos seus objetivos.

Conforme a disponibilidade de cada estudante, as entrevistas foram agendadas com antecedência e realizadas no Pavilhão de aula da Federação IV (PAF IV) - UFBA ou no Projeto Levanta-te e Anda, com a duração de tempo variável

⁹ Em 2012, a ACCS: Ações interdisciplinares para a promoção da saúde e de qualidade de vida dos moradores em situação de rua do Centro Histórico de Salvador não foi ofertada, pois a professora-coordenadora estava em licença maternidade. A autora desta pesquisa continuou participando do Projeto Levanta-te e Anda nas manhãs das quintas-feiras como voluntária. Neste período foram desenvolvidos estudos da Língua Portuguesa e Matemática básica com um grupo de, em média, 10 moradores em situação de rua.

de 20 a 40 minutos. Utilizei entrevista semiestruturada, porém, o roteiro não foi seguido rigidamente. Sendo assim, os entrevistados tiveram oportunidade de falar mais livremente sobre a sua experiência no desenvolvimento das ações e no convívio com os moradores em situação de rua.

Visando manter o anonimato dos estudantes envolvidos, eles foram mencionados por “diário de campo do estudante” e/ou “entrevista do estudante” seguidos da ordem numérica de 01 ao 25.

As duas primeiras turmas da ACCS, nos dois semestres de 2011, foram formadas por 21 estudantes matriculados e 02 bolsistas do PIBIC em cada semestre, portanto, 46 no total. As atividades foram desenvolvidas de segunda à sexta-feira, das 14 às 16 horas, sendo que, para cada dia da semana tinha uma atividade preestabelecida pelos participantes do Projeto Levante-te e Anda e pelos estudantes. Dessa forma, os 21 estudantes de cada semestre, formaram 05 equipes, uma para cada dia da semana de acordo com a disponibilidade de cada um, ou ainda, conforme suas aptidões para determinado tipo de atividade, objetivando o desenvolvimento das atividades em campo. Naquele ano, eu cursava o Bacharelado Interdisciplinar em Humanidades e participei dessa ACCS como a monitora dos estudantes. O meu interesse em pesquisar sobre extensão universitária, especialmente sobre as ACCS, surgiu a partir dessa experiência como monitora.

Todas as atividades desenvolvidas tinham como objetivo a promoção da saúde e da qualidade de vida dos frequentadores do Projeto Levante-te e Anda. Portanto, as atividades das segundas-feiras foram relacionadas ao artesanato. Desenvolvemos trabalhos de reciclagem com garrafas de vidro e de plástico, papel, papelão entre outros materiais coletados pelos usuários do projeto ou selecionados pelos estudantes, transformando esses materiais em obras de arte. Durante a confecção dos trabalhos artesanais, os estudantes incentivavam a interação entre todos os envolvidos mediante a música, a conversa informal e a “contação” de histórias de vida.

Às terças-feiras foram dedicadas ao debate de temas sugeridos pelos participantes do projeto. Mediante textos poéticos, imagéticos, letras de músicas ou vídeos, portanto, com uma metodologia bastante lúdica, as atividades interdisciplinares foram desenvolvidas por todos os presentes. Ressalto que as atividades foram planejadas pelos estudantes durante a semana anterior.

Todas as semanas, os estudantes responsáveis pelo desenvolvimento das atividades de quarta-feira selecionavam, em média, 05 títulos de filme, e, dentre os selecionados, um era escolhido pelos frequentadores do Projeto para assistirem na semana seguinte. Ao iniciar as tardes das quartas-feiras, todas as pessoas presentes assistiam ao filme previamente indicado e, ao final da exibição, havia uma discussão sobre o tema exibido.

Conforme as atividades que já faziam parte do Projeto Levanta-te e Anda, às quintas-feiras, eram discutidos temas relacionados à espiritualidade. No entanto, os estudantes introduziram um momento para exercícios físicos acompanhados de música. Assim, antes das discussões, os participantes faziam um relaxamento, seguido de yoga, dança ou dinâmicas lúdicas.

Toda sexta-feira no Projeto Levanta-te e Anda era dedicada ao lazer. Dessa maneira, os moradores em situação de rua eram os responsáveis pelo direcionamento das atividades desse dia. A música servia como elo recreativo entre todos os frequentadores daquele local. Assim, com instrumentos musicais, os participantes tocavam, cantavam e dançavam. Outra atividade que os unia e era bastante disputada era o jogo de dominó.

Em 2012, nós não fomos a campo, pois a professora-coordenadora da ACCS estava de licença maternidade, entretanto, fizemos uma avaliação das nossas atividades e, ao voltarmos em 2013, levamos uma proposta de redução das atividades para 03 dias semanais. No novo modelo, não houve redução de estudantes, mantivemos a mesma quantidade de 2011, no entanto, aumentamos a quantidade em cada equipe. Portanto, em comum acordo com a Assistente Social do Projeto, voltamos às segundas e terças-feiras à tarde com as mesmas atividades e, às quintas-feiras pela manhã, a pedido dos funcionários e de alguns usuários do Projeto, uma equipe contendo 07 estudantes, desenvolveu atividades com os moradores em situação de rua relacionadas à alfabetização e ao reforço escolar para os alfabetizados. Nestas manhãs, foi enfatizando o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática básica.

Vale salientar que o desenvolvimento dessas atividades já fazia parte da rotina do Projeto Levanta-te e Anda, inserimos, apenas, as atividades de alfabetização e reforço escolar, as quais foram desenvolvidas nas quintas-feiras, no

turno matutino e, também, durante os 04 semestres dos anos de 2011 e 2013 no turno vespertino, paralelas às atividades preestabelecidas.

Nessa pesquisa, utilizei fotografias do arquivo do Projeto Levanta-te e Anda e do meu visando ilustrar as atividades desenvolvidas naquele local. Ressalto que as fotografias apresentadas foram tiradas com o consentimento das pessoas fotografadas. Sendo que, antes de fotografarmos, todos eram consultados e, aqueles que não permitiam serem fotografados nos avisavam com antecedência.

O diagrama 1 apresenta os instrumentos utilizados durante esta pesquisa.

DIAGRAMA 1: Instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa



3.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS NA FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DA UFBA ENVOLVIDOS NESTA ACCS

A extensão universitária deve possibilitar a implementação do processo de democratização do conhecimento acadêmico, estabelecendo mecanismos de interação entre os saberes acadêmico e popular, de maneira que a produção do conhecimento se concretize no confronto com a realidade social, com permanente diálogo entre teoria e prática (NOGUEIRA, 2005). Nas discussões dos Fóruns dos Pró-Reitores, a preocupação com a formação dos estudantes é registrada no Plano Nacional de Extensão Universitária, que pontua a importância da interação dos estudantes universitários com os demais sujeitos:

[...] para formação do profissional cidadão, é imprescindível sua efetiva interação com a sociedade, seja para se situar historicamente, para se identificar culturalmente e/ou para referenciar sua formação técnica com os problemas que um dia terá de enfrentar (FORPROEX, 2000/2001; p. 7).

Entende-se que a abertura da universidade à sociedade, por meio da extensão universitária, propicia a ampliação do seu campo de atuação, indo ao encontro de demandas da sociedade, buscando soluções para problemas reais tais como: o desemprego, as desigualdades sociais, a degradação ambiental, o êxodo rural entre outras questões sociais com as quais, como está sinalizado no FORPROEX, os estudantes necessitam estar comprometidos em viabilizar transformações.

A extensão, entendida como prática acadêmica que interliga a universidade nas suas atividades de ensino e de pesquisa com as demandas da maioria da população, possibilita essa formação do profissional cidadão e se credencia cada vez mais junto à sociedade como espaço privilegiado de produção do conhecimento significativo para a superação das desigualdades sociais existentes (FORPROEX, 2000/2001; p.7).

Nesse sentido, “O Programa Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade” da PROEXT-UFBA, foi criado dentro dessa vertente, almejando por meio da interdisciplinaridade, da multidisciplinaridade, da transdisciplinaridade, intensificar o contato da universidade com a sociedade.

Japiassu e Marcondes (1990) definem a interdisciplinaridade como um método de pesquisa e ensino suscetível de fazer com que duas ou mais disciplinas interajam entre si. Borba (2001) enfatiza que a interdisciplinaridade é uma questão de atitude curiosa diante da vida. Para este autor, os docentes e os estudantes ao vivenciarem ações interdisciplinares devem ter atitudes abertas e serem receptivos e

simpáticos às diversas ciências, às diversas disciplinas, ou seja, sujeitos curiosos e receptivos diante da complexidade que é viver e refletir sobre a vida. Compartilhando com o pensamento de Borba, Fazenda (2013, p.21) ressalta que os educadores interdisciplinares devem “duvidar da própria prática para interrogá-la, analisá-la e transformá-la”.

Conforme Farias (2010), “a multidisciplinaridade pode ser vista como a utilização de conceitos, fundamentos, bases filosóficas, procedimentos e recursos de várias disciplinas numa articulação de saberes diferenciados e supostamente independentes”. Para Oliveira (2006), a educação multidisciplinar facilita o processo de ensino-aprendizagem, pois propõe trabalhar com diferentes competências possibilitando à formação de cidadãos capazes de lidar com a diversidade social. Para Farias (2010, p.3), “a transdisciplinaridade seria, então, o livre trânsito entre os vários campos do saber, como se não existissem as fronteiras e os territórios que dão nome às especialidades, sejam elas disciplinares ou interdisciplinares”.

De acordo com a Resolução nº 1 do Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFBA, as atividades devem ser asseguradas entre os atores sociais em uma relação dialética e dialógica entre diferentes campos dos saberes (UFBA, 2013b). Compreende-se que essa vivência fora da sala de aula poderá ter uma contribuição significativa para a ampliação da autonomia e para o enriquecimento na formação, favorecendo a emancipação dos participantes. O desenvolvimento de ações extensionistas por estudantes, professores e outros sujeitos sociais, possibilita preencher lacunas preexistentes entre universidade e sociedade, buscando transformações dos problemas enfrentados por diversos setores sociais. Sendo assim, essas ações devem ser desenvolvidas no âmbito da criação, tecnologia e inovação, promovendo o intercâmbio, a reelaboração e a produção de novos conhecimentos sobre a realidade concreta com perspectiva de transformação dos problemas emergentes em nossa sociedade.

Então, para analisar as entrevistas e os diários de campo dos estudantes e os meus, buscando compreender a relevância da ACCS para a formação dos estudantes envolvidos, procurei identificar possíveis recorrências, sintetizei as unidades de significado, finalmente, elegi um conjunto contendo quatro categorias:

- I. A participação na ACCS
- II. Desconstruindo estereótipos
- III. A importância do trabalho em grupo
- IV. Construindo vínculos

Com as categorias definidas, segue a análise compreensiva dos registros dos diários de campo e relatos das entrevistas. É importante destacar que as reflexões aqui apresentadas resultaram do meu envolvimento nas atividades desenvolvidas durante quatro semestres no Projeto Levante-te e Anda e na UFBA. Sendo que, nos dois semestres de 2011 participei como monitora e, em 2013, fiz o tirocínio durante os dois semestres, com o propósito de analisar os resultados na formação dos estudantes participantes dessa ACCS. Portanto, saliento que analisei os dados referentes ao desenvolvimento das atividades dos 25 estudantes selecionados, aleatoriamente, dos dois semestres de 2013.

I. A participação na Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade

FOTO 2: Atividade artesanal em grupo



FONTE: Gezilda Borges de Souza

Assim que a ACCS foi aprovada em 2011, sua divulgação foi feita pelos sítios da PROEXT, do IHAC e, também, nas aulas da professora-coordenadora. O número

de estudantes interessados em participar, desde o primeiro semestre, foi acima do que planejamos para o desenvolvimento das atividades em campo. Por esse motivo, fizemos 03 reuniões apresentando a nossa proposta. Alguns alunos desistiram, pois, muitas vezes, o horário do desenvolvimento das atividades em campo ou das reuniões semanais era concomitante ao horário das disciplinas obrigatórias.

Assim que a ACCS foi divulgada em 2011, muitos alunos enviaram e-mail demonstrando interesse em participar dessa experiência. Foi necessário fazermos uma seleção, pois o número de interessados passava de 50 estudantes e tínhamos definido que a turma seria composta por 21 alunos para serem divididos em 03 equipes (diário da pesquisadora).

O resultado dessa experiência foi exitoso para quase todos os estudantes envolvidos. Assim, os próprios estudantes se encarregaram pela divulgação dos resultados para outros colegas. Diante disso, o número de interessados em compartilhar dessa experiência aumentou e foi necessário fazermos uma seleção em todos os 03 semestres seguintes. Dessa forma, como eu continuei com a monitoria e, em seguida, nos dois últimos semestres, com o tirocínio, participei, juntamente com a professora-coordenadora, da formação dos grupos, os quais deveriam ser formados, no mínimo, por 03 cursos de diferentes faculdades.

Percebi que muitos estudantes ficaram desapontados por não poder participar da ACCS com os moradores em situação de rua. Alguns pediram para deixar a vaga reservada para o semestre seguinte. Informei a eles que as matrículas em outras ACCS ainda estavam abertas (diário da pesquisadora).

Antes de conhecer o local onde se desenvolve o Projeto Levanta-te e Anda e os seus frequentadores, promovemos – a professora e eu – durante as duas primeiras semanas, encontros na UFBA, com o grupo de estudantes matriculados nessa ACCS para que eles se conhecessem, pois são estudantes oriundos de diferentes faculdades e seria muito importante esse momento para a formação das 03 equipes que iriam a campo.

Portanto, ao final da primeira reunião, os alunos formaram as equipes que foram distribuídas durante os três dias semanais – segunda, terça e quinta-feira – para o desenvolvimento das atividades em campo durante o semestre. Uma estudante registrou em seu diário a sua apreensão por não encontrar nenhum colega conhecido na turma:

*Eu nem sabia da existência do PAF III, o local da reunião, e **fiquei apreensiva, pois não tinha nenhum colega que eu conhecia**. Na apresentação da ACCS, **descobri que um dos objetivos é a diversidade dos cursos na formação das equipes. Fomos orientados para formar***

as equipes com o maior número possível de cursos diferentes (diário de campo do estudante 1/grifo da pesquisadora)

Santana (1998, p. 71), afirma que: “[...] o conhecimento da realidade local sugere uma nova forma de ensinar e aprender. A nova situação exige novas respostas, gera motivação para estudos e trabalho”. Observei que os estudantes, geralmente, antes de conhecer a população com a qual iria conviver durante o semestre, criavam expectativas para esse primeiro encontro.

A ansiedade dos estudantes é visivelmente percebida. Alguns criam expectativas e idealizam que irão participar da ACCS levando apenas os conhecimentos adquiridos na academia. A partir das discussões dos textos durante os encontros na UFBA, começam a perceber que irão compartilhar experiências e que as mesmas poderão facilitar a convivência entre os colegas e os frequentadores do Projeto (diário da pesquisadora).

Pensando em facilitar o entendimento das nossas atividades, enviamos, para os estudantes, artigos por *e-mail*, sobre a população de rua, sobre as práticas extensionistas vivenciadas por outros estudantes e sobre a ACCS que iriam vivenciar para serem discutidos antes da primeira visita a campo.

*Após a leitura dos textos sobre a população em situação de rua, **pude desconstruir a ideia de que iríamos com o intuito de ensinar ou acrescentar alguma informação para os moradores em situação de rua, percebi que nós podemos aprender muito mais interagindo com eles** (diário de campo do estudante 2/grifo da pesquisadora)*

Freire (2011a) afirma que conhecer é tarefa de sujeitos e o conhecimento é adquirido por meio de uma presença curiosa do sujeito em face do mundo, portanto, requer uma busca constante. As ações vivenciadas e compartilhadas entre os sujeitos possibilitarão o confronto das suas experiências e necessitarão de intervenções e interações de todos os envolvidos, proporcionando transformações sobre os problemas enfrentados. Para isso, é indispensável uma busca constante de suas demandas, a qual implica em inovação e em reinvenção de suas ações.

Em seus diários de campo e nas entrevistas individuais, os estudantes registraram o desejo de participar das ações extensionistas com os moradores em situação de rua, no intuito de desconhecer a realidade desses sujeitos, trocar experiências e saberes mediante a convivência durante o desenvolvimento das atividades.

*[...] acredito que o trabalho em campo faz parte da construção da cidadania dos estudantes durante sua trajetória na universidade. **A convivência com aqueles que estão fora da universidade nos permite trocas mútuas de***

conhecimentos e enriquece ainda mais nossa bagagem. Nunca tive uma experiência e nenhuma oportunidade como esta, e considero fundamental a aproximação de uma realidade diferente e que mal tenho contato, acredito que servirá de contribuição importantíssima para minha formação e vivência como cidadã (diário de campo do estudante 3/grifo da pesquisadora).

Sendo assim, destaco que os próprios estudantes ressaltaram a necessidade de participar de ACCS para a sua formação.

Meu maior desejo de participar dessa ACCS é pela experiência de conviver, compartilhar e aprender com os moradores em situação de rua, pois são pessoas estigmatizadas que vivem à margem da sociedade e são rejeitadas por muitos de nós. Vivem despercebidas e quando são percebidas, despertam o medo e insegurança das pessoas que se encontram por perto (diário de campo do estudante 4/grifo da pesquisadora).

Torna-se necessário praticar o exercício da criticidade sobre a possibilidade de conhecer para transformar, pois, se conhecer é tarefa de sujeitos, então, somente como sujeitos o conhecimento será construído (FREIRE, 2011a).

[...] poder interagir com os moradores em situação de rua e vivenciar a realidade que os encobre é colaborar para o bem-estar de tais sujeitos e, portanto, cumprir o meu papel social através da busca do conhecimento de uma realidade que desconheço (diário de campo do estudante 5/grifo da pesquisadora).

De acordo com a minha observação e os registros em seus diários, percebi que o desprendimento dos estudantes para conhecer a realidade social dos moradores em situação de rua foi fundamental para uma convivência respeitosa e acolhedora por todos os sujeitos. Freire (2011b, p.133) afirma que, “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história”.

Ao buscar a interação com todos os envolvidos torna-se importante a prática do diálogo, pois, ao se abrir para outras realidades, os estudantes têm possibilidade de explicações e respostas aos seus questionamentos. Em seus diários de campo, os alunos registraram as suas expectativas e seus medos:

Nessa expectativa temi, já que infelizmente fui bombardeada a vida toda com informações preconceituosas sobre os ‘mendigos’, eu oscilei entre estar contente e temer, mas felizmente tudo ocorreu da melhor forma possível (diário de campo do estudante 6/ grifo da pesquisadora).

Para alguns estudantes, esta fase inicial pode ser considerada uma situação de constrangimento, na qual o estranhamento é percebido de ambos os lados.

Percebi a troca de olhares curiosos e esboços de sorrisos tímidos, porém, nos momentos em que acontece a aproximação e se inicia um diálogo, o entusiasmo por parte dos estudantes torna-se visível, pois é um sinal que estão sendo aceitos. Freire (2011a) enfatiza que o diálogo é um encontro amoroso entre os homens que transformam o mundo humanizando-o para todos. Portanto, ao desconstruir preconceitos internalizados, surge a possibilidade da construção de um espaço para a comunicação entre os estudantes e os frequentadores do Projeto que vivem em situação de rua.

Hoje foi a primeira visita no projeto Levanta-te e Anda, desde quando passei a fazer parte do projeto estava esperando por esse dia, estava muito curiosa para conhecer essa realidade mais de perto e sentir um pouco dessa experiência (diário de campo do estudante 7/grifo da pesquisadora).

Antes do dia de hoje, e também, a partir das leituras feitas até agora sobre o assunto, não tinha refletido o estigma existente sobre os moradores em situação de rua. Assim, quando fui dormir essa noite fiquei na expectativa de conhecer tudo o que até então se falava na ACCS, tentei imaginar o lugar, as pessoas, os comportamentos, tentei prever como agiria, sendo ansiosa, quase vi tudo o que iria acontecer, porém os acontecimentos me surpreenderam, sendo mais tranquilo vivenciar tudo (diário de campo do estudante 8/ grifo da pesquisadora).

Ao vivenciar essa nova realidade, Santana (1998, p. 71), pontua que “O estudante forma conceitos próprios da realidade vivida, da maneira como se sentiu, dando significado aos dados recebidos como percepção, transformando-o em informação” e, com essas experiências, os estudantes tendem a aprender muito mais do que por meio de memorização de textos ou apenas o ensino na sala de aula.

Assim que os estudantes chegaram ao Projeto no qual as ações foram desenvolvidas, o estranhamento foi visível, pois se sentiram observados pelos frequentadores da mesma maneira que os observavam, com curiosidade e questionamentos. Portanto, o estranhamento aconteceu tanto por parte dos estudantes quanto em relação aos frequentadores daquele espaço.

Com a nossa chegada ao Projeto deu pra perceber naqueles olhos a mesma sensação que muitos de nós estávamos sentindo, que era de curiosidade, ansiedade e até um pouco de receio (diário de campo do estudante9/grifo da pesquisadora).

[...] Fiquei um pouco deslocada quando entrei porque não conhecia ninguém e os meus colegas ainda não haviam chegado. Porém, fui muito bem recebida por todos que estavam lá, então, expliquei que era o meu primeiro dia no Projeto (diário de campo do estudante 10/ grifo da pesquisadora).

A relação dialógica entre os sujeitos deve ser vivenciada por todos os envolvidos e os estudantes necessitam empenhar-se constantemente na busca pela transformação da realidade vivida na comunidade. Freire (2011a) sinaliza que diferente da prática dialógica, a invasão cultural é antidialógica e, quando não há o respeito à cultura de outros sujeitos, prevalece a cultura do invasor em uma relação autoritária. Os encontros semanais para discussão de textos sobre a extensão universitária e acerca da população que vive em situação de rua foram momentos importantes para o desenvolvimento das atividades dentro do Projeto Levanta-te e Anda. Os estudantes, durante esses encontros, falavam das suas experiências e colocavam as suas dúvidas tentando encontrar, em grupo, possíveis soluções.

II. Desconstruindo estereótipos

FOTOS 3e 4: Confeção de cartazes



FONTE: Gezilda Borges de Souza

Os moradores em situação de rua, na maioria das vezes, são vistos como indivíduos que vivem na marginalidade e são rotulados como preguiçosos, maltrapilhos, mendigos, usuários de drogas, doentes mentais ou ladrões. Esses estereótipos depreciativos servem para afastar essa população dos outros indivíduos transeuntes. Escorel (1999), diz que na rua eles perdem seu nome de batismo e recebem outro com o objetivo de preservar a sua identidade prévia e, ao mesmo tempo, demarcar uma nova identidade. Assim, de acordo com suas características, muitos deles, recebem apelidos pejorativos e, no cotidiano, se tornam invisíveis e solitários, portanto indesejáveis. Conseqüentemente, os estudantes, geralmente, entram no Projeto Levanta-te e Anda com esses rótulos já

internalizados. Entretanto, ao iniciar as atividades, percebem a variedade de motivos que os levaram a viver nessa situação. Sendo que, a vulnerabilidade familiar e o desemprego são os principais motivos, pois, quando os laços que os unem são rompidos e não possuem um trabalho estável, a rua termina sendo uma das últimas alternativas para a sobrevivência dessas pessoas (VERAS *et al.*, 2014).

Percebi que alguns estudantes estranharam ao entrar, pela primeira vez, na igreja onde funciona o Projeto Levante-te e Anda ao encontrarem homens e mulheres jogando dominó, lendo, lavando suas roupas, se barbeando ou apenas conversando (diário de campo da pesquisadora).

Os estereótipos podem ser reflexos das nossas expectativas sobre o comportamento e os hábitos das pessoas. O registro nos diários de dois estudantes ilustra como esses rótulos estão internalizados, pois eles desconhecem os motivos que a maioria dessas pessoas vive nas ruas:

*No primeiro encontro, **percebi a inquietude de muitos indivíduos no local [...] Interagi jogando dominó.** Durante o jogo, pela lucidez, vestimentas e descontração, imaginei que aquelas pessoas ao redor da mesa eram trabalhadores locais, mas não eram. Nisto, **percebi o tamanho da minha ignorância que ligava pessoas em situação de rua a um potencial déficit mental e de comportamento acuado** (diário de campo do estudante 11/grifo da pesquisadora).*

*Hoje foi a minha segunda ida ao Projeto e não encontrava a ladeira onde fica a igreja. Resolvi perguntar a um rapaz que caminhava na mesma direção que eu estava indo. Ele me levou até a porta de entrada. A minha surpresa foi quando ele entrou também. **Nunca iria imaginar que ele era um morador de rua. Tanto ele como suas roupas estavam limpos. Não era assim que eu enxergava os moradores de rua** (diário de campo do estudante 12/grifo da pesquisadora).*

A participação dos estudantes serviu também para a desconstrução dos estereótipos em relação ao olhar do estudante para os professores de uma universidade pública. Uma aluna registrou em seu diário como via a universidade e os professores antes do seu envolvimento nessa ACCS:

***Participar desta ACCS foi determinante para o meu processo de desconstrução dos estereótipos que tinha da universidade pública. Sempre imaginei essa instituição como um lugar fechado, uma torre alta que poucos podiam entrar.** Pensava que os professores eram pesquisadores de laboratório. Não queria dialogar com a sociedade, mas este pensamento foi se transformando à medida que fui participando desta ACCS, pois **fui observando o quanto que esta atividade foi desenvolvida com desejo e verdade, por parte da docente e dos estudantes que estiveram nela** (diário de campo do estudante 13/grifo da pesquisadora).*

No decorrer do semestre, com a convivência, os preconceitos vão sendo desconstruídos e alguns estudantes despertam o desejo de apoiá-los na reconstrução de um novo caminhar:

*Descobri que mesmo morando nas ruas, tem alguns deles que adoram estudar e **eu que acreditava que só tinha analfabetos vivendo nas ruas!** Assim, que terminar o semestre, vou dar continuidade ao nosso trabalho de alfabetização, como voluntária, pelo menos uma vez na semana (diário de campo do estudante 14/ grifo da pesquisadora).*

*Enfim, a convivência foi muito boa, até mais do que esperava, **quebrei alguns preconceitos, e vi o quanto é importante voltar à atenção para essa população** que necessita muito de apoio, e espero ajudá-los no que for preciso e estiver ao alcance (diário de campo do estudante15/grifo da pesquisadora).*

*Estou fazendo o meu último registro no diário e lembrei-me como fiquei assustada ao descobrir que J, aquele rapaz que me levou até o Projeto, era um morador de rua. **Só pedi informação a ele por causa da sua boa aparência. Isto serviu para eu repensar os meus conceitos** (diário de campo do estudante 16/grifo da pesquisadora).*

Os estudantes, compartilhando suas experiências, aos poucos foram conhecendo os motivos que levaram muitas dessas pessoas a viverem em situação de rua e, assim, eles tiveram a possibilidade de desconstruir preconceitos que já estavam internalizados por desconhecimento das causas dessa realidade social. Portanto, eles perceberam que os estereótipos negativos servem para rotular as pessoas, de forma generalizada, afastando-as do nosso convívio.

III. A importância do trabalho em grupo

FOTO 5: Reforço escolar



FONTE: Gezilda Borges de Souza

Segundo Pichon Rivière (1986), o grupo é definido como um conjunto restrito de pessoas, ligadas entre si por constantes de tempo e espaço e articuladas por uma mútua representação interna, propondo-se de forma explícita ou implícita, efetuar uma tarefa que constitui sua finalidade. Logo, os integrantes do grupo da ACCS, com o objetivo de desenvolver as atividades em comunhão com os moradores em situação de rua, compartilharam tempo, espaço físico e também, o espaço virtual, pois, semanalmente, cada equipe planejava suas atividades e, em parceria com os frequentadores do Projeto, trocavam suas experiências cotidianas.

Em seu diário, um estudante, participante dessa a ACCS pela segunda vez, registrou a importância e o seu desejo de compartilhar experiências com pessoas que não fazem parte da sua vivência cotidiana:

Acho fantástica a mistura dos cursos em uma ACCS, tudo é diferente! Começando pela formação das equipes. Tão diversificada! O olhar, o sentimento, tudo é novo, porém, vai se encaixando perfeitamente. Como estou realizando o ACCS pela segunda vez, quero sentir emoções novas, me aproximar de outros moradores em situação de rua e também, de colegas de outros cursos. Enfim, estou empolgada! Acredito que iremos crescer e aprender muito juntos! (diário de campo do estudante 17/grifo da pesquisadora)

A extensão universitária é uma possibilidade de compartilhar a realidade cotidiana dos membros envolvidos, aspirando à reconstrução do conhecimento individual e coletivo, assim como a sua transformação. Entretanto, o entendimento conceitual de extensão universitária pode ser diferente entre os diversos atores sociais e isso, possivelmente, provocará conflitos entre os envolvidos e gerará pouco resultado na vida da população parceira. Sendo assim, a compreensão para o desenvolvimento das práticas extensionistas pode acontecer de maneira diferente entre os estudantes, podendo gerar conflitos entre os membros do grupo, dificultando a sua realização:

Participar dessa ACCS modificou muita coisa na minha cabeça, porque eu acho que a metodologia usada em sala de aula, às vezes atrofia um pouco nossas ideias. Na sala de aula, tem atividades que nós lemos para aprender o que está ali sem desenvolver a prática. Eu aprendo mais praticando, ao planejar as atividades, eu sugiro algumas coisas e faço observações. O planejamento é todo feito em grupo e isso é muito bacana. Em equipe, decidimos as atividades que serão desenvolvidas (relato da entrevista com um estudante 18/grifo da pesquisadora).

Era visível a diferença de posicionamento da equipe de terça-feira no que tange às atividades que deveriam ser desenvolvidas com os moradores em situação de rua. Enquanto cinco (05) de uma equipe formada por oito (8) estudantes, com

uma visão mais ampla sobre a extensão, pensavam em alternativas criativas para a interação com os parceiros do projeto, um (01) estudante, ainda com a visão assistencialista, insistia em “levar” temas sem uma consulta prévia aos frequentadores do Projeto. Nesse contexto, havia duas (2) estudantes sem uma posição definida sobre os conceitos e as práticas da extensão, ora apoiavam aquele que queria transmitir os seus conhecimentos, ora apoiavam os (05) colegas que buscavam uma relação dialógica com os participantes do projeto. Os três estudantes, provavelmente, por influência do nosso sistema de ensino no qual, na maioria das vezes, o professor se apresenta como o único detentor do conhecimento e, portanto, transmite-o para aqueles que o ignoram, possivelmente, acreditam que os moradores em situação de rua não possuem conhecimentos interessantes para a sua formação.

Ao participar das discussões para a elaboração do planejamento semanal, observei o conflito gerado por duas linhas de pensamento sobre o conceito de extensão e as atividades que seriam desenvolvidas lá no Projeto. Um grupo estava sempre preocupado em consultar o desejo dos frequentadores do projeto e pesquisar atividades lúdicas e prazerosas, no entanto, outros alunos da mesma equipe, tentavam convencer os demais envolvidos, que o mais importante era falar sobre doenças, isto sem uma consulta prévia (diário de campo da pesquisadora).

Diante desses dois olhares sobre a extensão – assistencialista e troca de saberes – não houve uma interação entre todos os estudantes nas atividades desenvolvidas na terça-feira. Freire (2011a) sinaliza que no termo extensão está implícita a ação de depositar algo em alguém e ao agir dessa forma, a extensão tem como objetivo levar o conhecimento do sujeito ativo – aquele que estende – de maneira estática ao sujeito que receberá os conhecimentos, transformando-os em objetos, domesticando-os. Quando os conteúdos são levados através de atividades extensionistas sem ouvir os sujeitos que estão fora do cenário acadêmico, há uma invasão cultural, pois a visão desses conteúdos é a de quem os transmite.

Entretanto, os cinco estudantes, do grupo de terça-feira, que perceberam a extensão como uma troca de saberes entre todos os envolvidos, se fortaleciam a cada semana sobre as suas convicções e pesquisavam atividades lúdicas com os temas sugeridos para a discussão. Assim, utilizavam vídeos com músicas, com depoimentos ou com pequenos filmes, poesias e leituras dinâmicas. No final das atividades desenvolvidas, os estudantes consultavam os moradores em situação de rua quais os temas que gostariam de discutir na semana seguinte. Para a discussão

e a realização do planejamento semanal, o grupo encontrou no *facebook* um instrumento facilitador.

Durante as entrevistas, duas estudantes falaram das dificuldades enfrentadas durante o planejamento semanal, mas também ressaltaram a importância dos diversos olhares para o desenvolvimento da autonomia ao ter que tomar decisões sem grupo:

*Planejar foi o mais difícil na ACCS. Eu já imaginava como seria o planejamento semanal, pois sempre tinha alguém que discordava de tudo! **Por outro lado, percebi como foram importantes essas discussões, no grupo do facebook, para a nossa autonomia.** As divergências de visão serviram para o meu entendimento da importância das práticas extensionistas. Reli os textos iniciais e me senti mais tranquila, pois percebi que estávamos no melhor caminho* (relato da entrevista do estudante 19/grifo da pesquisadora).

*Nós planejávamos o que íamos desenvolver na semana seguinte e mandávamos uns para os outros para combinar e escolher o que levar. **Na ACCS, a equipe tem que decidir, não têm nenhum responsável ou coordenador que fará pela a equipe. Então, nós desenvolvemos a autonomia para escolher o que acreditamos que é o melhor. Isso foi muito bom para o nosso crescimento como estudante e como pessoa. Tomar decisões e não esperar pela professora e nem pela mestrandia foi muito importante para a realização das atividades*** (relato da entrevista do estudante 20/grifo da pesquisadora).

Os autores Cunha e Lemos (2010) sinalizam que os conflitos mais complexos e de difícil solução acontecem quando os participantes discutem um tema e entram em desacordo, entretanto, possivelmente, o que está por trás não é o conteúdo em si, provavelmente algum conflito ou desentendimento ou mesmo uma situação competitiva já estabelecida na relação. Nesse momento, é essencial saber lidar com as diferenças, pois quando o grupo entra numa relação conflituosa com posições divergentes, os participantes encaram como se fossem seus desafetos. “Acordo e afeto se tornam sinônimos e o desacordo é visto como rejeição, falta de carinho, agressão” (CUNHA; LEMOS, 2010,p. 52).

As discussões para o planejamento seriam uma oportunidade para a superação das diferenças e para o enriquecimento e ampliação da visão do mundo, como pontua Faria:

É preciso repensar o extensionismo universitário em uma dimensão em que os discentes e a população sejam atores mais ativos e que o objetivo maior seja a construção de uma sociedade de paz, mais justa, mais humana e mais feliz. Certamente essa é a grande revolução de que se necessita hoje (FARIA, 2001, p. 7).

Em concordância com o pensamento de Faria (2001), uma estudante registrou como foi enriquecedora a convivência com a heterogeneidade grupal para a construção de práticas interdisciplinares.

Trabalhar em grupo também foi um grande estímulo para estar no projeto, pois via, claramente, o quanto que a heterogeneidade do grupo, junto com a homogeneidade da tarefa, são fatores potencializadores! Ou seja, quanto mais um grupo possui integrantes com características diferentes e quanto mais estas pessoas se aproximam em seus objetivos de realização de algo, mais forte ele fica. Lá, eu pude conviver com pessoas da área de saúde, artes, ciência e tecnologia e pude ver que, a partir do olhar interdisciplinar, o contexto fica mais rico em suas construções, pois cada um tem um caminho diferente para chegar aos mesmos objetivos (diário de campo do estudante 21/grifo da pesquisadora).

Alguns cursos na UFBA ainda oferecem uma “estrutura curricular fechada” com disciplinas que não se relacionam entre si. Esses cursos não possibilitam que o estudante, ao sair da sala de aula, vivencie uma atividade interdisciplinar em parceria com outros sujeitos. Com disciplinas fragmentadas e um sistema de avaliação baseado em instrumentos tradicionais, alguns estudantes, ao participar dessa ACCS, sentiram dificuldades para planejar as atividades com sua equipe.

Freire (2011a, p. 26) destaca que “na medida em que no termo extensão está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta nele uma conotação indiscutivelmente mecanicista”. Os estudantes que pretendiam levar os conhecimentos adquiridos no espaço acadêmico com a intenção de transferi-los para os moradores em situação de rua, não aprenderam ainda que o conhecimento se constitui nas relações homem/mundo de transformação e serão aperfeiçoados na problemática crítica destas relações. Sobre a importância de atividades em campo para um processo de construção e troca de conhecimentos, a professora Burnham comenta:

De certa maneira, eu vi no UFBA em Campo, na medida em que comecei a trabalhar em seu planejamento, uma oportunidade de se pensar uma universidade que trabalha não só de dentro para fora, mas uma universidade que intercambia dentro e fora ao mesmo tempo [...] (BURNHAM, 1998, p.48).

A construção de um novo conhecimento acontece quando há comunicação e troca de saberes nas atividades desenvolvidas entre os sujeitos. A produção de conhecimentos, por meio da extensão, se faz na troca de saberes acadêmico e popular, objetivando a democratização do conhecimento, a participação efetiva da

comunidade na atuação da universidade e uma produção resultante do confronto com a realidade. Por outro lado, quando o conhecimento é estendido, ou seja, transmitido pelos frequentadores dos espaços acadêmicos para os que estão extramuros, tratando-os como objetos que não possuem saberes e transformando-os em depósitos dos conhecimentos acadêmicos, não há educação libertadora, pois, não há transformação da realidade vivida, existe apenas uma prática “domesticadora” e “antidualógica” (FREIRE, 2011a).

IV. CONSTRUINDO VÍNCULOS

FOTO6: Jogando dominó



Fonte: Gezilda Borges de Souza

Segundo Pichon Rivière (1986), o vínculo é uma constituição complexa que inclui um sujeito ou mais, um objeto – o jogo de dominó, a confecção do tapete, a dança, as músicas e os vídeos – e sua mútua relação com os processos de comunicação e aprendizagem. O vínculo é a “[... maneira particular pela qual cada indivíduo se relaciona com outro ou outros, criando uma estrutura particular a cada caso e a cada momento” (1986, p. 24). Desta maneira, constatei que através das atividades desenvolvidas no projeto, a aproximação entre os moradores em situação de rua, frequentadores daquele local, e os estudantes foi se consolidando e fortalecendo os vínculos entre a maioria dos envolvidos.

Ao participar da confecção do artesanato, às segundas-feiras, juntamente com os estudantes da graduação, percebi como o entrosamento entre eles e com os moradores em situação de rua fica bem mais fácil. Todos os envolvidos, ao mesmo tempo em que fazem algum trabalho artesanal, conversam, brincam, cantam e dão boas risadas. Percebi claramente, que há uma cumplicidade entre eles. É o dia em que há maior interação entre os

estudantes e os frequentadores do Levanta-te e Anda. Ao desenvolver essas atividades, os estudantes, sempre comentam que a tarde passa rapidamente. Comentei com eles, que, na saída, a alegria é tão perceptível até parece que estão chegando para iniciar as atividades. (diário de campo da pesquisadora)

Na fotografia número 7 (sete), estudantes e moradores em situação de rua desenvolveram atividades artesanais por meio de pintura e *decoupage* com tecido em garrafas de plástico e, ao mesmo tempo, exercitaram a escuta respeitosa ao ouvir as suas histórias.

FOTO 7: Atividade artesanal em grupo



Fonte: Gezilda Borges de Souza

A construção de vínculos proporcionou a prática cuidadosa e solidária entre os sujeitos envolvidos nos trabalhos em grupo. Conforme Boff (2004, p.110), “Quando um (ser) acolhe o outro e assim se realiza a coexistência, surge o amor como fenômeno biológico. Ele tende a expandir-se e a ganhar formas mais complexas.” Desse modo, o mundo é construído a partir de laços afetivos e com o cuidado, os laços afetivos transformam as pessoas e as situações em preciosas e valorosas. Boff (2004) sinaliza que o cuidado somente surge quando a existência de alguém se torna importante para o outro. A partir do momento que houve a criação de laços afetivos, os olhares foram se modificando, como registrou em seu diário de campo um estudante:

[...]C. estava lá e abriu um sorriso enorme quando me viu e outro maior ainda quando percebeu que eu ainda lembrava o seu nome (diário de campo do estudante 22/grifo da pesquisadora).

Ao se lembrar do nome do frequentador do Projeto, a estudante demonstrou o cuidado ao se relacionar com essas pessoas, assim, facilitou a sua aproximação. Os estudantes perceberam que outro momento importante no desenvolvimento das atividades artesanais e dos jogos é o cuidado amoroso para ouvir atentamente as histórias dos moradores em situação de rua. Assim, compreenderam a importância de desenvolver a habilidade de saber ouvir respeitosamente as suas falas e manter o silêncio atencioso no ato da escuta, ao mesmo tempo, aprenderam que o sujeito que está falando tem todo o direito de se expressar, como sinaliza Freire que, “Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo” (2011b, p.134). Esse cuidado em saber ouvir foi sinalizado nos diários por dois estudantes:

*A princípio, fiquei um pouco indecisa do que fazer. Chegava perto da mesa onde estava sendo confeccionado um tapete com retalhos, e recuava, de repente, **um morador de rua começou a conversar comigo**. Ufa! Foi um alívio, pois eu não sabia como iniciar uma conversa. **Ele me contou histórias da sua vivência nas ruas e eu fiquei ouvindo atentamente**. A tarde passou rapidamente! (diário de campo do estudante 23/grifo da pesquisadora).*

*Joguei dominó e já me senti mais acolhida no projeto, pude caminhar e conversar com eles mais livremente. **Conversei com um morador que tinha acabado de chegar, e pude também, ter mais contato com outros moradores que ainda não conhecia** e logo depois, demos continuidade à atividade do tapete de malhas que foi iniciado na última semana. **Senti que minha relação com os moradores já estava mais solta** (diário de campo do estudante 24/ grifo da pesquisadora).*

Dessa maneira, os estudantes entenderam que os moradores em situação de rua têm muito o contar para eles, assim, o silêncio atencioso foi fundamental para a comunicação e a criação de vínculos. Os estudantes, ao ouvirem suas histórias, respeitosamente, permitiram aos moradores em situação de rua que se sentissem como sujeitos e não como objeto. Aceitar e respeitar as diferenças são virtudes entre outras – humildade, amorosidade, cuidado, respeito – que o ato de escutar favorece.

***Aproximei-me deles e fiquei ouvindo T. contar o quanto é difícil viver na rua e a sua rejeição pela família pelo fato de ser usuário de drogas** (diário de campo do estudante 25/grifo da pesquisadora).*

A confiança de alguns estudantes é perceptível quando se sentem acolhidos pelos moradores em situação de rua. O acolhimento é um sinal que o estudante foi aceito, logo um vínculo afetivo começou a ser construído. Assim, houve um encontro amoroso mediante uma conquista respeitosa entre os sujeitos.

Foi muito bom ouvi-los de verdade, eu poderia passar horas ali. Quando o grupo de estudantes se dispersou, tive a oportunidade de conversar com o B. que me contou um pouco de sua história e sua contínua batalha contra o crack. Depois, J. presenteou-me com uma florzinha de papel que ele fez na hora. Fiquei lisonjeada por ser a única a ganhar um presente no primeiro dia. Ela terá lugar de destaque no meu quarto para lembrar-me deles, da situação em que vivem e não deixar que eu me conforme com tudo isso (diário de campo do estudante 01/grifo da pesquisadora).

O ato de escutar os sujeitos que não frequentam os espaços acadêmicos é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Os estudantes precisam estar disponíveis para a abertura da fala do outro, estar atentos aos seus gestos, respeitar as diferenças culturais, enfim, ter o respeito e o cuidado atencioso com todos os envolvidos na relação dialógica é a essência do bom relacionamento. E, assim, conforme as minhas observações, os estudantes tiveram a oportunidade de ouvir e de falar de maneira democrática como foi possível verificar nos registros dos diários de campo.

[... eles passaram a contar as suas experiências, algumas de suas vivências... interagir com eles, mas sempre os ouvindo. Entendo que um dos nossos papéis se aplica na escuta, já que é uma troca mútua de conhecimento, e é muito importante para eles esse apoio de ter com quem falar (diário de campo do estudante 02/ grifo da pesquisadora).

Foi doloroso escutar histórias de vida de abandono, desesperança, sofrimento. Mas, foi gratificante ver que existem vida e vontade de viver naquelas pessoas, mesmo inseridas nesse contexto tão sofrido. Vi que a melhor forma de ajudar alguém, é estando com ele, vendo ele, acreditando nele (diário de campo do estudante 03/ grifo da pesquisadora).

Como ação pedagógica, a ACCS possibilitou a interação de diversos campos do saber numa prática dinâmica em que todos os conhecimentos devem ser valorizados.

“A minha vida não cabe em um papel”. Nossa! Achei aquilo tão profundo, tão lindo, poucas palavras que significavam um universo imensurável de vivências e experiências que eu nunca, sequer, cheguei a imaginar. Depois ele conversou comigo, me disse que não era só na universidade que havia conhecimento e começou a me contar a história de Santos Dumont, contou que Dumont havia inventado muitas coisas além do avião, tinha criado o dirigível, que naquela época se chamava Zepelim, contou que ele tinha dado uma volta na Torre Eiffel com seu dirigível e que criou o relógio de pulso porque dirigindo um avião ficava difícil olhar as horas em um relógio de bolso (diário de campo do estudante 04/ grifo da pesquisadora).

FOTO 8:Final de atividades



Fonte: Arquivo do Projeto Levanta-te e Anda

A educação é comunicação quando há um encontro de sujeitos interlocutores que valorizam a autonomia, a criticidade e a disponibilidade para o diálogo. Freire (2011a) afirma que dialogar “é empenhar-se na transformação constante da realidade” (p. 51). A partir das experiências vivenciadas por esses estudantes com a ACCS, eles se perceberam como sujeitos passíveis de transformações e de agentes transformadores mediante suas relações sociais. Para Almeida Filho (2007) uma pedagogia emancipatória propicia formar sujeitos autônomos e criativos, portanto, mais preparados para cumprir a missão transformadora da instituição universitária. A interdisciplinaridade e a autonomia constituem referências para pensar e agir frente a problemas complexos do nosso cotidiano.

FOTO 9: Momento de reflexão



Fonte: Arquivo do Projeto Levanta-te e Anda

CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo partiu de uma retrospectiva histórica da extensão universitária desde sua gênese na Europa, passando por vários momentos no Brasil até chegar ao programa Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade da PROEXT-UFBA, buscando entender os diversos modelos e influências da extensão universitária praticados em universidades públicas brasileiras.

À vista disso, percebe-se que as ações extensionistas possibilitam a convivência de estudantes e professores com a população que está fora do contexto universitário. Assim, cabe à universidade, por meio dos docentes, incentivar e despertar nos estudantes o desejo para buscar novos conhecimentos como sujeitos ativos, instigantes e curiosos, articulando a extensão com o ensino e a pesquisa de forma indissociável e interdisciplinar. As atividades desenvolvidas por equipes interdisciplinares foram enriquecidas a partir do fortalecimento dos laços afetivos que foram se consolidando e, sinalizando para a criação de estratégias diversificadas e lúdicas.

A extensão universitária, fazendo parte da integralidade curricular dos diversos cursos, certamente poderá ser um dos espaços acadêmicos que possibilita a ampliação da formação do estudante que serão os futuros profissionais. Alternativas criativas e enriquecedoras como a ACCS: Ações Interdisciplinares para a Promoção da Saúde e Qualidade de Vida da População em Situação de Rua do Centro Histórico de Salvador favorecem aos sujeitos acadêmicos experimentarem vivências com aqueles que estão fora deste cenário, qualificando-os para o exercício profissional em um mundo mutante e desafiador, fortalecendo atitudes e habilidades que poderão facilitar o processo de ensino/aprendizagem.

Conforme os relatos nas entrevistas e os registros nos diários, a pertinência desta ACCS para o fortalecimento da autonomia e da emancipação; do respeito ao outro, da aprendizagem dialogada com distintos atores e, especialmente, a transformação em seres questionadores, críticos e engajados nas problemáticas sociais. Compreende-se, portanto, que refletir, questionar, respeitar, contribuir, cuidar, comprometer-se foram atitudes e habilidades aprimoradas no decorrer desta experiência.

A autonomia foi fortalecida a partir da aquisição de responsabilidades ao planejar e construir as atividades desenvolvidas em campo. Foi possível perceber

que a relação dialógica entre os alunos de diversos cursos e a professora coordenadora desta ACCS, desde o planejamento até a execução das tarefas foi um elemento motivador para o empoderamento dos estudantes. Desta forma, notou-se uma descentralização do papel de poder restrito a priori ao professor, oportunizando uma formação que valorize a construção da aprendizagem participativa. Esta constatação fica mais evidente no relato de um estudante quando diz “Eu aprendo mais praticando, ao planejar as atividades, eu sugiro algumas coisas e faço observações. O planejamento é todo feito em grupo e isso é muito bacana”. Sendo assim, o professor coordena a ACCS, porém as ações são planejadas, discutidas e executadas pelos estudantes, e todos com os mesmos direitos e responsabilidades.

Ainda segundo os registros dos estudantes, a atitude de respeito ao outro foi também um aprendizado fundamental ao longo da ACSS. A convivência com moradores em situação de rua, muitas vezes estigmatizados e negligenciados por uma parcela da sociedade, proporcionou um rompimento de paradigmas e estereótipos que só foi possível a partir da criação de vínculos com atores que não necessariamente compõem a universidade. O registro no diário de um estudante comprovou como foi importante essa convivência para a sua mudança de paradigmas “No início, fiquei muito assustado com a aparência de alguns frequentadores do Projeto, pensei até em desistir, mas a convivência durante as atividades, aos poucos, fui desconstruindo esse meu olhar”. A desconstrução de conceitos internalizados tornou-se possível a partir da abertura para o novo.

Ao ouvir com respeito e silenciosamente as histórias dos moradores em situação de rua, os estudantes permitiram que eles se sentissem como sujeitos participativos e protagonistas, assim, acolhidos e respeitados, facilitando igualmente, a criação de vínculos entre eles. Um estudante relatou em sua entrevista como percebeu que a hora do artesanato servia como instrumento facilitador para a aproximação com os frequentadores daquele espaço “aos poucos fui percebendo que o artesanato servia como um momento para contar suas histórias de vida. Enquanto um contava a sua história, o silêncio reinava no ambiente”. Portanto, para este estudante, os momentos vivenciados às segundas-feiras durante a confecção dos trabalhos artesanais serviram para a promoção da saúde daquelas pessoas, pois o simples ato de escutá-los respeitosamente serviu para cuidar dos seus

sentimentos, dos seus sonhos, de seus desejos latentes, dessa maneira, promovendo à saúde como um processo amplo e permanente.

Compreende-se que essas ações se apresentaram como um dos caminhos favoráveis à formação consciente dos estudantes, atrelando a formação acadêmica aos problemas reais da sociedade. Sabe-se que, mediante a convivência e o diálogo, os estudantes poderão ter uma visão mais ampla dos problemas sociais, provocando reflexões e promovendo o desenvolvimento de práticas essenciais para o crescimento como futuros profissionais e sujeitos participantes em diversos segmentos da sociedade.

As experiências vivenciadas por todos os envolvidos nessa ACCS propiciaram a participação dos estudantes em seminários, congressos e eventos, tanto nos espaços acadêmicos quanto para a população em situação de rua. Os estudantes, mediante relatos e artigos científicos, apresentaram os resultados dessa experiência objetivando dar visibilidade a esse fenômeno social, incentivando a ampliação de políticas públicas destinadas à população em situação de rua.

O IHAC/UFBA foi pioneiro no desenvolvimento de atividades envolvendo professores e estudantes dentro daquele espaço, em consequência dos resultados exitosos, outras instituições públicas, inclusive outras faculdades da UFBA, e também instituições particulares estão dando continuidade a essas práticas.

Entretanto, nota-se que a prática dessas ações fora dos espaços acadêmicos ainda é muito reduzida, ainda são poucos os alunos contemplados. Logo, há a necessidade de ampliação nas ofertas e efetivação no processo ensino/aprendizagem, visando abranger o maior número possível dos estudantes. A universidade de maneira geral precisa dar mais visibilidade – seminários, exposições, feiras, mostras culturais – as ACCS que estão em desenvolvimento a fim de promover maiores oportunidades aos docentes, discentes e funcionários de vivenciarem essas experiências enriquecedoras.

Ressalta-se ser imprescindível promover debates acerca das complexas e múltiplas missões da universidade, pois conforme a história da extensão compreende-se que para alguns autores ela é percebida com uma terceira função, formando o tradicional tripé da universidade: ensino-pesquisa-extensão objetivando cumprir o papel social que o ensino e a pesquisa não fazem.

Outros autores percebem a extensão como uma estratégia dinâmica que permeia o ensino e a pesquisa com o intuito de preencher lacunas deixadas pela a universidade. Há, ainda, aqueles que veem a extensão como uma função mercantilista mediante a prestação de serviços pagos com a intenção de atender as demandas do mercado.

A polissemia conceitual e a multiplicidade de entendimentos de suas práticas – assistencialismo, prestação de serviços, transmissão de conhecimentos, missão social, ensino, pesquisa, interdisciplinaridade, interação entre a universidade e a sociedade – provocam divergências sobre o papel da extensão universitária e ratificam a necessidade de enfatizar as discussões sobre este tema.

Destarte, conclui-se que a ACC tem a possibilidade de ser praticada como uma metodologia dinâmica, sinalizando para uma universidade comprometida com os problemas sociais do nosso contexto histórico, assim, propondo encontrar soluções mediante pesquisa e fortalecer o processo ensino-aprendizagem com intervenções e interações em diversos setores da sociedade.

Por fim, esta investigação inspira a universidade proporcionar novos meios e processos de produção, inovação e divulgação de conhecimentos, permitindo a ampliação do acesso ao saber e ao desenvolvimento social do país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, N. **Universidade Nova: Textos críticos e esperançosos**. Brasília, DF: Editora de Brasília; Salvador: EDUFBA, 2007.

ALMEIDA FILHO, N., Universidade Nova no Brasil. IN. SANTOS, B. S.; N. Almeida Filho, N. **A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova**, Coimbra, CES, Almedina, 2008.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. 11ª Edição. Petrópolis, RJ Editora Vozes. 2004.

BORBA, S. da C. **Multirreferencialidade na formação do professor-pesquisador – da conformidade à complexidade**. Maceió: EDUFAL, 2001.

BOTOMÉ, S. P. **Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária**. Petrópolis. Editora Vozes, Rio de Janeiro. 1996.

BRASIL. **Decreto Nº 19.851, de 11 de abril de 1931**. Dispõe sobre o ensino superior no Brasil. Disponível em: <<http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=40255>>. Acesso em: 19 jan. 2014.

BRASIL. Decreto N.º 6.283, de 25 de janeiro de 1934. **Cria a Universidade de São Paulo e dá outras providências**. Disponível em: <<http://www.leginf.usp.br/?historica=decreto-n-o-6-283-de-25-de-janeiro-de-1934>>. Acesso em: 18 jan. 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 01 jun. 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 18 jan., 2014.

BURNHAM, T.F. Aprendizagem no UFBA em Campo. In. **UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Extensão. UFBA em Campo. 1996 -1998: uma experiência de articulação ensino, pesquisa e sociedade**. Salvador: UFBA, 1998.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: da Colônia à Era Vargas**. 2. Ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1986.

CUNHA, L. A. **A universidade reformada: o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

CUNHA, C.H.L. da; LEMOS, D.V. DA S. **Grupos: O poder da construção coletiva.** Rio de Janeiro: Qualitymark, 2010.

COULON, A. **Etnometodologia.** Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCOREL, S. **Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social.** Rio de Janeiro: Editora Fio Cruz, 1999.

FARIAS, S. C. B. **A mit-disciplinaridade como desafio para os profissionais de arte e educação na contemporaneidade.** jul 2010.

Disponível em: <http://sergiofarias.blogspot.com.br/2010/07/mit-disciplinaridade-como-desafio-para.html>. Acesso em: 10/06/2014.

FARIA, S. de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001, p. 185.

FÁVERO, M. L. de A. **Universidade brasileira em busca de sua identidade.** Petrópolis. Editora Vozes, 1977.

FÁVERO, M. L. de A. **Universidade do Brasil: guia dos dispositivos legais.** Rio de Janeiro: Editora da UFRJ/INEP, 2000. V. 2

FAZENDA, I. C. A. A pesquisa como eixo da formação de docentes interdisciplinares. In: _____; FERREIRA, Nali R. S. (Orgs). **Formação de docentes interdisciplinares.** Curitiba: CRV, 2013, p.17-28.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, I, 1987, Brasília. **Conceito de extensão, institucionalização e financiamento.** Disponível em: <http://www.renex.org.br/documentos/Encontro-Nacional/1987-I-Encontro-Nacional-do-FORPROEX.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS e SESu / MEC. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Edição Atualizada. Brasil. 2000 / 2001.

FORPROEX. FÓRUM DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS BRASILEIRAS, XXXI, 2012, Manaus. **Plano Nacional de Extensão Universitária.** Manaus: 2012.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade.** 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FREITAS NETO, J. A. de. A Reforma universitária de Córdoba (1918): um manifesto por uma universidade latino-americana. **Revista Ensino Superior Unicamp**, São Paulo, Jun. 2011. Disponível em: <http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

FUNDAÇÃO Gregório de Matos. **SALVADOR, cultura todo dia. Fundação Gregório de Matos. LAPINHA / SOLEDADE. IGREJA DE SÃO FRANCISCO DE PAULA**. Disponível em: <http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo_polo.php?cod_area=7&cod_polo=108>Fonte: CD-ROM IPAC-BA: Inventário de proteção do acervo cultural da Bahia, Bahia, Secretaria de Cultura e Turismo. Acesso em: 07/05/2014.

GODOY, A. S. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais**. Revista de Administração de Empresas, 1995.

GONÇALVES, N. T. A extensão como uma das funções básicas da universidade. IN: **Coletânea de documentos sobre extensão universitária**. Brasília, DDD/MEC, 1976.

GURGEL, R. M. **Extensão universitária: comunicação ou domesticação**. São Paulo, SP: Cortez: Autores Associados; Fortaleza, CE: Universidade Federal do Ceará, 1986.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 7ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1981.

JAPIASSU, H. e MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

JEZINE, E. Mutiversidade e Extensão Universitária. In. FARIA Dóris Santos de. (org.). **Construção Conceitual da Extensão Universitária na América Latina**. Brasília. UnB, 2001

JEZINE, E. As Práticas Curriculares e a Extensão Universitária. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 2. **Anais do...** Belo Horizonte- MG: 2004. Disponível em: <<https://www.ufmg.br/congrent/Gestao/Gestao12.pdf>>. Acesso em: 18 jan.2014.s.n.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Promoção de saúde: a negação da negação**. Rio de Janeiro: Vieira e Lent, 2004.

MARCOVITCH, J. **A Universidade Impossível**. São Paulo: Futura, 1998.

MDS, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Sumário Executivo. **PESQUISA NACIONAL SOBRE A POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA**. Brasília DF. <http://www.mds.gov.br/backup/arquivos/versao_da_pnpr_para_consulta_publica.pdf>Abril de 2008.

MELO NETO, J. F. de. Extensão universitária: em busca de outra hegemonia. **Revista de Extensão. Ano 1, nº. 1, junho de 1996.** Editora da Universidade Federal da Paraíba, João pessoa, 1996.

MELO NETO, J.F. de. (org.). **Extensão universitária: diálogos populares.** João Pessoa: UFPB, 2002.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, Vozes, 1993.

MORAIS, N. A. de; NEIVA-SILVA, L.; KOLLER, S.H. Crianças e Adolescentes em Situação de Rua: história, caracterização e modo de vida. IN. MORAIS. N.A. de; NEIVA-SILVA, L.; KOLLER, S.H. (org.). **Endereço Desconhecido: Crianças e adolescentes em situação de rua.** 1ªed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

MORAIS, R. de. A Universidade desafiada. Campinas: UNICAMP, 1996.

NOGUEIRA, M. das D. P. **Políticas de extensão universitária brasileira.** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.

NOGUEIRA, M. das D. P. Extensão Universitária no Brasil: Uma Revisão Conceitual. IN FARIA, D. S. de (org.). **Construção conceitual da extensão universitária na América Latina.** Brasília: UnB, 2001.

OLIVA, V. J. Extensão e Qualidade. **Cadernos de Extensão Universitária.** Espírito Santo. Ano 1 - nº 04, p. 31-36, 1995.

OLIVEIRA, A. O professor de música: articulações pedagógicas. In: SANTIAGO, D.; BROOCK, A.M.V.; CARVALHO, T.Q.M. (Orgs.). **Educação musical infantil.** Salvador: PPGMUS UFBA, 2011. p. 125-144.

PAIVA, V. P. **Extensión universitária em Brasil.** San José: Nueva Sociedad, Nº 15, 1974. p. 1 – 15.

PICHON-RIVIÉRE, E. **Processo Grupal.** Martins Fontes, São Paulo: 1988.

PUCCI, B. **A Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão.** Impulso. São Paulo: UNIMEP. Ano 5 - nº 10, 1991.

ROCHA, J. C. **A Reinvenção solidária e participativa da universidade:** um estudo sobre redes de extensão universitária no Brasil. Salvador, BA: EDUNEB, 2008.

SANTANA, M. J. A. Do AISAM ao UFBA em Campo. In. UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. Pró-Reitoria de Extensão. **UFBA em Campo. 1996 -1998: uma experiência de articulação ensino, pesquisa e sociedade.** Salvador: UFBA, 1998.

SANTOS, B. de S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** São Paulo: Cortez Editora. 1994.

SANTOS, B.de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2004. Coleção Questões da Nossa Época, v. 120.

SANTOS, B. de S. **A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** 3. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2010. Coleção Questões da Nossa Época.

SANTOS JUNIOR, A. L. Universidade e Sociedade: Uma relação possível pelas vias da extensão universitária. **Revista Inter-Legere**, 2013. Disponível em: <<http://incubadora.ufrn.br/index.php/interlegere/article/view/891>>. Acesso em: 20 de jul. 2014.

SILVA, A. A. S. **O Programa UFBA em Campo – ACC: sua contribuição na formação do estudante.** 2007. 161f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, UFBA, Salvador, 2007. <disponível em: https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/10261/1/Dissertacao_%20Anuska%20Silva.pdf> Acesso em: 20 de janeiro de 2014.

SILVEIRA, N. D. R. **Universidade brasileira: a intenção da extensão.** São Paulo: Loyola, 1987.

SOUSA, A. L. L. **A história da extensão universitária.** Campinas, SP: Alínea, 2010.

TAVARES, M. G.M. **Extensão Universitária: novo paradigma de universidade?** Maceió: EDUFAL, 1997. 235 p.

TOSCANO, G. S. **Extensão Universitária e formação cidadã: a UFRN e a UFBA em ação.** 2006. 293f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal – RN, 2006. Disponível em: <repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/1/8184?mode=full>. Acesso em: 25 de maio 2014.

UFBA. PROEXT. **UFBA em campo. 1996-1998: uma experiência de articulação ensino, pesquisa e sociedade.** Salvador: UFBA, 1998.

UFBA. PROEXT. **ACC Atividade Curricular em Comunidade: UFBA em Campo,** 2004.1. Salvador: UFBA, 2004.

UFBA. CONSEPE. Resolução nº 2, de 2012. **Aprova o Regulamento de Extensão Universitária da universidade Federal da Bahia.** Salvador, BA: UFBA, nov. 2012. Disponível em: <https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2002.2012_1.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2013.

UFBA. PROEXT. CONSEPE. Resolução nº 1, de 2013. **Regulamenta o aproveitamento da Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS) para integralização curricular dos Cursos de Graduação e Pós Graduação da Universidade Federal da Bahia.** Salvador, BA: UFBA, fev. 2013. Disponível em:

<https://www.ufba.br/sites/devportal.ufba.br/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2001.2013_0.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

UFBA. PROEXT. **Relatório de gestão ano base 2013**. Salvador, 23 de janeiro de 2014. UFBA, 2014 a. Disponível em <http://www.proext.ufba.br/sites/proext.ufba.br/files/relatorio_de_gestao_extensao_2013_homepage.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2014.

UFBA. **PROEXT divulga o resultado final do Edital ACCS 2014.1**. Salvador: UFBA, 2014b. Disponível em: <<http://www.proext.ufba.br/proext-divulga-o-resultado-final-do-edital-accs-20141>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

UNE. História da UNE. Disponível em: <<http://www.une.org.br/2011/09/historia-da-une/>>. Acesso em: 22 de jun. de 2014.

VERAS, R.M.; S, G. B. de; M, B.T.; K, D. G. As condições de vida e de trabalho da população em situação de rua do Centro Histórico de Salvador, Bahia. **Caderno de Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas**. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/1984-8951.2014v15n106p161>> Acesso em: 14 de agos. 2014.

VIANA, B. F. Contribuição da UFBA na inserção da extensão nos currículos dos cursos de graduação. In: **ENCONTRO DE PRÓ-REITORES DE EXTENSÃO DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS DO NORDESTE**, 41, 2013, Campina Grande. Curricularização da extensão: desafio para uma formação cidadã. UFBA, 2013. Slides. Disponível em: <<http://www.proext.ufba.br/proext>> Acesso em: 20 jun. 2014.

WANDERLEY, L.E.W. **O que é Universidade**. 8ª edição. Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

APÊNDICE A

TÓPICOS PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL (GRAVAÇÃO DE VOZ)

1. Entrevistado (a):
2. Identificação da ACCS: nome, unidade, coordenadora;
3. Fale sobre o que motivou a sua participação nesta ACCS;
4. Comente sobre as atividades realizadas;
5. Explique como era realizado o planejamento;
6. Comente se houve e quais mudanças na sua formação.
7. Fale sobre as facilidades que você encontrou ao vivenciar esta ACCS.
8. Fale sobre os desafios enfrentados durante o desenvolvimento desta ACCS;
9. Comente sobre o que mais chamou a sua atenção ao participar desta ACCS.

Muito obrigada!
Gezilda Borges de Souza

APÊNDICE B

INFORMES GERAIS

1. As reuniões acontecerão semanalmente, na UFBA.
2. Local e horário: IHAC - sala 101- PAF 03, das 17h até às 18h20 min.
3. Nas duas primeiras reuniões entregaremos as camisas da ACCS.
4. Seguem os textos, via *e-mail*, para leitura e discussão nas reuniões.
5. A partir da 3ª semana iremos conhecer o Projeto Levanta-te e Anda em seus respectivos dias e horários.
6. Ida ao Projeto: Camisa da ACCS, roupa discreta (sugestão: calça jeans).
7. Ida a campo: as duas primeiras semanas serão para conhecimento do campo e interação com os frequentadores do Projeto.
8. Não prometer presentes.
9. No caso de doações, somente ao Projeto.
10. Assinar a lista de presença que ficará na gaveta com um funcionário.
11. Dúvidas, passar *e-mail* ou ligar para a Professora Renata Veras, a tirocinante; Gezilda Borges ou a monitora Gabriela Paiva.
12. Formar um grupo no *facebook* para o planejamento semanal.

Atenciosamente,
Renata, Gabriela, Gezilda

APÊNDICE C

AUTOAVALIAÇÃO

1. PONTUALIDADE E FREQUÊNCIA: No Projeto Levanta-te e Anda e nas reuniões na UFBA.
2. RELACIONAMENTO E PARTICIPAÇÃO: Interação com os usuários do projeto, com a equipe de funcionários e com os colegas da UFBA.
3. PLANEJAMENTO DAS ATVIDADES: Elaboração semanal pela equipe responsável por cada dia.
4. DIÁRIOS DE CAMPO: Pontualidade na escrita dos diários conforme a ida ao Projeto.

ANEXO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E PRÉ-ESCLARECIDO

Eu, (nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, -----, brasileiro (a), ---- anos, estudante, RG -----, estou sendo convidado (a) a participar de um estudo denominado EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA EM CAMPO: POSSIBILIDADES PARA A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA, cujo objetivo é: Analisar os resultados ocorridos na formação dos estudantes que estão envolvidos nas Ações Interdisciplinares para a Promoção da Saúde e Qualidade de Vida da População em Situação de Rua do Centro Histórico de Salvador.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

A pesquisadora envolvida com o referido projeto é Gezilda Borges de Souza, Mestranda do Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre Universidade do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) e com ela poderei manter contato pelo telefone (71) xxxxxxxx ou xxxxxxxx e ou pelos endereços eletrônicos: gelborges@hotmail.com; gelborges@gmail.com.

É assegurada a minha assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: dinheiro. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Salvador,.....de de 2014.

Assinatura do sujeito da pesquisa